

Erinnerungspädagogik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

**Dokumentation der Tagung in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme
am 29. und 30. Oktober 2004**

veranstaltet vom
Begegnungs- und Studienzentrum der KZ-Gedenkstätte Neuengamme und
umdenken, Heinrich-Böll-Stiftung Hamburg e.V.
in Kooperation mit
Bildungswerk anderes lernen, Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein e.V.

KZ-Gedenkstätte Neuengamme
Begegnungs- und Studienzentrum

Jean-Dolidier-Weg 75
21039 Hamburg
Tel: +49 40 428 96 521
Fax: + 49 40 428 96 525

info@kz-gedenkstaette-neuengamme.de
www.kz-gedenkstaette-neuengamme.de

**KZ-Gedenkstätte
Neuengamme**

umdenken
Politisches Bildungswerk
Heinrich-Böll-Stiftung
Hamburg e.V.

Max-Brauer-Allee 116
22765 Hamburg
Tel: +49 40 389 52 70
Fax: + 49 40 380 93 62

info@umdenken-boell.de
www.umdenken-boell.de



anderes lernen
Politisches Bildungswerk
Heinrich-Böll-Stiftung
Schleswig Holstein e.V.

Medusastraße 16
24143 Kiel
Tel: 0431-9066130
Fax: 0431-9066134

www.boell-sh.de
schomaker@boell-sh.de



Heinrich Böll Stiftung Schleswig Holstein

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
Eröffnungsvortrag	2
Arbeitsgruppen	
AG 1 Round Table: Welche Bezüge zum Nationalsozialismus sind mir wichtig?.....	11
AG 2 „ <i>Waren eigentlich auch Muslime im KZ?</i> “	13
AG 3 Familienbiografischer Ansatz	15
AG 4 „Konfrontationen“	17
Diskussion zwischen Podium und Publikum.....	19
Resümee und Ausblick	24

Danksagung

Die Tagung wurde initiiert von Jens Michelsen, dem Leiter des Begegnungs- und Studienzentrums der KZ-Gedenkstätte Neuengamme, und Friederike Wirtz, Bildungsreferentin bei umdenken e.V. Die inhaltliche und organisatorische Vorbereitung und Durchführung erfolgte unter Beteiligung von Rosa Fava und Achim Rohde aus dem Team der Freien MuseumspädagogInnen der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. Wir danken Ülfet Inci und Gottfried Kößler für die Moderation in der AG 1 bzw. 4, Christa Goetsch, Dr. Frank Jürgensen, Gudula Mebus und Prof. Dr. Ursula Neumann für die Teilnahme an der Podiumsdiskussion (auch der verhinderten Emilija Mitrović für die Bereitschaft), dem Gedenkstättenleiter Dr. Detlef Garbe für sein Grußwort, dem Bauhistoriker Andreas Ehresmann für die Führung über das Gelände des ehemaligen Schutzhaftlagers und auch allen anderen, die uns unterstützt haben, insbesondere Vera Vasilyeva.

V.i.S.d.P.:
umdenken, Heinrich-Böll-Stiftung
Hamburg e.V. 2005
Redaktion: Rosa Fava
Druck: Druckerei in St. Pauli, Hamburg
Auflage: 150 Stück

Einleitung

Erinnerungspädagogik in der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Die Integration von EinwandererInnen in die Auseinandersetzung mit der Geschichte von Nationalsozialismus und Holocaust findet statt, seitdem die Kinder der MigrantInnen in Deutschland zur Schule gehen. Seit wenigen Jahren aber erst wird sie zum Gegenstand der Reflexion in den Erziehungswissenschaften und in der pädagogischen Praxis.

Ziel der Tagung

60 Jahre nach Kriegsende erleben Erinnerung und Gedenken an den Zweiten Weltkrieg, den Nationalsozialismus und den Holocaust einen „Boom“ wie nie zuvor. Gleichzeitig gibt es immer weniger ZeitzeugInnen und das Vermächtnis wird zunehmend eine Aufgabe der nachfolgenden Generationen, die jeweils eigene Fragen an die Geschichte und deren Bedeutung für die Gegenwart stellen. Dies wird besonders deutlich, wenn Jugendliche, meistens UrenkelInnen derjenigen, die den Nationalsozialismus bewusst erlebt haben, eine KZ-Gedenkstätte besuchen und sich einen Zugang zu dem in sechs Jahrzehnten mehrfach überformten Ort schaffen müssen. Unter ihnen befinden sich viele, manchmal die Mehrheit der Gruppe, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern aus den verschiedensten Ländern nach Deutschland eingewandert sind. Das wirft viele Fragen auf: Betrachten diese Jugendlichen den Nationalsozialismus als ihre Geschichte? Welche – möglicherweise besonderen Zugänge – zur Geschichte des Nationalsozialismus haben die Jugendlichen mit Migrationshintergrund? Soll und kann man sie auf dieselbe Art und Weise ansprechen wie die Jugendlichen, deren Groß- und Urgroßeltern zu den TäterInnen, MittläuferInnen, ZuschauerInnen gehörten? Wie kann das Erinnern und Gedenken an den Nationalsozialismus pädagogisch so gestaltet werden, dass es bei Jugendlichen gleich welcher Herkunft zu einer kritischen Reflexion über Vergangenheit und Gegenwart führt?

Über diese Fragen und über die aktuellen Anforderungen an die Erinnerungs- und Gedenkkultur im Einwanderungsland Deutschland wollte die Tagung ein Gespräch initiieren zwischen Menschen nicht-deutscher und deutscher Herkunft, in dem nicht die Herkunft, sondern der inhaltliche Bezug den Standpunkt prägt. Es soll ein Impuls gegeben werden für eine lebendige Gestaltung des Gedenkens an das nationalsozialistische Unrecht und seine Opfer gemeinsam mit allen, die hier leben.

Themen und Arbeitsgruppen

Auf den Eröffnungsvortrag mit der **Darstellung des Forschungsstands** (Rosa Fava) folgten vier Arbeitsgruppen, die auf verschiedenen Ebenen eine Antwort auf die Frage geben sollten, wie mit der Präsenz ganz unterschiedlicher Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus umgegangen werden kann: Am **Round Table „Welche Bezüge zum Nationalsozialismus sind mir wichtig?“** (Jens Michelsen, Ülfet Inci) konnten die TeilnehmerInnen die Bedeutung des Nationalsozialismus vor dem Hintergrund ihres persönlichen kulturellen Selbstverständnisses reflektieren und in Beziehung setzen zu der Tatsache, in der Nachfolgegesellschaft des „Dritten Reiches“ zu leben. Die **AG 2 „Waren auch Muslime im KZ?“** (Rosa Fava) griff eine nicht selten gestellte Frage von SchülerInnen auf und sollte ein Beispiel geben für die Verbindung partikularer Interessen mit der universalen Thematik. Die **AG 3 „Familienbiografischer Ansatz“** (Achim Rohde, Friederike Wirtz) bot die Möglichkeit, in einem Modellversuch die Tragfähigkeit des familiengeschichtlichen Zugangs zum Zweiten Weltkrieg und zum Nationalsozialismus zu testen und seine Anwendbarkeit auf bezüglich der familiären Herkunft heterogene Gruppen zu diskutieren. In der **AG 4 „Konfrontationen“** stellte Gottfried Kößler das vom Fritz-Bauer-Institut entwickelte Konzept einer Annäherung an den Nationalsozialismus unter der Maßgabe der Werteerziehung vor und gab den TeilnehmerInnen die Möglichkeit, Material und Methode praktisch zu erproben und zu evaluieren.

Podiumsdiskussion

Welche Rolle soll die nationalsozialistische Vergangenheit für Bildungskonzepte im Einwanderungsland Deutschland spielen?

Die ExpertInnen aus Politik, Wissenschaft und Bildung, **Christa Goetsch** (GAL-Bürgerschaftsfraktion), **Gudula Mebus** (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) und **Frank Jürgensen** (KZ-Gedenkstätte Neuengamme) stellten unter Leitung von **Prof. Dr. Ursula Neumann** (Universität Hamburg) ihre Sicht auf die Anforderungen an die „Erziehung nach Auschwitz“ vor und diskutierten im Plenum die Perspektiven einer Gedenkkultur, die auch die EinwandererInnen integriert. **Emilija Mitrović** (Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften) musste ihre Teilnahme leider absagen.

Die vorliegende Dokumentation folgt dem Ablauf der Tagung und fasst die Ergebnisse und offenen Fragen in einem Ausblick zusammen. Mehr als einmal haben TeilnehmerInnen der Diskussion auf „neue Räumlichkeiten und Möglichkeiten“ verwiesen; der Hintergrund ist, dass die 1948/49 auf dem Gelände des ehemaligen Schutzhaftlagers des Konzentrationslagers Neuengamme eingerichtete Justizvollzugsanstalt XII im Sommer 2003 verlegt wurde und die KZ-Gedenkstätte seitdem neugestaltet und zu einem Ausstellungs-, Begegnungs- und Studienzentrum erweitert wird.

Einführungsvortrag

Abriss der Problemstellung –

Stand der Forschung und Stimmen von Schülerinnen und Schülern¹

Rosa Fava (Lehrerin, Pädagogische Mitarbeiterin der KZ-Gedenkstätte Neuengamme)

Zum Einstieg möchte ich eine Begebenheit wiedergeben, die der Ihnen sicherlich bekannte Autor Wladimir Kaminer schildert:

„Nach der Lesung brach im Publikum, für mich unerwartet, eine heftige Diskussion aus: ‚Sie sind ein Russe, wir sind Deutsche‘, meinte einer aus dem Publikum. ‚Das kann man so sehen‘, antwortete ich. ‚Wir haben uns in der Vergangenheit einiges an Auseinandersetzungen geleistet‘, zwinkerte er mir zu. ‚Wie ist es für Sie nun, als Russe in Deutschland zu leben?‘ ‚Es geht so, und für Sie?‘, fragte ich ihn zurück. ‚Ich bin unter Hitler aufgewachsen‘, erzählte ein alter Mann. ‚Die Zeit des Nationalsozialismus war die Zeit meiner Jugend. Was kann ich dafür? Ich habe Hitler nicht gewählt. (...) Wie konntest du nur unter Hitler aufwachsen!, sagen viele zu mir. Sie, Herr Kaminer, sind auch in einer Diktatur aufgewachsen, sagen Sie, wie gehen Sie mit dieser Erfahrung um? Das würde mir vielleicht helfen‘, meinte er. ‚Ich kann Ihnen nicht helfen‘, entgegnete ich. ‚Als mir und anderen aus meiner Generation klar wurde, dass wir in einer Diktatur lebten, war sie schon Schnee von gestern. Früher waren wir von der Außenwelt abgeschottet und konnten daher unser System kaum mit anderen vergleichen. Wir dachten, eine Staatsmacht hätte einfach so dämlich und verlogen zu sein, wie unsere es war. Außerdem hatten unsere Staatsmänner bei den Wahlen nie einen Gegenkandidaten. Wie war es damals, als Hitler an die Macht kam?‘ ‚Auch so ähnlich‘, meinte der alte Mann. ‚Es gab keinen Gegenkandidaten.‘“²

Diese Episode zeigt eine der Möglichkeiten, wie Migranten oder Migrantinnen und der Nationalsozialismus in Beziehung zueinander gesetzt werden können: Bei ihnen war oder ist es „auch so ähnlich“ – nicht nur „so ähnlich“, sondern „auch so“ –, wie es im Nationalsozialismus war, man selbst ist also ganz normal. Am ‚auchsoähnlichsten‘ war es bisher im ehemaligen Jugoslawien, wo die Deutschen in den Serben die „Fratze der eigenen Geschichte“ (Rudolf Scharping) erblickten. Spätestens seit den 90er Jahren wird die postulierte Lehre aus Auschwitz, „Nie wieder Auschwitz“, in der Außenpolitik umgesetzt. Das Gedenken an den Holocaust wird nicht mehr nur im Schulunterricht „aktualisiert“ und mit den verschiedensten Massakern, grausamen Gewalttätigkeiten oder schlicht „Menschenrechtsverletzungen“ verknüpft, um aktives Eintreten für die Menschenrechte in der Gegenwart zu motivieren. Die Shoa und die deutschen Verbrechen werden in dem Sinne universalisiert, dass der Opferstatus der Juden zum Symbol für unschuldige Opfer schlechthin geworden ist und der Nationalsozialismus eines für jede Form von Gewaltherrschaft. Dieses allgemeine Prinzip der Außenpolitik ist flexibel genug für die jeweiligen Interessen: Waren sich die 19 demokratischen NATO-Staaten 1999 noch einig, dass es im ‚Milošević-Regime‘ „auch so ähnlich“ gewesen sei, war das bei ‚Saddam‘ schon anders.

Diese Normalisierung der Deutschen findet auch im Klassenzimmer statt: *„Ich komme aus einer Diktatur, ich kenne das!“*, erklärt Ernesto³, als es um die Frage geht, warum so viele normale Männer oder gewöhnliche Deutsche in Osteuropa Massaker begingen. *„Meine Großmutter“*, fährt er fort, *„sie ist kein Faschist, aber sie glaubt alles, was Pinochet sagt! Die Leute sind manipuliert!“* Mit der Authentizität der eigenen Erfahrung hält Ernesto den Deutschen einen Spiegel hin, der keine ‚Fratze‘ zeigt, sondern Op-

¹ Für die Veröffentlichung habe ich dem Text lediglich die Literaturangaben und sehr wenige Anmerkungen hinzugefügt. Manche Ironie wird der geschriebene Text nicht vermitteln können.

² Wladimir Kaminer, Mein deutsches Dschungelbuch, München 2003. S. 194f.

³ Alle Namen von Schülerinnen und Schülern sind so geändert, dass die Herkunft des tatsächlichen Namens sichtbar bleibt.

fer. Welchen Sinn diese Analogiebildung für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin macht, ist die eine Frage, über die wir später diskutieren können. Welchen Sinn Pädagogen und Wissenschaftlerinnen solchen Bezugnahmen seitens der Jugendlichen geben, ist das andere Problem. Wenn ‚man‘, das scheinbar unmarkierte Subjekt, über seine als ‚MigrantInnen‘ markierte Objekte und ihren Bezug zum NS spricht, verhandelt man unausgesprochen auch das eigene Verhältnis zum NS und das zu ‚den anderen‘. Ich werde heute das „Subjekt der Erkenntnis“ mitsezieren.

Den neuesten Stand der Forschung würde man in dem Buch „Schule und Nationalsozialismus“ aus der wissenschaftlichen Reihe des Fritz Bauer Instituts erwarten, das gerade vor ein paar Tagen erschienen ist.⁴ Dort wird aber die Präsenz von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft in den Geschichtskursen, die von den AutorInnen untersucht wurden, so gut wie gar nicht thematisiert; ein Aufsatz über die diesbezüglichen Beobachtungen soll in einem anderen Band erscheinen.⁵ Nur an einer Stelle, an der Harald Welzer „Vorschläge für die Praxis“ macht, finden „Migrantenkinder“ Erwähnung. Die Hinwendung zu ihnen erfolgt auf geradezu idealtypische Weise, als Welzer die Notwendigkeit des Vergleichs des NS mit „genozidalen Prozessen in anderen Gesellschaften und zu anderen Zeiten“ postuliert, deshalb will ich ihn hier zitieren: „*Drittens hätten mit einer Erweiterung des Blickfeldes aus dem Zusammenhang Nationalsozialismus und Holocaust heraus auch die vielen Migrantenkinder einen besseren Bezugspunkt zum Sinn der Behandlung des Themas, als wenn es immer nur um eine Geschichte geht, die sie mit Recht nicht für die ihre halten (vgl. Georgi 2003).*“⁶ Welzer belegt seine Einschätzung mit der Studie von Viola Georgi, die ich später vorstellen will, hat aber das Gegenteil dessen herausgelesen, was dort geschrieben steht.

Die Anforderung, die Wirklichkeit der deutschen Einwanderungsgesellschaft und die Erziehung nach Auschwitz miteinander in Beziehung zu setzen, stellt sich zum einen allgemein der Pädagogik über den Nationalsozialismus, die nach Jahrzehnten der Einwanderung entdeckt hat, dass in den Schulklassen nicht nur Kinder deutscher Herkunft sitzen oder über eine Gedenkstätte laufen, zum anderen der Interkulturellen Pädagogik, wenn sie, zumeist im Rahmen der Geschichtsdidaktik, zum Thema Nationalsozialismus kommt. Ich beginne mit der Diskussion um die aktuellen Erfordernisse der „Erziehung nach“ oder „über Auschwitz“⁷ und überführe sie dann in die Diskussion über interkulturelle Didaktik über den NS. Ich werde meine Ausführungen erläutern und belegen mit Äußerungen, mündlichen und schriftlichen, von Schülerinnen und Schülern, die ich während einer Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus vor zwei Jahren in einer Hamburger Gesamtschule gesammelt habe.⁸ Ich beziehe mich also ausschließlich auf Jugendliche, die die Schule und damit auch Gedenkstätten besuchen, und nicht auf die vielen verschiedenen anderen Alters- und Herkunftsgruppen von Personen nichtdeutscher Herkunft, die es auch gibt. Im Wesentlichen lassen sich in der Diskussion fünf Themenfelder ausmachen:

Zeitliche Distanz und Mediatisierung der Erinnerung

Der erste Diskussionspunkt ist das „Aussterben der Zeitzeugen“. Damit sind vor allem die Opfer der Nationalsozialisten gemeint, die seit Jahren Schulen besuchen und bei vielen Schülerinnen und Schülern eine sehr persönliche Ansprache erreichen. Diese Zeitzeugen und -zeuginnen standen bzw. stehen in einer Gesellschaft, die die Verbrechen vergessen und die TäterInnen verschwinden lassen wollte, nicht nur für ihr persönliches Schicksal, sondern auch für die Totalität des Nationalsozialismus. Ihr Leiden war und ist immer auch exemplarisch für das Leiden Millionen anderer und immer auch ein Verweis auf den Nationalsozialismus oder auch den Holocaust als abstraktes Ganzes, sie sind quasi ein *pars pro toto*. Das Pendant zum Verlust persönlicher, als authentisch betrachteter Vermittlung durch ehemalige KZ-Häftlinge oder ZwangsarbeiterInnen ist die Mediatisierung der Vermittlung: Bald ist man nur noch auf Medien angewiesen, gerade auch um die Perspektive der Opfer zu tradieren. In diesem Kontext wird die Gefahr der Trivialisierung durch die Mechanismen der Populärkultur diskutiert, spätestens seit der Serie

⁴ Wolfgang Meseth/ Matthias Prose/ Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt/New York 2004.

⁵ Matthias Prose, Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat. Eine Fallinterpretation eines Schülerinnenkonflikts. Erscheint in: Thomas Schlag (Hrsg.), Bevor Vergangenheit vergeht ... – Nationalsozialismus und Rechtsextremismus als Herausforderung für zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht, Schwalbach i. Ts. 2005. Prose analysiert eine Kontroverse zwischen einer Schülerin nichtdeutscher Herkunft, die bei der Diskussion eines Zeitzeuginnenberichts die Perspektive des jüdischen Opfers übernimmt, und einer Schülerin deutscher Herkunft, die die Sicht der nichtjüdischen deutschen Bevölkerung vertritt. Ob die jeweilige Parteinahme mit der Herkunft der Schülerinnen zu erklären ist, bleibt, so betont Prose, eine Vermutung, da keine der Schülerinnen und Schüler im Unterricht einen Bezug zur eigenen Herkunft oder sozialen Gruppe vornimmt.

⁶ Harald Welzer, „Ach Opa!“ Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Tradierung und Aufklärung, in: Meseth/Prose/Radtke, S. 62.

⁷ Ich beschränke mich auf Deutschland und werde die internationale *Holocaust Education* nicht einbeziehen.

⁸ Die Unterrichtseinheit war mein sogenannter „Unterrichtsversuch“ für das Zweite Staatsexamen.

Holocaust, und auch eine Verkitschung etwa durch die Überstilisierung der Anne Frank. Dem wird entgegen gehalten, dass gerade dadurch eine Universalisierung stattfindet, die es allen ermögliche, sich entweder mit den Opfern zu identifizieren und zu solidarisieren oder sich aus Perspektive der Täter und MitläuferInnen zu fragen, ‚wie hätte ich gehandelt‘. So werde die Geschichte des Nationalsozialismus weltweit zugänglich für Bevölkerungsgruppen, die sonst keinen Anknüpfungspunkt an die Kollektivperspektive der Opfer oder der TäterInnen hätten.⁹

In unserem Zusammenhang von Einwanderung und damit dem Bestehen unterschiedlicher kollektiver Tradierungen im Klassenzimmer werden die Probleme um die mediale Repräsentation von Wirklichkeit zusätzlich dadurch komplexer, dass andere Massenmorde und staatliche Verbrechen quasi real, lebensnah präsent sind. Die Träger und Trägerinnen der Erinnerung leben und wirken hier. Nachdem der eingangs genannte Ernesto zu den Verhältnissen in Chile ausführte: *„Das war fast so schlimm, eigentlich genauso schlimm wie bei Hitler. Es gab Konzentrationslager, in denen wurden die Leute gefoltert“*, bestätigte ein Schüler deutscher Herkunft: *„Wir haben einen Freund, der kommt aus Chile, und der wurde auch gefoltert. Der hat mir mal seinen Rücken gezeigt. Das muss ganz schrecklich gewesen sein.“* Hier trifft die „authentische“ Darstellung eines großen unfassbaren Schreckens, vor allem wenn SchülerInnen aus Kriegsregionen selbst Gewalttätigkeiten erlebt haben, auf die mediatisierte Repräsentation eines großen unfassbaren Schreckens. Dies kann in Argumentationsnot bringen, will man die Besonderheiten und die Einmaligkeit des Holocaust vermitteln, zumal den meisten Lehrkräften die „Rampe von Srebrenica“, die Situation in Afghanistan, die „Nazi-Methoden“ der israelischen Armee (Jamal Karsli), aber auch der Nationalsozialismus selbst ebenfalls nur medial vermittelt bekannt sind. Ob Schülerinnen und Schüler mit eigenen oder familiären Gewalterfahrungen mehr oder weniger empathisch auf die Leidenserfahrungen von NS-Opfern reagieren, mit denen die Kinder und Enkelkinder der Wirtschaftswundergesellschaft betroffen gemacht und zu Einsichten bewegt werden sollten, ist eine offene Frage. Schwierig kann in der Praxis auch der Umgang mit solchen relativierenden Einschätzungen sein: Wie weist man die Aussage ab, ohne den Schmerz der Schülerin oder des Schülers zu entwerten? Eine andere Folge der Einwanderung ist, dass die Perspektive der Opfer des NS durch direkte Träger und Trägerinnen der Erinnerung stärker präsent ist: Maria, die einzige Schülerin, die noch ihre Großmutter befragen konnte und dies tatsächlich getan hat, berichtete davon, wie ihre Großmutter der Selektion durch die Deutschen ausgesetzt war, als diese in Polen einmarschierten. Die junge Frau wurde als „eindeutschungsfähig“ anerkannt, viele ihrer Verwandten und FreundInnen aber nicht. Die einzige auf konkrete Erinnerung beruhende Erzählung über Ereignisse im Nationalsozialismus während meiner drei Monate währenden Unterrichtseinheit wurde von einem Mädchen nichtdeutscher Herkunft geleistet. Nicht nur die Einwanderer und Einwanderinnen aus Osteuropa bringen solche Familienerinnerungen mit, sondern auch diejenigen aus den „Gastarbeiter“-Herkunftsländern wie Griechenland, Italien oder Jugoslawien.

Unlust am Thema

Ein zweites Problem, dem begegnet werden muss, ist die Unlust von Schülerinnen und Schülern, sich mit dem Nationalsozialismus zu befassen, den sie angeblich ständig und in jedem Fach durchnehmen müssen. Die Unlust kann unterschiedlich motiviert sein, oft wissen die SchülerInnen einfach schon, was sie lernen sollen, die Diskussion darum ist bekannt. Jedenfalls aber sei der Unlust mit neuen Lernformen zu begegnen, die eine aktive Aneignung der NS-Geschichte durch die Jugendlichen selbst ohne Moralpredigt seitens der Pädagogen und Pädagoginnen ermögliche. Projektorientiertes selbsttätiges forschendes Lernen an Gegenständen der Alltagserfahrung und mit neuen Medien sind hier die Stichworte.

Was die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft betrifft, gibt es Stimmen, die eine auch bei ihnen zu beobachtende Lustlosigkeit und Abwehr damit erklären, dass ihnen eine Geschichte aufoktroiert werde, die nicht ihre eigene sei, und ihnen deshalb eine persönliche Ansprache fehle – wobei nach dieser Logik SchülerInnen deutscher Herkunft mit Freude auf die Ankündigung reagieren müssten, dass das nächste halbe Jahr der NS dran ist! Viele von uns, die hier Führungen oder Projekttage machen, haben es mehr als einmal erlebt, dass ein Schüler oder eine Schülerin türkischer Herkunft fragt, ob denn hier auch Türken gewesen seien. Verneint man dies, kommt nicht selten als Reaktion das desinteressierte Abwenden oder auch mal ein deutliches *„Dann geht mich das nichts an“*. *„Die Türken hätten das auch nicht mit sich machen lassen!“*, gibt es auch als Kommentar. Die Jungs, die sich so äußern (ich kenne solche Bemerkungen nur von Jungs), fallen vielleicht deshalb besonders auf, weil sie die Mehrheit unter den Kindern von MigrantInnen bilden. Eine andere Erklärung für die Abneigung auch seitens der Jugendlichen nicht-

⁹ Einschlägig: Daniel Levy/ Natan Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt/Main 2001.

deutscher Herkunft ist, sie wehrten sich gegen die implizite Schuldzuweisung an Deutsche, die bei ihnen eine unberechtigte Eingemeindung in die deutsche Täternachfolge bedeute. Sowohl die Studie von Viola Georgi, über die ich noch referieren werde, als auch meine eigenen Beobachtungen bestätigen, dass es viele Jugendliche nichtdeutscher Herkunft gibt, die ebenso wie die mit deutscher Herkunft gerne „normal“ sein wollen. Der Ihnen schon bekannte Ernesto sagte an anderer Stelle einmal: *„Ich habe einen Cousin in New York, den habe ich mal besucht. Aber bald traute ich mich nicht mehr zu sagen, dass ich Deutscher bin. Das ist negativ, Deutscher zu sein. Die haben so ein Bild von Deutschen aus der Zeit. Die verstehen nicht, warum ich sage, ich bin Deutscher, und nicht, ich bin Chilene.“* Bis auf den letzten Satz hätte das genau so auch ein Deutscher deutscher Herkunft sagen können. Die ebenfalls schon genannte Maria unterstützte seine Einschätzung: *„Meine Oma wurde als Polin sogar unterdrückt, aber trotzdem fühlt sie sich schuldig als Deutsche. Meine Tante, die sagt in Polen, dass sie Polin ist, aber in Deutschland sagt sie, dass sie Schlesierin ist. Sie schämt sich. Ich schäme mich auch irgendwie, wenn ich in Polen bin.“*

Die Pädagogen und Pädagoginnen als Teil des Problems

Als Drittes will ich das Fehlen der Täter und Täterinnen thematisieren, das aber mit einem ‚Aussterben‘ nichts zu tun hat. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass sich das Geschichtsbewusstsein, das Jugendliche deutscher Herkunft von Zuhause mitbringen, nicht deckt mit dem, was in der Schule gelernt wird. *„Opa war kein Nazi“* heißt die wohl bekannteste Studie zu dieser Thematik, deren Ergebnisse durch viele andere bestätigt werden: Zuhause erfahren die Jugendlichen, wie schön die Ausflüge und die Kameradschaft bei der Hitlerjugend waren und wie man im Krieg gelitten hat, als man Suppe aus Kartoffelschalen essen musste. Neben dem „Lexikon“ über den NS, so Welzer/Moller/Tschuggnall metaphorisch, steht im Regal das „Familienalbum“ über die NS-Zeit, das einem Gewissheit über die Vergangenheit der Vorfahren gibt. Dabei gibt es Unterschiede zwischen Ost und West: In den neuen Bundesländern weiß man von seinen Großeltern, dass sie ziemlich unpolitisch waren und mit den Nazis nicht viel am Hut hatten, in den alten Bundesländern, dass die Großeltern Widerstand geleistet oder zumindest den Verfolgten geholfen haben – auch wenn die Großeltern selbst das Gegenteil erzählen.¹⁰ So gab es einen Nationalsozialismus in Deutschland, aber keine Nazis! Man muss dazusagen, dass die Jugendlichen heute im allgemeinen die Urenkel und -enkelinnen derjenigen sind, die mehr als ihre Kindheit im „Dritten Reich“ verbrachten, sie also sehr viel weniger solche Geschichten aus einer beschaulichen Jugend im Nationalsozialismus hören werden. Was diese Distanz auf sozialpsychologischer wie auf individualpsychologischer Ebene bedeutet, welche (Form von) Beziehung die „Opa-war-kein-Nazi-Generation“ mit den UrenkelInnen aufbaut, wird meines Wissens noch gar nicht diskutiert.

Die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft reproduzieren anscheinend ganz ohne familiäre Einflüsterung die üblichen Entlastungstopoi der Deutschen: Georgi beobachtet dies zwar besonders, aber nicht nur bei Jugendlichen aus binationalen Ehen, die viel Kontakt zum deutschen Teil der Familien haben. In meiner Klasse gab es bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne deutsche Herkunft Äußerungen wie die von Amira: *„Zu jener Zeit ist es den Menschen schwer gefallen sich zu wehren, besonders den Menschen, die in der Nähe eines KZ wohnten, weil sie die Strafe der Nazis tagtäglich miterlebten. Sie bekamen mit, wie die Häftlinge behandelt wurden, und wenn sie etwas gegen die Maßnahmen taten, würden sie später im KZ landen und sich zu Tode arbeiten.“* Nicos, dessen Eltern aus Griechenland bzw. aus Ungarn eingewandert sind und der die Vermutung hegt, dass seine Urgroßeltern jüdisch gewesen sein könnten, präsentiert einmal eine ganze computergeschriebene Seite als Antwort auf die selbstgestellte Frage *„Was wusste die Bevölkerung?“*, daraus ein Ausschnitt: *Massengenozide gab es, seitdem die Menschen das erste Mal in den Besitz von Waffen kamen, die effektiv genug waren. Der Holocaust ist nicht die erste Massenvernichtung von Menschen gewesen, man denke nur an die Eroberung Amerikas, wie ein paar Gewehre und vor allem europäische Krankheiten regelrechte ‚Wunder‘ bewirkten. Der Holocaust ist jedoch der bestdokumentierte und wahrscheinlich auch letzte Vorfall desgleichen. Wenn man nun all diese bedauerlichen Geschichten hört, da stellt sich zumindest mir die Frage, wie hätte ich eigentlich gehandelt? Ich finde, dass das eine gute Frage ist, über die sich jeder mal Gedanken machen sollte. (...) Die Überschrift zu diesem Thema heißt ‚Was wusste die Bevölkerung?‘ Dazu kann ich nur Eines sagen: ‚Was wissen wir schon über die Bevölkerung?‘“* Es muss also noch eine andere Instanz geben als die Familie, über die den Jugendlichen in der Bundesrepublik dieses unwissenschaftliche Bild vom NS vermittelt wird.

¹⁰ Connie Schneider, Abschied von der Vergangenheit? Umgangsweisen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der dritten Generation in Ost- und Westdeutschland, München 2004. Harald Welzer/ Sabine Moller/ Karoline Tschuggnall, *„Opa war kein Nazi“*. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/Main 2002.

Scheitern der „Erziehung nach Auschwitz“

Als vierten Punkt will ich auf eine eher diffus geführte Diskussion verweisen. So wird gelegentlich konstatiert, die bisherige „Erziehung nach Auschwitz“ habe versagt, da der kategorische Imperativ Adornos - das Ziel jeder Erziehung sei, dass Auschwitz sich nicht wiederhole - gescheitert sei. Grundlage dafür sind die Erfolge rechtsextremer Parteien und die chauvinistische, rassistische, antisemitische oder direkt am Nationalsozialismus orientierte Jugendkultur nicht nur in den neuen Bundesländern. Hauptsächlich hat man hier deutsche Neonazis im Visier, denen nicht mangelndes Wissen oder Denkvermögen zugute gehalten werden kann, sondern die es schlicht richtig finden und Lust daran haben, andere zu erniedrigen, zu quälen und zu töten. Gedenkstättenbesuche sollen nicht nur bei Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei Soldaten und Soldatinnen eine solche Haltung verhindern. Dabei erfährt man, wie kürzlich ein Kollege anmerkte, bei einem KZ-Gedenkstättenbesuch vor allem, wie man effektiv Menschen quälen und töten kann.

Viele Ressentiments, die im Nationalsozialismus zu ihrem logischen Ende fanden, sind keinesfalls auf die Jugendlichen deutscher Herkunft beschränkt: Das Grinsen, wenn man „Asoziale“ oder Schwule als Opfer der Nationalsozialisten benennt, breitet sich auf den Gesichtern aller Schüler und Schülerinnen aus. Zudem sind nationalistische Identifikationen und die verschiedensten Rassismen auch unter Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft vorhanden, manchmal in besonderer Ausprägung, wie z.B. ein offenes Ressentiment gegen Roma oder jeweils spezifische „Erzfeinde“. Offener Hass auf Juden und Jüdinnen sowie eine feindliche Haltung gegen Israel, die zwischen Israel und „den Juden“ nicht trennt, tritt nicht nur bei Neonazis und Teilen der deutschen Linken auf, sondern besonders auffällig auch bei Jugendlichen mit arabischer und/oder muslimischer Familienherkunft. Antisemitische Vorurteile sprechen jedoch auch beispielsweise Jugendliche aus Familien aus den GUS-Staaten offen aus, während Jugendliche mit deutscher Familienherkunft zu spüren scheinen, dass es ein Tabu gibt. Insbesondere, wenn es um Jugendliche palästinensischer Herkunft geht, die den Unterschied zwischen „legitimer Kritik an Israel“ und Antisemitismus genauso wenig kennen wie andere, wird die bisherige Pädagogik als fehl am Platz kritisiert, da sie zu stark auf den deutschen Kontext zugeschnitten sei. Was anders werden muss, ist noch eine offene Frage, klar scheint nur zu sein, dass die Lebenssituation der Jugendlichen und ihr historisch-kultureller Hintergrund zum Ausgangspunkt genommen werden soll.

Migrationsbedingte Veränderungen in der Nachfolgegesellschaft des „Dritten Reiches“

Letztgenannte Forderung ist das Kernelement des fünften Diskussionsstranges in der Debatte um aktuelle Erfordernisse der Pädagogik über den Nationalsozialismus: Die Wirklichkeit der Bundesrepublik als Einwanderungsland und damit die Tatsache, dass ein Teil der Bevölkerung in keinem familienbiografischen Zusammenhang zum Nationalsozialismus bzw. zur Shoa steht. Dies erscheint als ein Mangel an persönlichen Anknüpfungsmöglichkeiten, dem man durch besondere Ansprache, durch Rückgriff auf national/ethnisch-kulturelle Ressourcen begegnen müsse. Meiner Meinung nach sind diese Feststellungen bzw. einige der ihnen zugrunde liegenden Implikationen in ihrer Absolutheit falsch. Erstens: Die meisten Deutschen stehen auch nicht im familienbiografischen Zusammenhang zum Nationalsozialismus. Opa war ja kein Nazi! „*Mein Urgroßvater war Kommunist und Antisemit*“, sagte Nicos bei einer Diskussion; „*Meine Oma wurde unterdrückt, sie war Polin. Mein Opa hat auf der Seite der Deutschen gekämpft, er war Deutscher*“, sagte Maria bei anderer Gelegenheit. Beide SchülerInnen ohne deutsche Herkunft blieben die einzigen, die einen Täter in der Familie vorzuweisen hatten. Zweitens: Mit der kollektiven Erinnerung, dem kommunikativen Gedächtnis der Deutschen, ist es entsprechend nicht weit her: Die Großeltern erzählen nichts und die offizielle Gedenkkultur „erinnert“ auch nicht an die Taten und Verbrechen der Deutschen, sondern vornehmlich an die Opfer, die kaum jemand gekannt und zudem fast jeder gehasst hat. Deutschland ist stolz darauf das erste Land zu sein, dass seinen Opfern ein „Denkmal“ oder ein „Mahnmal“ setzt – oder sich selbst? Man lernt in Ausstellungen kaum aussprechbare Personen- und Ortsnamen, komplexe politische Verhältnisse und fremde Alltagswelten von Norwegen über die Ukraine bis nach Griechenland und Frankreich kennen und nennt das „Erinnerung“. Das können die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft auch – wenn nicht besser, einige können die Namen sogar richtig aussprechen! Warum den Jugendlichen deutscher Herkunft die Opfer ihrer Urgroßeltern näher sein sollen als den Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft, denen man besser die Opfer „ihrer“ Nation präsentieren müsse, wie es manchmal heißt, wird nirgends begründet. Niemand bezweifelt, dass sich Kinder deutscher Herkunft mit den Opfern der Kreuzzüge, der Eroberung Amerikas und Afrikas, der Bauernkriege, der Amerikaner in Hiroshima und Vietnam und im Irak identifizieren können. Drittens: Vielleicht waren die Ermordeten auch die eigenen Vorfahren. Ein Bekannter von mir erzählte, dass er einmal mit einer Schulklasse die Gedenkstätte besuchte und einer der Schüler in den Totenbüchern seinen Großvater entdeckte. Die mehrfach zitierte Maria schwieg auch häufig im Unterricht, aber gera-

de deshalb, weil sie so viel wusste. So weigerte sie sich beim Gedenkstättenbesuch, die Ausstellung auch nur anzugucken. „*Ich weiß das alles. Meine Oma erzählt mir das immer.*“ Da ich ihre Geschichte noch nicht kannte und mir unter „das alles“ nichts Konkretes vorzustellen wusste, habe ich sie zunächst für eine typische Totalverweigerin gehalten.

Viele der Nachkommen von Migranten und Migrantinnen stehen durchaus im familienbiografischen Zusammenhang zum Nationalsozialismus und sind TrägerInnen der Erinnerung. Der Nationalsozialismus ist ihre Geschichte. In diesem Punkt können die Deutschen jüngeren Datums durchaus Gemeinsamkeiten mit alteingesessenen Deutschen haben: Vereinzelt erwähnen SchülerInnen auch deutscher Herkunft bei einem Gedenkstättenbesuch, dass ein Verwandter im KZ war, weil er wohl „*Kommunist oder so*“ war. Und jüdische Deutsche, deutsche Roma, Nachfahren der anderen Opfergruppen, Nachkommen von ZwangsarbeiterInnen, die in Deutschland geblieben sind, gibt es auch. Die Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft wiederum können auch Nachfahren von KollaborateurInnen gewesen sein, wie es sich in den von mir zitierten Antworten andeutet. Zwei Dinge will ich damit sagen: zum einen stimmt die oft vorgenommene Einschätzung ‚nichtdeutsche Herkunft = kein Bezug zum Nationalsozialismus = benötigt besondere Ansprache‘ überhaupt nicht, und zum anderen ist die unausgesprochene Prämisse ‚deutsche Herkunft = Wissen über und Bezug zum Nationalsozialismus‘ falsch. Oder der Bezug ist ein anderer als der wünschenswerte: In seinem jüngst erschienenen Buch stellt Olaf Jensen fünf Arten der Tradierung in den Familien vor: Opferschaft, Rechtfertigung, Distanzierung, Faszination, Heldentum.¹¹ Viele SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft suchen durchaus nach einem engeren Bezug zum Nationalsozialismus: „*Kamen Afrikaner auch ins KZ?*“, fragte Max, ein Schüler mit schwarzer Hautfarbe, als wir die Rassenideologie der Nazis behandelten. „*Waren hier auch Türken?*“, „*Gab's hier auch Südtaliener?*“, „*Sind da auch muslimische Namen?*“ sind Fragen, die in der Gedenkstätte gelegentlich von Schülerinnen oder Schülern der jeweiligen Familienherkunft gestellt werden und eine besondere Gruppen-Identifikation anzeigen – so wie eher Mädchen danach fragen, ob es auch Frauen gab in Neuengamme und ob diese sexuellen Übergriffen ausgesetzt waren. Wie letzte Woche geschehen, kann auch ein hellhäutiger Schüler fragen: „*Kamen auch Schwarze ins KZ?*“ Die gleiche Frage, vor allem die Antwort darauf, trifft natürlich auf ganz unterschiedliche psychische Voraussetzungen: Die einen erfahren, dass die eigenen Vorfahren höchstwahrscheinlich ermordet worden wären, die anderen, dass ihre Vorfahren auch diese Menschengruppe zu vernichten versucht haben, oder sie lernen zur Abwechslung eine Gruppe kennen, die von den Deutschen zumindest nicht bekämpft oder sogar als strategische Partnerin anerkannt wurde. Wieder andere können vielleicht froh sein, dass die Situation ihrer Vorfahren sich neutral dazu verhielt. Was dieses Wissen bei den einzelnen SchülerInnen auslöst und was das für das Verhältnis der Jugendlichen untereinander bedeutet, wird in der Literatur manchmal angesprochen. Es gibt Erfahrungsberichte, in denen problematisiert wird, wie der Nationalsozialismus als Schablone dient, um gegenwärtige Konflikte in einer Gruppe auszutragen, etwa wenn Jugendliche nichtdeutscher Herkunft diejenigen deutscher Herkunft als Nazis beschimpfen – auch wenn diese keine Neonazis sind. Ein anderes Beispiel ist der Bericht einer Lehrerin: In ihrer Klasse standen immer die Marokkaner auf der untersten Stufe der rassistischen Hierarchie, seitdem der NS behandelt wurde, wurden die jüdisch-russischen Einwanderer auf diesen Platz verwiesen.¹²

Nationalsozialismus und Deutsch-Sein

Oft wird die Frage gestellt, ob man den EinwanderInnen bzw. ihren Kindern und EnkelInnen zumuten könne, das „negative Erbe“ und insgesamt die „negative Identität“ der Deutschen zu übernehmen. Die Frage ist schnell beantwortet: Beides ist nur in der politischen Rhetorik, in Gedenkreden oder im akademischen Diskurs anzutreffen, aber nicht bei real existierenden Deutschen deutscher Herkunft. Der Fremdzuschreibung „*Das ist negativ, Deutscher zu sein. Die haben so ein Bild von Deutschen aus der Zeit*“, wie Ernesto es formulierte, wissen er und andere zu begegnen. Ein weiterer, ähnlicher Diskussionspunkt ist, wie es zu rechtfertigen sei, die MigrantInnen oder ihre Nachkommen einerseits als Teil der Verantwortungs- und Haftungsgemeinschaft zu behandeln, andererseits ihnen die Staatsbürgerschaft zu verweigern bzw. deren Erlangen derart schwierig gestalten, wie es immer noch der Fall ist. Oder es wird generell der Rassismus, dem die verschiedenen Gruppen nichtdeutscher Herkunft ausgesetzt sind, thematisiert, angesichts dessen es unangebracht erscheine, die Minderheiten in die Nachfolge der Tätergesellschaft eingemeinden zu wollen. Dieses Argument trifft aber den Gegenstand nicht. „*Kamen auch Afrikaner ins KZ?*“ oder „*Gestern die Juden, heute die Türken*“, geäußert von den Nachfahren der türkischen EinwanderInnen, oder auch eine bestimmte Art von betretenem Zuhören mit gesenktem

¹¹ Olaf Jensen, *Geschichte machen. Strukturmerkmale des intergenerationellen Sprechens über die NS-Vergangenheit in deutschen Familien*, Tübingen 2004.

¹² Aus: Gottfried Kößler, *Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Projekt „Konfrontationen“*, in: Meseth/ Proske/ Radtke, S. 241f.

Blick, wenn ich bei Führungen das Feindbild des „slawischen Untermenschen“ darstelle, sind ein deutliches Zeichen dafür, wie die aktuelle Situation, rassistisch diskriminiert zu werden, in einen Bezug zur Nazi-Ideologie gesetzt wird ohne sich in die Nachfolge der TäterInnen zu setzen - logischerweise. Das Pendant auf der anderen Seite lautet *„Euch sollte man alle vergasen!“* und Ähnliches. Hier ist problematischer, wie einige der Jugendlichen und Erwachsenen deutscher Herkunft sich in der Nachfolge der Nazis sehen. Schließlich wird in diesem Themenkomplex um Identität und Zugehörigkeit kritisch angemerkt, dass ein nationales Selbstverständnis, das so stark um den Nationalsozialismus zentriert sei, wiederum die deutsche Abstammungsgemeinschaft beschwöre und so den Ausschluss von Menschen nichtdeutscher Herkunft selbst erneut reproduziere. Das mit der Abstammungsgemeinschaft nehmen jedoch nicht alle so ernst: Sarah, eine Schülerin schwarzer Hautfarbe: *„Das mit der Schuld betrifft zwar alle, alle Deutschen. Aber die Deutschen halten irgendwie nicht so zusammen. Man gehört hier nicht so richtig dazu, denn viele sind rassistisch. Hier ist alles so getrennt, das ist woanders nicht so. Aber eigentlich betrifft das einen genauso.“* Und wenn man nicht an den „Nachfahren der Opfer treffen Nachfahren der Täter“-Kreisen teilnehmen kann, bedeutet dies noch keinen Ausschluss von der Teilhabe an deutscher Leitkultur. An dieser Stelle kann ich kurz auf die SchülerInnen türkischer Herkunft zu sprechen kommen, die oft als Beispiel für eine Gruppe ohne Bezug zum NS angeführt werden. Einige Ausschnitte aus den Ergebnissen, die meine Aufgabenstellung hatte, einen fiktiven Brief an die Groß- oder Urgroßeltern zu schreiben, in dem man sie fragt, was man über die Nazizeit wissen möchte. Ich hatte mich bemüht, die Aufgabenstellung so zu formulieren, dass es den SchülerInnen offen stand, ob und wie sehr sie den Brief auf ihre tatsächlichen Vorfahren bezogen. Elif schreibt: *„Ihr habt doch damals im Grindelviertel gewohnt, dort wo auch besonders viele jüdische Familien gelebt haben. (...) Habt ihr nicht die großen Menschenmengen am Dammtor gesehen, die von dort aus in die KZ deportiert wurden? Wart ihr einverstanden mit all dem, was dort passierte?“* Gülçan: *„Ihr habt früher mal in Neuengamme gewohnt und hattet gleich neben ein paar Fabriken eurer Haus. (...) Habt ihr denn nie SS-Männer gesehen, die mit Häftlingen vorbeimarschiert sind?“* Zumindest diese Schülerinnen finden einen Weg, sich der Frage von Täterschaft und Schuld anzunähern, und scheinen die gleiche Bereitschaft zur Identifikation zu haben, die sie auch bei der Perspektivübernahme von Akteuren und Akteurinnen anderer Epochen zeigen würden.

Der Hauptkritikpunkt in der wissenschaftlichen oder kulturpolitischen Diskussion an der gegenwärtigen Praxis der deutschen Geschichtspolitik ist, dass die kollektiven Erinnerungen der Migranten und Migrantinnen keinen Platz, keine Repräsentanz bekommen im öffentlichen Raum, in der Erinnerungs- oder Gedenkkultur der Bundesrepublik. Da aber kollektive historische Erfahrungen, bzw. der subjektive Umgang damit, Bestandteil der personalen Identität sind, sei es Aufgabe öffentlicher Institutionen, die Persönlichkeitsentwicklung auch in dieser Hinsicht zu fördern und den unterschiedlichen Erzählungen Raum zu geben. Diese Diskussion mündet seit einigen Jahren in der Geschichtsdidaktik in die Forderung nach einem interkulturellen Geschichtsunterricht. „Interkulturell“ soll dabei mehr bedeuten, als die Betrachtung anderer Gesellschaften zu anderen Epochen in anderen geografischen Räumen oder den Perspektivenwechsel. Bezogen auf den interkulturellen Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus stehen die Überlegungen über die Möglichkeiten der Einbeziehung des kulturellen Gedächtnisses der zugewanderten Deutschen noch in den Anfängen, da, wie ich dargestellt habe, eher problematisiert wird, dass es keine Bezüge zum NS gebe. Die Vorschläge zentrieren sich aber um zwei Themen: die „Pädagogik der Menschenrechte“ bzw. „allgemeine Menschenrechtsdidaktik“ mit dem Fritz Bauer Institut als institutionellem Vorreiter und der Völkermord an den Armeniern, als ein Beispiel „genozidaler Prozesse“ an anderen Orten zu anderen Zeiten. Beides steht in keinem engen Bezug zum Nationalsozialismus zu seiner Zeit an seinen Orten, deshalb komme ich jetzt zur Vorstellung der einzigen großen empirischen Studie über die Bezugnahme der Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft zum Nationalsozialismus.

Die Studie von Viola Georgi

Viola Georgi führte von 1997 bis 1999 55 Interviews mit Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft.¹³ Die Jugendlichen waren zwischen 15 und 20 Jahre alt und besuchten verschiedene Schulformen. Den Kontakt hat sie über interessierte LehrerInnen hergestellt, in deren Unterricht sie hospitiert hat oder die ihr Interessenten genannt haben. Ausgewertet hat sie 32 Interviews von Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern eingewandert sind. Die Teilnahme war freiwillig und das Interview fand meistens in der Schule statt. Den „Indifferenztypus“ hat Georgi bewusst ausgelassen, d. h. nur Jugendliche befragt, die sich aktiv und willentlich mit dem Nationalsozialismus befassten. Die Gespräche waren als narrative, episodische biografische Interviews angelegt. Um einem verbreiteten Missverständnis vorzubeugen: Ihre

¹³ Viola B. Georgi, Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

Studie trägt den Titel „Entliehene Erinnerung“ nicht deshalb, weil die MigrantInnen keine eigene Erinnerung an den NS hätten und sich deshalb eine ausleihen müssten, sondern der Begriff ist eine Abwandlung des „entliehenen Gedächtnisses“ (Maurice Halbwachs), mit dem die Tatsache benannt wird, dass die Individuen sich in jedem Kollektiv an Dinge „erinnern“, die vor ihrer Geburt stattgefunden haben. Die wichtigsten Ergebnisse von Georgis Analyse sind:

„Nur in ganz wenigen Fällen zeichnete sich eine national-kulturelle oder auch gruppenbezogene Spezifik im Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ab. In der Regel zeigten sich die national-kulturellen Merkmale als von anderen überlagert; dies oftmals in einer Komplexität, die eine Gruppenspezifität in Frage stellte.“¹⁴

Und weiter:

„... (Es) erwies sich die Kategorie der Zugehörigkeit als Schlüsselkategorie. Die Geschichtsbezüge junger Migranten sind in hohem Maße abhängig von der Selbst- und Fremdpositionierung im gesellschaftlichen und politisch-historischen Raum der Aufnahmegesellschaft. (...) Das Verständnis der NS-Geschichte wird dabei zu einem Instrument der Beobachtung und Analyse der Aufnahmegesellschaft sowie der Deutung der eigenen Situation als in Deutschland lebender Migrant oder deutscher Staatsbürger nicht ethnisch-deutscher Herkunft. Die im Umfeld von Nationalsozialismus und Holocaust sich entfaltenden Geschichtsdiskurse können Anlass ebenso wie Austragungsort von Identitätsverhandlungen im Migrationskontext sein. (...) Durch die Auswahl und die Art und Weise des Umgangs mit der Erinnerung ... werden Zugehörigkeiten zu spezifisch sozialen und historischen Bezugsgruppen behauptet.“¹⁵

In einer früheren Publikation hat Georgi ihre Ergebnisse wie folgt zusammengefasst, wobei zu beachten ist, dass sie hier speziell über Jugendliche aus deutsch-nichtdeutsch-binationalen Ehen spricht:

„(Es) ist auffällig, dass es nicht so sehr die nationalkulturelle Herkunft ist, die die Umgangsweise mit der NS-Geschichte prägt, sondern vielmehr die Zugehörigkeit zu einer Minderheit in der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Ausschlaggebend ist ... die Fremdzuschreibung ‚Ausländer‘ und der häufig damit einhergehende Zwang, seine Identität in der Marginalität ausbilden zu müssen. (...) Wer ‚richtiger‘ Deutscher sein will, der muss sich auf irgendeine Weise mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust befassen.“¹⁶

Georgi differenziert vier Typen der Bezugnahme auf den Nationalsozialismus, die sie wie folgt charakterisiert:¹⁷

- Typ I Fokus: Opfer der NS-Verfolgung
- Typ II Fokus: Zuschauer, Mitläufer und Täter im NS
- Typ III Fokus: Eigene ethnische Gemeinschaft
- Typ IV Fokus: Menschheit

Der „Fokus“ bezeichnet jeweils die Identifikation mit bzw. die Übernahme der historischen Sozialperspektive der genannten Gruppen. Exemplarische Äußerungen dieser empirisch gewonnenen Typen sind: „Die waren deutsche Juden und wurden nicht als Deutsche akzeptiert, genau wie bei den Ausländern heute“ (I), „Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich deutsche Jugendliche auch interessieren“ (II), „Meine Großeltern waren Partisanen“ bzw. „Meine Hautfarbe ist wie ein Davidstern“ (III) und „Weil es in anderen Ländern ja auch möglich ist“ (IV).¹⁸

Einige teils ergänzende, teils kritische Anmerkungen zu den Befunden: Erstens denke ich, dass es sinnvoller ist, von „typischen Artikulationen“ der Bezugnahme zum NS zu sprechen als von „Typen“, die Personen bezeichnen. Hier entscheidet vielleicht die Versuchsanordnung über das Ergebnis: In Gespräch, wie Georgi sie geführt hat, die sich auf bestimmte Themen fokussieren - um ihren Terminus aufzugreifen - kann sich eine Reduktion auf ein bestimmtes Anliegen ergeben, das als wesentliches Merkmal erscheint. In meiner dreimonatigen Unterrichtseinheit jedoch und im Verlauf des Schuljahres konnte ich bei der gleichen Person verschiedenartige Bezugnahmen auf den Nationalsozialismus feststellen, je nachdem, was gerade diskutiert wurde. So hat der bereits zitierte Ernesto, der beim Nationalsozialismus ohne Umwege an die Pinochet-Diktatur denkt, also ein Typ III wäre, bei anderer Gelegenheit, als er sich selbst als Deutschen definierte, sehr vehement die Opferschaft der einfachen deutschen Bevölkerung dargestellt, vom Versailler Vertrag über die Weltwirtschaftskrise bis zur Appeasement-Politik der Großmächte, und wäre damit ein Typ II.

Zweitens sollte man in der pädagogischen Arbeit bei den Bezugnahmen I und III doch unterscheiden, ob jemand in der Nachfolge einer der Opfergruppen der Nationalsozialisten steht oder nicht. Es ist in vielen Hinsichten ein Unterschied, ob einem die eigene Hautfarbe, deretwegen man vielleicht auf der Straße verprügelt wird, wie ein Davidstern erscheint oder ob die Großeltern als PartisanInnen erschossen wor-

¹⁴ Ebd., S. 125.

¹⁵ Ebd., S. 299.

¹⁶ Viola Georgi, Wem gehört die deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Bernd Fechler/ Gottfried Kößler/ Till Liebertz-Groß (Hrsg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim und München 2000. S. 161.

¹⁷ Georgi, Entliehene Erinnerung, S. 299-308.

¹⁸ Alle Statements sind den Kapitelüberschriften aus dem Inhaltsverzeichnis entnommen.

den sind. Warum Georgi ein Mädchen, das sich als Mitglied der jüdischen Erinnerungsgemeinschaft versteht, als auf „die eigene ethnische Gemeinschaft“ fokussiert versteht und nicht dem Typ I zuordnet, verstehe ich nicht. Das gleiche gilt für den Enkel eines serbischen Partisanen. Beide bilden zusammen mit Jugendlichen etwa kurdischer Herkunft den Typ III, während bei Typ I keine SchülerInnen auftauchen, deren Vorfahren tatsächlich zu den Opfern der Nationalsozialisten gehörten. Hier ließe sich das Ausgangsmaterial sicher anders deuten.

Drittens, vielleicht banal, lassen sich fast alle typischen Bezüge zum NS auch bei den Deutschen deutscher Herkunft feststellen: Der Fokus auf eine der Opfergruppen des NS, seltener auf TäterInnen, MitläuferInnen, ZuschauerInnen und hauptsächlich der auf die Menschheit. Selbst was Typ III betrifft, Fokus „eigene ethnische Gruppe“, gibt es viele Herkunftsteutsche, deren Interesse am NS sich um die Situation einer besonderen Gruppe oder eines bestimmten Landes zentriert oder die beim Thematisieren der aktuellen Verfolgung einer Gruppe gerne den NS als Matrix bemühen. Kurz gesagt, auf einer bestimmten Ebene der sichtbaren Bezüge zum Nationalsozialismus sind die Unterschiede innerhalb der Vergleichsgruppen größer als die zwischen der Gruppe mit deutscher und der ohne deutsche Herkunft.

Viertens sollte man die Indifferenz als typische (Nicht)Artikulation nicht vergessen und auch hier nach Unterschieden oder Gemeinsamkeiten zwischen den Jugendlichen fragen. Und schließlich kann auch die Affirmation zumindest bestimmter Elemente des Nationalsozialismus eine vielleicht nur nicht laut geäußerte Art der Bezugnahme sein, unabhängig von der Herkunft.

Ausblick

Wenn jetzt alles durcheinander geraten ist und Sie gar nicht mehr wissen, was nun der Unterschied zwischen den Jugendlichen ist oder das Besondere an den Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft, habe ich mein Ziel erreicht. Als Trost aber nun eine Zusammenstellung der in der Literatur¹⁹ z. T. verstreut zu findenden Antworten auf die aktuellen Herausforderungen der Pädagogik über den Nationalsozialismus in der deutschen Einwanderungsgesellschaft – aus meiner Sicht:

Lernziele

- Nicht erst die MigrantInnen und ihre Nachkommen zwingen zu einem Neudenken über die Zielsetzungen der „Erziehung nach und über Auschwitz“, sondern all die anderen genannten Probleme und aktuellen Veränderungen ebenso. Was will man in der Schule einerseits, in der Gedenkstätte andererseits im Nachfolgestaat des „Dritten Reiches“ den Jugendlichen, aber auch den Erwachsenen vermitteln angesichts der Tatsache, dass „die Gedenkstätten in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind“, wie ein Kollege es formulierte?

Lern-Gegenstand

- „Erziehung nach und über Auschwitz“ hat Auschwitz zum Thema, die Besonderheiten des Nationalsozialismus und des Holocaust. Vergleiche machen nur als Kontrastierung Sinn, „Universalisierungen“ stellen eine falsche Abstraktion dar.²⁰
- Stärker als bisher rückt die „internationale Dimension“ des Nationalsozialismus ins Blickfeld: Durch die Eroberung fast ganz Europas, den Krieg in Nordafrika, die weltumspannende Bündnispolitik, die massenhafte Deportation von Arbeitskräften, die Vernichtung des Judentums in allen eroberten und fast allen verbündeten Staaten, die Kollaboration, ... war der Nationalsozialismus immer schon die Geschichte der davon betroffenen Menschen außerhalb der deutschen Grenzen.

Lernende Subjekte

- Zuordnungen von Perspektiven auf den Nationalsozialismus oder Definitionen von deutschen und besonderen Zugängen müssen aufgegeben werden – ohne zu missachten, dass es keine Beliebigkeit bei den Erfahrungen und deren psychischer Verarbeitung gibt, die durch die Position der Familie in den raum- und rassepolitischen Maßnahmen der Nationalsozialisten bedingt waren.
- Die Heterogenität der individuellen Herangehens- und Auseinandersetzungsweisen bei Jugendlichen jeglicher Herkunft sollte gegenüber typischen Referenzen oder Tradierungen im Mittelpunkt stehen – wieder ohne die Bedeutung von familiären Erfahrungen zu negieren.

¹⁹ Aus Platzmangel verzichte ich auf weitere als die schon genannten Literaturangaben außer: Kuno Rinke, *Jenseits von Ethnie und Kultur? – Zur Frage nach der Bedeutung der NS-Zeit für MigrantInnen aus der Sicht von schulischer und Politischer Bildung*, in: *Politisches Lernen* 1-2/03, S. 83-100.

²⁰ Hilfreiche Anmerkungen zur Singularität des Holocaust finden sich bei Ido Abram/ Matthias Heyl, *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*, Reinbek bei Hamburg 1996.

Moderatorinnen und Moderatoren des Lernens, in Stichworten

- Schaffung eines Lernarrangements, das individuelle, also ganz unterschiedliche Be- und Verarbeitung sowie Ergebnisproduktion oder – zumindest in der Gedenkstätte – auch gar keine ermöglicht und erlaubt
- Entwicklung von spezifischen Angeboten, die freiwillig wahrgenommen werden können und offen sind für alle (vgl. AG 2).
- Angebot von Workshops, Diskussionen zu der Frage „Wem gehört die deutsche Geschichte?“, in denen die hier behandelten Fragen von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ergebnisoffen reflektiert werden (vgl. AG 1 und ähnlich AG 3).
- Projekte nach dem Muster „Erzählt es euren Eltern!“, wie z. B. LehrerInnen der Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg sie praktizieren und die zum Ausgangspunkt haben, dass die meisten Eltern in Hamburg nichts oder wenig über das ehemalige KZ Neuengamme und seine Nachgeschichte wissen.

und ...

Der Vollständigkeit wegen seien noch weitere Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts über den Nationalsozialismus genannt, die unabhängig vom Diskurs über herkunftsbedingte Zugänge diskutiert werden: Einbezug der Rezeptionsgeschichte des Nationalsozialismus bzw. der Geschichtspolitik in Bezug auf den NS; die frühere Erstbegegnung, um der vollständigen medialen Prägung zuvorzukommen; Umgang mit geschlechtsspezifischen Aneignungsmustern; projekt- und handlungsorientiertes Lernen mit konkretem Material an konkreten Fragestellungen im bewertungsfreien Raum.

AG 1 Round Table: Welche Bezüge zum Nationalsozialismus sind mir wichtig? Reflexion des eigenen Geschichtsverständnisses

Ülfet Inci (Lehramtsreferendarin) und

Jens Michelsen (Leiter des Begegnungs- und Studienzentrums, KZ-Gedenkstätte; Protokoll)

Die AG war bewusst als Round-Table-Gespräch geplant, um – neben den drei anderen AGs mit ihrer didaktischen Ausrichtung – ein Forum anzubieten, das auch Nicht-PädagogInnen die Möglichkeit geben sollte, ihre Bezüge zum Nationalsozialismus einzubringen. Tatsächlich war die Zusammensetzung der AG mit fünf TeilnehmerInnen und zwei TeamerInnen aus verschiedenen Generationen und Herkunftsn recht heterogen. So entwickelte sich schon die Vorstellungsrunde, die zunächst – neben biografischen Grunddaten – die Erwartungshaltungen im Hinblick auf das AG-Thema klären sollte, zu einer Art „Story telling“ mit deutlich familienbiografischen Elementen. In dieser stark persönlich gefärbten Vorgehensweise, die von der Moderation wenig unterbrochen wurde, wurde eine Unterscheidung nach AG-TeilnehmerInnen und -TeamerInnen schnell bedeutungslos.

Im Hinblick auf das Tagungsthema „Erinnerungspädagogik in der Einwanderungsgesellschaft“ war in der AG von Bedeutung, dass eine Teamerin und ein Teilnehmer einen Migrationshintergrund hatten und gleichzeitig verschiedenen Generationen angehörten. Die Teamerin wurde als Kind türkischer Eltern in Hamburg geboren und ist heute knapp 30 Jahre alt; der andere Migrant war polnischer Herkunft, wechselte 1974 von Gdansk nach Hamburg und ist heute etwa 60 Jahre alt. Er und der mit Jg. 1930 älteste AG-Teilnehmer waren die einzigen Nicht-PädagogInnen in der AG. Obwohl die anderen TeilnehmerInnen immer wieder ihre pädagogische Perspektive ins Gespräch brachten, waren sie andererseits offen genug, den nicht-fachspezifischen Hintergrund der beiden Herren zu berücksichtigen. Im Einzelnen handelte es sich bei den anderen AG-TeilnehmerInnen um eine Lehrerin der Gesamtschule Allermöhe, einen Lehrer und eine Sozialpädagogin der Gewerbeschule Bergedorf sowie um den Leiter des Studienzentrums Neuengamme.

Erfahrungen aus der Gewerbeschule Bergedorf

Vor allem die KollegInnen aus dem pädagogischen Bereich beklagten die Entpolitisierung heutiger Jugendlicher, denen sie als PädagogInnen etwas entgegensetzen wollen, ohne zur „moralischen Keule“ zu greifen. Im Fall der Gewerbeschule Bergedorf lagen Erfahrungen vor, wie dieses – anders als bei Kurzzeitbesuchen von Gedenkstätten – durch eine an praktischer Arbeit orientierte Pädagogik mit Freilegungs- und Landschaftspflegearbeiten in Gedenkstätten gelingen kann. Diese Arbeiten wurden den SchülerInnen 1994 vom Lehrer vorgeschlagen, nachdem dieser mit Entsetzen zur Kenntnis nehmen

musste, dass seine SchülerInnen Verständnis für die Brandanschläge von Mölln zeigten („Das hätten wir auch machen können!“).

So wurden durch Freilegungsarbeiten am alten Bunker des KZ Neuengamme und durch die Anlage eines „Wegs der Deportierten“ Zugangsmöglichkeiten erschlossen, die bildungsferne Jugendliche in der Folge auch kognitiv an das Thema Nationalsozialismus heranführen konnten. Daraus haben sich inzwischen binationale Begegnungsprojekte mit polnischen und deutschen Jugendlichen entwickelt, in denen ähnliche Arbeiten in polnischen Gedenkstätten getätigt werden.

Auch wenn sich seitdem SchülerInnen mit Engagement an der Projektarbeit beteiligen, liegen jedoch weder in der Gewerbeschule Bergedorf, noch bei anderen AG-TeilnehmerInnen Erfahrungen vor, inwiefern ausländerfeindliche und gewaltverherrlichende Grundeinstellungen durch den Besuch und die praktische Arbeit in Gedenkstätten tatsächlich verändert wurden.

Festzuhalten bleibt, dass die Einbeziehung des alltäglichen Lebenszusammenhangs in binationalen Begegnungsprojekten (gemeinsames Kochen und Abwaschen, Planung von anderen Aktivitäten, Sport etc.) andere Umgangsformen als die in Kurzzeitbesuchen ermöglicht. Gleichzeitig kann das Herausfinden von gemeinsamen sozialen Werten in der Organisation des Arbeitsprozesses wiederum neue Perspektiven im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus eröffnen.

Kontroverse Standpunkte

Für den Schulalltag scheint jedoch nach wie vor das auch anderen Orts beschriebene Dilemma zu gelten, dass Ansätze von Interkultureller Bildung und Gedenkstättenbesuche unvermittelt nebeneinander praktiziert werden. Ausgehend von Rosa Favas Eröffnungsvortrag ergab sich in der AG daraus eine kontroverse Diskussion, ob denn überhaupt für MigrantInnen ein besonderer didaktischer Zugang zur NS-Thematik angeboten werden solle. Vor allem die beiden AG-TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund vertraten hierzu divergente Positionen.

Während der Migrant polnischer Herkunft eher die Gemeinsamkeiten von MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen betonte, dabei auf die gute Nachbarschaft in seiner Heimatstadt Gdansk verwies und Jugendliche vor gewissen Belastungen, die sich aus der „Typenlehre“ Viola Georgis ergeben könnten, bewahren wollte, sprach sich die Migrantin türkischer Herkunft für eine auf Differenz ausgerichtete Pädagogik aus. Sie möchte damit etwaigen Abwehrmechanismen von MigrantInnen („Nationalsozialismus – das ist das Problem der Deutschen!“) entgegenwirken und verwies in diesem Zusammenhang auf das deutsche Staatsbürgerrecht: Da die Rechtslage Deutsche und MigrantInnen ungleich behandle, solle auch die Pädagogik ungleich verfahren und für MigrantInnen andere Zugänge zum Thema Nationalsozialismus eröffnen als für Nicht-MigrantInnen.

Die in mehrerer Hinsicht kontroverse Diskussion kreiste um folgende Schwerpunkte:

- Vor allem von der Sozialpädagogin wurde die Zunahme rassistischen Verhaltens unter Jugendlichen beklagt, die Ausdruck eines vergrößerten Aggressionspotenzials sei und sich oft auch gegen andere „Schwache“ wie z.B. Menschen mit Behinderung richte. Der Migrant polnischer Herkunft sah einen Zusammenhang zwischen diesem Aggressionspotenzial und niedrigen Bildungs-/ Ausbildungsniveaus. Die Frage, wie diese Niveaus durch pädagogisches Handeln verbessert werden können, blieb jedoch unbeantwortet.
- Andererseits wurde angedeutet, dass gerade in pädagogischer Hinsicht der Vergleich der sozialen Stellung von MigrantInnen mit denen anderer Gruppen, die Diskriminierung und Ausgrenzung ausgesetzt sind, produktiv sein und zu größerer Sensibilität führen kann. Hier wurde wiederholt auf Menschen mit Behinderung hingewiesen.
- Von Seiten der PädagogInnen wurde außerdem beklagt, dass bei Jugendlichen immer weniger reales Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus vorhanden sei. Auch die Auseinandersetzung mit dieser für die pädagogische Arbeit einer Gedenkstätte elementaren Beobachtung konnte angesichts allgemeiner Appelle, die Pädagogik müsse historische Tatsachen in den Vordergrund stellen und dürfe das Thema nicht zu sehr zerstückeln, in der AG nicht weiter bearbeitet werden.

Wie bei vielen anderen Round-Table-Gesprächen stand auch bei dieser AG der Austausch von unterschiedlichen Positionen im Mittelpunkt. Eine gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Perspektiven war vor allem vor den unterschiedlichen Hintergründen der AG-TeilnehmerInnen kaum zu erwarten. So blieben einzelne Erfahrungen, die die DiskutantInnen einbrachten, wohl die greifbarsten Ergebnisse im Hinblick auf die AG-Fragestellung. Hier sind vor allem individuelle Erfahrungen zu nennen, die sich aus

der an den Menschenrechten orientierten Arbeit eines AG-Teilnehmers bei „amnesty international“ oder aus persönlichen Begegnungen mit MigrantInnen im familiären Umfeld ergaben.

AG 2 „Waren eigentlich auch Muslime im KZ?“

Die Thematisierung spezieller Opfergruppen am Beispiel der Häftlinge aus der muslimischen SS-Einheit „Handschar“ in Neuengamme

Rosa Fava (Lehrerin, Pädagogische Mitarbeiterin der KZ-Gedenkstätte Neuengamme)

Thematische Hintergründe

„Waren hier eigentlich auch Muslime?“ Die Antwort auf diese einfache Frage von SchülerInnen ist weniger einfach: Zunächst einmal kann sie mit „Ja“ beantwortet werden. Zwischen zwei- und dreihundert bosnische Muslime (zeitgenössisch: Kroaten islamitischer Religionszugehörigkeit) wurden im Herbst 1943 als Angehörige der muslimischen SS-Einheit Handschar in das Konzentrationslager Neuengamme gebracht. Während der Ausbildung der Freiwilligen-Division war es zu einer Meuterei gekommen und zur Strafe wurden einige hundert Männer in verschiedene deutsche Konzentrationslager eingewiesen. Die Handschar wurde seit Mitte 1943 unter der muslimischen Bevölkerung der verschiedenen nationalen Gruppen im seit 1941 in verschiedene Zonen und Länder aufgeteilten Jugoslawien rekrutiert und sollte im Kampf gegen die kommunistischen Partisanen eingesetzt werden. Weiterhin gab es unter den Häftlingen, die wegen politischen Widerstands aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien deportiert worden waren, eine ganze Reihe, die durch ihren Namen, den Herkunftsort und den Aktenvermerk „islamitisch“ als Muslime zu identifizieren sind. Dies trifft auch auf einige wenige Häftlinge aus anderen Staaten zu. Schließlich gab es in Neuengamme bzw. seinen Außenlagern eine nicht genau bekannte Anzahl arabischer und größtenteils muslimischer Häftlinge, zumeist aus Frankreich oder aus den französischen Kolonien.

Diese konkrete Antwort auf die Frage nach muslimischen Häftlingen trifft aber wohl nicht die Motivation der Fragenden. In den meisten Fällen werden sie wissen wollen: ‚Waren auch Muslime Opfer der Nazis – wie die Juden, die Russen, die Polen, ...?‘ Diese Frage muss wiederum verneint werden, denn die muslimischen Häftlinge wurden nicht auf Grund ihrer Identität als Muslim(a), ob nun religiös, kulturell oder politisch verstanden, in ein KZ eingewiesen. Im Gegenteil, die sich auf eine islamische politische Identität stützenden Autonomie- und Unabhängigkeitsbewegungen in Jugoslawien, in der Sowjetunion, in den arabischen Ländern und anderswo wurden von den Nationalsozialisten unterstützt und zu strategischen Bündnispartnern aufgebaut.

Auf Grund „rassischer“ Kriterien wie Hautfarbe oder „artfremdes Blut“ waren Personen muslimischer Religionszugehörigkeit in Deutschland und den besetzten Ländern Diskriminierungen und besonders harter Strafverfolgung (z. B. wegen „Rasseschande“) oder teilweise auch Sterilisationsmaßnahmen ausgesetzt, als Muslime im Sinne einer politischen Kategorisierung jedoch bzw. als Angehörige befreundeter Staaten genossen sie wiederum besonderen Schutz. Für zwei arabische Kampfverbände wurden Araber sogar in den Kriegsgefangenenlagern für Briten und Franzosen, in deren Armeen zahlreiche Soldaten aus den Kolonialgebieten dienten, rekrutiert.

Es gab keine, und das ist der in der Kommunikation mit SchülerInnen wichtigste Aspekt, systematische Verfolgungs- oder Vernichtungspolitik entlang der Kategorie „Muslim“. Die Gründe für die Einlieferung von Arabern, der größten Gruppe, in der sich Muslime vermuten lassen, in ein KZ waren die gleichen wie bei anderen Menschen, die nicht als „jüdisch“, „Zigeuner“, „homosexuell“, „asozial“ etc. verfolgt wurden: politischer Widerstand (v.a. in Frankreich), Kampf auf Seiten der Republikaner in Spanien, Gesetzesverstöße als Zwangsarbeiter/in, „Fremdarbeiter/in“ oder als Kriegsgefangener, Verstoß gegen die Ausweisung aus dem Reich – und nicht zuletzt Zugehörigkeit zum Judentum.

Auch die historische Forschung stellt seit einigen Jahren einerseits die Frage nach arabischen und muslimischen Opfern der Nationalsozialisten, andererseits nach dem Verhältnis zwischen den Nationalsozialisten und islamischen Bewegungen bzw. nationalen Bewegungen in islamisch geprägten Regionen. So trifft sich in der Frage nach muslimischen KZ-Opfern, die in Deutschland vorwiegend Jugendliche stellen, die sich als Muslime verstehen, ein scheinbar partikulares Interesse mit einer allgemeinen Wissenslücke über einen gegenstandsspezifischen Tatbestand von universaler Bedeutung. Dies bietet einen Anlass für die Aufnahme des Themas in den allgemeinen Bildungskanon über den Nationalsozia-

lismus.

Die Ausstellung, die im Mai 2005 in der KZ-Gedenkstätte eröffnet wird, gibt die Möglichkeit sich vertiefend mit den Hintergründen für die KZ-Haft zu beschäftigen sowohl im Hinblick auf die nationale Herkunft der Häftlinge als auch auf die Gründe für die Verfolgung. Voraussichtlich wird es einen Text und einige Dokumente über die Handschar und die Einweisung der nach der Meuterei willkürlich als „politisch unsichere Elemente“ ausgesonderten Mitglieder geben. Die Voraussetzungen sind also gut, um ausgehend von der Situation in Neuengamme, ein Projekt zu der Thematik „Muslime in Konzentrationslagern“ anzubieten.

Muslime als SS-Männer

Die TeilnehmerInnen der AG befassten sich mit Quellen und Sekundärliteratur, die folgende thematische Bereiche umfassten: „die Handschar“, „der Mufti von Jerusalem“ (der Palästinenser Amin al-Husseini, der sich als Oberhaupt aller Araber und Muslime verstand, residierte seit 1941 in Berlin und war an der Rekrutierung und ideologischen Schulung der SS-Leute beteiligt), „die Haltung der Nazis zum Islam“, „der gemeinsame Kampf gegen Engländer und Juden“, „Gründe für die KZ-Haft von Arabern“ und „Rassismus gegen ‚Neger‘, ‚Farbige‘, ‚Mischlinge“.

Die Handscharmänner, die der Willkür der Nazis zum Opfer fielen, waren keine idealtypischen „unschuldigen Opfer“ oder politische Widerstandskämpfer, die zu einer Identifikation einladen – die Hintergründe der Meuterei sind nicht zufriedenstellend geklärt –, sondern die SS-Division war als Instrument nationalsozialistischer Kriegsführung konzipiert und sollte ab 1944 zu einem der grausamsten Kampfverbände auf jugoslawischem Boden werden. Amin al-Husseini sah die jugoslawischen Muslime als Verteidiger des Islam gegen Kommunismus, „Weltjudentum“, England und die Sowjetunion und damit auch als Vorkämpfer der „arabischen Freiheit“. Die Nationalsozialisten fanden in al-Husseini einen Verbündeten gegen die gleichen „Feinde“.

Kritik

Das Gespräch in der AG 2 spiegelte die politische Brisanz des Themas angesichts der öffentlichen Debatten um Islamismus und die Integration von MigrantInnen wieder. Zu einer Diskussion über didaktische und methodische Herangehensweisen ist es nicht mehr gekommen, da die grundsätzliche Frage nach Sinn und Zweck einer Thematisierung der Kollaboration arabischer Politiker mit den Nationalsozialisten im Vordergrund stand.

Die Kritik der TeilnehmerInnen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Thematisierung der Handschar zeige Muslime als Mittäter der Nazis bzw. stelle sie auf die gleiche Stufe, was den Antisemitismus und die Vernichtungspolitik betrifft. Für SchülerInnen sei nicht ersichtlich, inwiefern der Islam und seine Aussagen durch die Nationalsozialisten einerseits, durch Politiker wie den Mufti andererseits instrumentalisiert und verfälscht worden sei, so dass ein negatives und falsches Bild vom Islam verbreitet werde. SchülerInnen, die der islamischen Religion angehörten und gesellschaftlich diskriminiert würden, erführen womöglich eine weitere Stigmatisierung durch die MitschülerInnen als „Nazis“. Zudem entsprächen die vermittelten Sachverhalte nicht der Intention der Frage, ob es in Konzentrationslagern Muslime gegeben habe, sondern wirkten mit der Antwort ‚Muslime waren wie die Nazis‘ als Schlag ins Gesicht und verstärkten die Erfahrung von Abwertung. Gegenüber dem Lernziel ‚Muslime als Kollaborateure‘ gerate das Lernziel ‚Muslime als Opfer‘ in den Hintergrund. Es werde ein einseitiges Bild des historischen politischen Islam bzw. arabischer Politiker gezeichnet, indem nur die Kollaboration mit den Nationalsozialisten so ausführlich thematisiert werde, so dass eine falsche Verallgemeinerung und eine verfestigende Zuschreibung einer islamischen Identität befördert werde. Angesichts von „Krieg gegen den Terror“ in Außen- und Innenpolitik, Nahostkonflikt und der Debatte um die EU-Mitgliedschaft der Türkei wirkten die ‚Metaaussagen‘ der Thematik wie eine Stellungnahme im politischen Diskurs.

Schließlich wurde zu bedenken gegeben, dass über die Auseinandersetzung mit der Handschar und der politischen Situation in Jugoslawien gegenseitige Schuldzuweisungen zwischen Jugendlichen, deren Familien aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind, wieder aufbrechen bzw. provoziert werden könnten. Das Thema „Muslime in Konzentrationslagern“, so die fast einhellige Meinung in der AG, eigne sich nur für SchülerInnen im Leistungskurs oder für Erwachsene. Jüngere SchülerInnen seien schon allein durch die Komplexität der historischen und politischen Hintergründe und ihren Wiederhall in der Gegenwart überfordert.

Es wurde jedoch auch eingewandt, dass man SchülerInnen auch die Auseinandersetzung mit schwierigen Fragestellungen ohne leicht verdauliche Antworten zumuten könne. Niemand sprach sich dafür

aus, die Kollaboration, die es in vielen europäischen Ländern ebenso gegeben hat, nicht zu thematisieren. Genauso wenig ging es darum, Jugendlichen mit islamischem Hintergrund die Auseinandersetzung mit dem „negativen Erbe“ eines wie auch immer imaginierten Kollektivs zu ersparen, die auch die deutschen Jugendlichen deutscher Herkunft leisten müssen. Das Problem liegt in dem Verhältnis der verschiedenen Gruppen zueinander – und der PädagogInnen zu ihnen –, das gesellschaftlich strukturiert und in keiner Lerngruppe frei von auch unbewussten identitären (Selbst) Wahrnehmungen und Rassismen ist.

Eine Teilnehmerin schlug vor, eben diese Konstruktion von Identitäten im Nationalsozialismus zu bearbeiten. Indem die politische Motivation der naturalisierenden Kategorisierung von Menschen zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werde, werde eine kritische Reflexion identitärer Fremd- und Selbstbilder ermöglicht. Die vielen Vorbehalte und Bedenken, die zur Sprache kamen, stellen, so das Fazit, nicht das „Ob“ von Projekten zum Thema „Muslime in Konzentrationslagern“ in Frage, sondern rücken das „Wie“ und das „Was genau“ in den Vordergrund.

AG 3 Didaktische Konzepte I: Familienbiographischer Ansatz Unterschiedliche Zugänge von Jugendlichen der dritten und vierten Generation zum 2. Weltkrieg und zum Nationalsozialismus

Achim Rohde (Islamwissenschaftler, Museumspädagoge; Protokoll) und
Friederike Wirtz (Bildungsreferentin umdenken e.V.)

Die aus 10 TeilnehmerInnen bestehende Arbeitsgruppe befasste sich mit einem der KZ-Gedenkstätte Neuengamme vorliegenden Projektentwurf, der einen familienbiographisch orientierten Ansatz gedenkstättenpädagogisch umsetzen will. Die Arbeitsgruppe führte einen verkürzten Modellversuch dieses Projektes durch. Ziel war es, das Feedback von Fachleuten für eine Optimierung des Konzeptes zu nutzen und es auf seine Durchführbarkeit zu prüfen.

A- Projektentwurf (Achim Rohde)

Geteilte Welten - Geteilte Erinnerungen. Gedenkstättenpädagogik in der Einwanderungsgesellschaft

Alltäglich kommt die KZ-Gedenkstätte Neuengamme durch die vielfältigen Besuchergruppen mit der Realität einer Einwanderungsgesellschaft in Berührung und wird mit der unterschiedlichen Rezeption des Holocaust und der Erinnerung daran konfrontiert. Zusätzlich kommen oft Gruppen aus anderen Ländern. Auch unter der "deutschen" Bevölkerung schließlich wird dieses Thema denkbar unterschiedlich aufgenommen. Demgegenüber existieren im Rahmen der museumspädagogischen Arbeit bislang keine Konzepte, welche die daraus resultierende Multiperspektivität auf die Geschichte des Nationalsozialismus und der Konzentrationslager aufnehmen. Der vorliegende Projektvorschlag ist ein Versuch, diese Realität anzuerkennen und im Rahmen der Gedenkstättenarbeit pädagogisch umzusetzen. Die Bewältigung der sich daraus ergebenden Schwierigkeiten eine allen verständliche Sprache des Erinnerns und Gedenkens an den Holocaust zu entwickeln, bedarf eines breiteren Ansatzes, der den Rahmen der Kurzzeitpädagogik übersteigt.

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Diese Feststellung gehört seit kurzem auch zum gängigen Vokabular der offiziellen Politik. Sie ernst zu nehmen bedeutet, die Notwendigkeit weitreichender Reformen etwa im Bildungswesen ins Auge zu fassen. Die Einwanderungsgesellschaft verlangt Empathie und kreatives Verständnis des Fremden - Rassismus muss nicht nur abgelehnt, sondern verlernt werden. Diese Ziele sowohl in der politischen als auch in der pädagogischen Arbeit zu verfolgen ist eine Konsequenz aus der Geschichte des Nationalsozialismus. Es geht um die Schaffung einer pluralen Rechtsnation als Alternative zu der durch die nationalsozialistischen Verbrechen diskreditierten völkischen Nation.

Die Mehrzahl der heute hier tätigen PädagogInnen und der Neuengamme besuchenden Jugendlichen betrachtet die Geschichte des Nationalsozialismus vor dem Hintergrund der Geschichte ihrer eigenen Familie, die zumeist auf der Seite der Täter und Zuschauer, aber auch der Opfer und Widerstandskämpfer stand. Für Jugendliche aus nicht-deutschen oder bi-nationalen Familien dagegen erscheint die Geschichte des Nationalsozialismus vor allem als Folie, auf der ihre Erfahrungen mit dem alltäglichen Rassismus in Deutschland und häufig auch Konflikte in ihren Herkunftsländern abbilden. Welche Bezüge

zur Geschichte des Holocaust stellen diese Jugendlichen her? Was kann es bedeuten, diese Bezüge ernst zu nehmen, ohne dabei beliebige Schlüsse auf die Vergangenheit aus heutiger Sicht zuzulassen? Historische Prozesse müssen auf eine Weise verdeutlicht werden, die dem möglichen Gefühl von Bedrohung oder Ausgrenzung, aber auch von Nicht-Betroffensein oder von Überdruß, ein Diskussionsforum geben.

Die Tatsache, dass wir heute innerhalb einer Lerngruppe familiengeschichtliche Bezüge zu den unterschiedlichsten Perspektiven auf den Zweiten Weltkrieg vorfinden, ist bislang kaum pädagogisch genutzt worden. Die Jugendlichen könnten sehr unterschiedliche Großeltern gehabt haben: durchschnittliche Mitläufer aus dem Deutschen Reich; engagierte AntisemitInnen aus besetzten Ländern; faschistische, aber zugleich judenfreundliche Italiener; Beteiligte des Krieges aus Asien oder Nordafrika, Juden aus der ehemaligen Sowjetunion etc. Ziel dieses Projektes ist es, solch unterschiedliche Erinnerungen zu sammeln und zu erschließen. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielfalt von Erinnerungen soll bei den TeilnehmerInnen einen kommunikativen wie selbstreflexiven Prozess in Gang setzen bezüglich ihrer Erinnerung an den Holocaust und der daraus heute zu ziehenden Schlüsse. Dieser Prozess wird durch die Auseinandersetzung mit dem konkreten Erinnerungsort der Gedenkstätte Neuengamme vor dem Abrutschen in ein beliebiges Nebeneinander der Erinnerungskulturen bewahrt.

Im Mittelpunkt dieses Projektes stehen gesammelte Erinnerungen - mehrere Generationen umfassende biographische Erzählungen - an bzw. im Zusammenhang mit Nationalsozialismus und Holocaust. Inwiefern waren die Familien der ProjektteilnehmerInnen davon betroffen? Inwieweit waren ihre Herkunftsländer vom Nationalsozialismus und den Kriegswirren betroffen? Fanden in diesen Ländern andere große Völkermorde oder Verbrechen gegen die Menschheit statt, die im Zusammenhang mit den nationalsozialistischen Verbrechen zur Sprache kommen sollten? Wie werden diese Erinnerungen in den betreffenden Familien weitergegeben? Wie wird über den Holocaust gesprochen, in welchem Kontext wird er gesehen?

Die Gedenkstätte wird, sobald das Projekt anläuft, diese gesammelten Erinnerungen in Form einer "Werkstatt" zur Erschließung individueller Erinnerungen an und Gedanken über den Holocaust archivieren und präsentieren. An dieser Ausstellung sollen unterschiedliche AkteurInnen beteiligt sein. Dazu gehören in erster Linie Personen mit spezifischen Migrationserfahrungen. Um der mit dem Begriff "Zuwanderung" in der Regel verbundenen Gegenüberstellung von "Deutschen" und "Ausländern" zu entgegen, soll es sich dabei ausdrücklich nicht nur um MigrantInnen anderer Nationalität handeln. Damit diese dennoch in der Ausstellung zu Wort kommen, strebt die Gedenkstätte eine "Vernetzung" mit migrationspolitischen Organisationen in Hamburg an, die das Ausstellungsprojekt von Anfang an begleiten.

Die in dieses Ausstellungsprojekt eingehenden Interviews werden zu einem Teil von der Gedenkstätte selbst durchgeführt. Darüber hinaus tritt sie an Schulen, Betriebe und Jugendgruppen heran und bietet eine Palette von Anregungen für Gruppen und Schulklassen, den konkreten Erinnerungsorten sowie der Rezeption des Holocaust im eigenen Umfeld nachzuspüren. Angeregt wird dabei der Dialog zwischen den Generationen ebenso wie das Erinnern und Nachdenken über die Bedeutung des Holocaust sowie seiner Rezeption in den verschiedenen Herkunftsländern der TeilnehmerInnen. Im Rahmen des gewünschten Diskussionsprozesses bietet sich die Gedenkstätte, insbesondere das geplante Studienzentrum, als Ort an für Veranstaltungen und Treffen, die aus den genannten Aktivitäten entstehen oder von außen an die Gedenkstätte herangetragen werden.

B- Fragenkatalog

1. Vor welchem situativen Hintergrund kamen Sie das erste Mal mit der Geschichte des Nationalsozialismus in Verbindung (Familie, Umfeld) ?
2. In welcher Weise waren Mitglieder Ihrer Familie in die NS-Geschichte oder in die Geschichte des 2. Weltkrieges involviert? Falls Ihre Familie nicht in Deutschland bzw. in Europa gelebt hat, was ist Ihr familienbiographischer Hintergrund?
3. Gibt es für Sie einen emotionalen Bezug zum NS durch die Geschichte Ihrer Familie? Falls Ihre Familie nicht in Deutschland bzw. in Europa gelebt hat: Welche historischen Ereignisse hatten prägenden Einfluss auf Ihre Familie? Haben diese Einflüsse Ihre Selbstwahrnehmung in Deutschland geprägt?
4. Welchen Bezug zur Geschichte des Nationalsozialismus haben Sie heute in Deutschland, bzw. wie würden Sie Ihre Perspektive beschreiben?
5. Inwiefern ist ein familienbiographischer Zugang geeignet, die Beschäftigung mit der Geschichte des NS unter Kindern und Jugendlichen zur Entwicklung eines pluralistischen Demokratieverständnis-

ses nutzbar zu machen?

C- Diskussion

Insgesamt wurde der Konzeptentwurf auf der Basis des vorliegenden Modellversuchs positiv aufgenommen. Da jedeR über eine Familienbiographie verfügt, handelt es sich um eine Methode, die niemanden ausschließt. Allerdings seien eine Reihe von Faktoren zu beachten, welche die Umsetzung des Projektes mit Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen könnten:

Die Fragen müssten ergebnisoffen gestellt werden und von SchülerInnen in einer freiwilligen Situation beantwortet werden, was den Rahmen des Schulalltags ausschließt. 45minütige Unterrichtseinheiten sind für ein solches Projekt ungeeignet. Vielmehr sollte eine längere Projektphase gewährleistet sein.

Insofern die ProjektteilnehmerInnen von den TeamerInnen auf ihre jeweilige Familienbiographie und "ihren" nationalen Hintergrund festgeschrieben werden, besteht die Gefahr einer Re-Ethnisierung der Befragten, was unbeabsichtigt neue Exklusionslinien schaffen würde. Auch die Möglichkeit einer idealisierten, z.B. rein positiven Darstellung der eigenen Familienbiographie (à la Harald Welzers *Opa war kein Nazi*) sollte von den TeamerInnen in Betracht gezogen und entsprechend Gegenstrategien entworfen werden.

Um eine solche familienbiographisch orientierte Methode im Rahmen des Schulunterrichts anzuwenden, müssten Lehrkräfte gezielt fortgebildet werden. TeamerInnen müssten auf ihr unterschiedliches Klientel gerade bei der NS-Thematik in einer Weise eingehen können, welche die Gefahr einer Hierarchisierung verschiedener Familienbiographien umgeht.

AG 4 Didaktische Konzepte II: Das Modell „Konfrontationen“ – Impulse für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Wirkung des Holocaust im Kontext Menschenrechtsverletzungen

Gottfried Kößler (Lehrer und pädagogischer Mitarbeiter am Fritz Bauer Institut, Ffm.)

Das Konzept Konfrontationen

(Die Darstellung des Konzeptes folgt mit geringen Änderungen dem Text des Interviews mit Gottfried Kößler aus dem Heft „Antisemitismus“ des Bulletins der Antonio Amadeo Stiftung, Sommer 2004):²¹

Wir haben mit den „Konfrontationen“ Mitte der neunziger Jahre begonnen. Unser Projekt stellte anfangs den Versuch dar, Ziele und Methoden der Menschenrechts- und Toleranzerziehung mit historischer Bildung zu verbinden. Wir waren also auf der Suche nach Konzepten, die Methoden und Inhalte dieser Arbeitsgebiete miteinander kombinieren. Dabei orientierten wir uns zunächst an US-amerikanischen Modellen wie „Facing History and Ourselves“. Nachdem aber in den neunziger Jahren von verschiedenen Einrichtungen im Bereich der Tolerance Education neue Programme für die deutschen Lernvoraussetzungen adaptiert wurden, hat sich unser Schwerpunkt im Laufe der Zeit verschoben. Wir haben das Gewicht auf den historischen Zugang gelegt, suchen aber weiterhin nach methodischen Wegen, die diese Themen mit der Gegenwart verbinden können. Diese Verschiebung wird auch in den Materialien deutlich, die wir in unserer Reihe „Konfrontationen“ veröffentlicht haben: In den ersten Heften machen wir dort noch Angebote zu aktuellen Themen, also auch zu Antisemitismus. Die späteren Hefte beschränken sich dann aber auf die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und mit dem Holocaust. Wir gehen dabei immer von den Individuen aus, nicht von den politischen Strukturen.

Neben der Entwicklung von Materialien und Medien für die Bildungsarbeit bieten wir Beratung für Schulen und Bildungsträger sowie Fortbildungen für PädagogInnen in Schulen, Gedenkstätten und anderen Institutionen der historisch-politischen Bildung an.

Diese Arbeit bewegt sich im Dreieck von Erinnerungspolitik, Generationenbeziehungen und der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft. Bekanntlich sind in manchen deutschen Schulklassen die

²¹ Susanna Harms, Mit Shoa education gegen aktuellen Antisemitismus? Interview mit Gottfried Kößler, in: Zentrum Demokratische Kultur in Kooperation mit der Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.), „Vor Antisemitismus ist man nur auf dem Monde sicher.“ Antisemitismus und Antiamerikanismus in Deutschland, Bulletin 5/2004. S. 101ff.

autochthonen Deutschen in der Minderheit. Die Jugendlichen haben heute ganz unterschiedliche Zugänge zur NS-Geschichte, die nicht mehr nur von der Schuldthematik bestimmt werden. Allein die unterschiedlichen Familiengeschichten machen die Erwartung einer homogenen Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg unrealistisch. In einer Lerngruppe können Nachkommen aller Lager der Kriegsbeteiligten vertreten sein: „Reichsdeutsche“, „Volksdeutsche“, also Spätaussiedler, rassistisch Verfolgte oder Menschen aus den von Deutschland besetzten Gebieten wie dem ehemaligen Jugoslawien, Polen, Griechenland oder Italien – und damit auch alle Varianten der Handlungsoptionen zwischen Kollaboration und Widerstand. Und es können bei wieder anderen Jugendlichen Familiengeschichten im Hintergrund stehen, die ganz andere Erfahrungen mit rassistischer oder politischer Verfolgung tradieren. Allein der generationelle Abstand bringt zusätzlich bei allen Jugendlichen Distanz zum Geschehen der NS-Zeit mit sich. Diese Voraussetzungen versuchen wir in den Arbeitsformen und in der Quellenauswahl zu reflektieren, und auch mit unserer Schwerpunktsetzung bei der Behandlung des Themas Holocaust wollen wir das – im Sinne einer didaktischen Entscheidung – berücksichtigen.

Zum Beispiel das Thema NS-Rassismus: Das gehen wir so an, dass unterschiedliche Ausformungen des NS-Rassismus vorgestellt werden. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich dann oft von selbst ein Gespräch über aktuelle Formen, ohne dass wir diese direkt ansprechen – wir sagen also nicht: „jetzt denkt doch auch mal über die Gegenwart nach“. Stattdessen haben wir die Erfahrung gemacht, dass sich die Lerngruppen, ausgehend von den Diskussionen über das historische Material, von alleine an das heutige Thema annähern, ohne dabei die geschichtlichen Erfahrungen zu relativieren. Dieser Weg ist vermutlich deshalb für alle Beteiligten leichter zu gehen, weil die Distanz gewahrt bleibt. Schließlich wollen wir vermeiden, dass die Jugendlichen sagen: „das ist ja heute schon wieder so wie damals“. Stattdessen wollen wir, wenn Gleichsetzungen mit aktuellen Formen rassistischer Gewalt oder staatlicher Verfolgung in anderen Ländern zur Sprache kommen, die historische Ebene dazu nutzen, um aktuelle Themen leichter verhandeln zu können. Wenn also die Erfahrung eines jüdischen Jugendlichen vorgestellt wird, der 1935 von seinem besten Freund verleugnet wird, weil dieser in die Hitlerjugend eingetreten ist, dann geht es zunächst um ein Ereignis, das diese Phase der Veränderung von Denkweise und Weltsicht der Mehrheitsdeutschen in der NS-Zeit an einem Beispiel verdeutlicht. Es liegt aber nahe, von dieser Erzählung ausgehend andere Erfahrungen mit Gruppenzugehörigkeit und Ausschluss zu thematisieren. Das soll in einem Konfrontation-Kurs auch geschehen, wenn es sich aus dem Gruppengespräch entwickelt. Dann wird über die Reichweite der Analogie und über die Unterschiedlichkeit der Situation im Vergleich zu heutigen Erfahrungen zu sprechen sein. Eine solche Verständigungsdebatte kann aber nicht erzwungen oder mechanisch herbeigeführt werden. Wir wollen Lernchancen eröffnen – ob diese genutzt werden, hängt nicht nur von unserem Material und unseren Vorschlägen ab, sondern auch von der jeweiligen Lerngruppe. Auch den Einfluss der Schule darf man nicht unterschätzen.

Bildungsziele und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem Thema Holocaust

Unser wesentliches Bildungsziel ist die Befähigung dazu, Entscheidungen nicht als gegeben hinzunehmen, sondern als Entscheidungen zu erkennen, die man fällt – selbst unter problematischen Voraussetzungen. Es geht also um ein Nachdenken über eigene Haltungen und über Entscheidungsprozesse. Allgemein gesagt, sind das Grundelemente einer politischen Bildung, also das Wahrnehmen der Gestaltbarkeit von sozialen Beziehungen eben auch in Situationen, in denen man unter Druck steht. Es soll zugleich deutlich werden, dass die Orientierung an einem Gruppenzwang etwas ist, das direkte Konsequenzen hat, die in bestimmten Situationen auch tödlich für andere sein können. Dafür können historische Themen und Materialien einen Anlass bieten.

Wir haben also inzwischen eine grundsätzliche Kritik an den Programmen, an denen wir uns früher orientiert haben, entwickelt, nicht zuletzt an „Facing History and Ourselves“. Der Ansatz, vom historischen Material direkt auf gegenwärtige Problemstellungen zu kommen, ist einfach zu kurzschrittig. Er wird weder der Vergangenheit noch den aktuellen Problemlagen gerecht. Gerade im Gedenkstättenbereich wird das deutlich. Ich halte den Ansatz, Gedenkstätten als Präventionsorte gegen Rechtsextremismus und Antisemitismus zu sehen, für sehr problematisch. Gedenkstätten sind meiner Meinung nach nicht der geeignete Ort für antirassistische Bildung. Es gibt zwar auch hier einige wenige Gegenbeispiele, zum Beispiel internationale Workcamps. Doch ob diese stärker zum Abbau von Rassismus beitragen, wenn sie in einer Gedenkstätte stattfinden und nicht beispielsweise an der deutsch-polnischen Grenze, das würde ich sehr bezweifeln. Wahrscheinlich könnte das Thema einer solchen internationalen Begegnung genauso ein aktuelles Thema wie zum Beispiel Flucht oder die Situation von Menschen ohne Pass sein.

Der Workshop in Neuengamme: Von Hofheim nach Chile

In dem Workshop in Neuengamme wurde der Ansatz von „Konfrontationen“ an einer Übung zu einer Fotografie aus dem November 1938 erprobt. Das Foto zeigt eine Gruppe von Männern, die in Straßenanzügen ohne Hemdkragen und Hut, dafür mit geschulterten Spaten, auf einem Feldweg angetreten sind. Zwei Männer in der vordersten Reihe tragen ein Transparent mit der Aufschrift „Kolonie Grünspan lernt arbeiten!“ In dem Konfrontationen-Heft „Deportationen“ gehört die Übung zu diesem Bild in den Zusammenhang der fortschreitenden Ausschließung der Juden im Deutschen Reich nach 1935. Sie ist zugleich so offen angelegt, dass die Thematisierung anderer Kontexte möglich ist.

An dem Workshop nahmen zwei chilenische Herren teil, die direkt und ohne Zögern zu dieser Fotografie ihre Erfahrung in der Haft in Chile nach dem Militärputsch einbrachten. Sie wurden dort gegen ihren Willen in einer demütigenden Situation fotografiert. Das Foto aus Hofheim von 1938 rief diese Erinnerungen wach. Das Gespräch im Workshop blieb nun bei dem Thema der Diskriminierung durch Fotografie. Es kehrte nicht von selbst zur Geschichte des Holocaust zurück.

Ich verstehe das so: Die Veranstalter der Tagung hatten nicht nur Lehrkräfte eingeladen, die sich zum Thema Unterricht über den Nationalsozialismus fortbilden wollten, sondern auch politische Initiativen aus dem Feld der Menschenrechtspolitik. In einem so zusammengesetzten Gesprächskreis ist die Öffnung für andere Assoziationsräume als den der deutschen Geschichte noch weit naheliegender als in einer Schulklasse. Der Verlauf zeigte also, dass unsere Konzeption, die jeweilige Geschichte, die Lernende in den Lernkontext mitbringen, zuzulassen, gut funktioniert. Es ist nur die Frage, was dabei herauskommt. In diesem Fall hatten diese beiden Teilnehmer ein Forum für ihre traumatische Erfahrung. Dieses Ergebnis ist nicht gering zu schätzen.

Diskussion zwischen Podium und Publikum

Welche Rolle soll die nationalsozialistische Vergangenheit für Bildungskonzepte im Einwanderungsland Deutschland spielen?

Leitung: Prof. Dr. Ursula Neumann, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung an der Universität Hamburg

Im Folgenden sind die Statements zur Ausgangsfrage von Christa Goetsch, Frank Jürgensen und Gula Mebus aus Perspektive von Politik, Gedenkstättenpädagogik sowie LehrerInnenausbildung zusammengefasst. Die Sozialwissenschaftlerin Emilija Mitrović stellte uns für die Dokumentation ihre Notizen zur Verfügung. Den Inputs vom Podium gingen kurze Berichte aus den Arbeitsgruppen voran (siehe dort), auf die in der Diskussion Bezug genommen wurde.

Christa Goetsch

GAL-Bürgerschaftsfraktion

Christa Goetsch betont, dass es ihr um eine Verbindung zwischen Politik und Pädagogik geht, da sie nicht nur als Politikerin die notwendigen Entscheidungen zur Gestaltung der KZ-Gedenkstätte mit durchsetzen konnte, sondern als ehemalige Lehrerin über langjährige Erfahrungen mit der Kooperation mit den sich beständig verändernden Gedenkstätten Neuengamme und Bullenhuser Damm verfügt. Die Schulklassen, mit denen Goetsch seit 1984 Projektunterricht zum Nationalsozialismus durchführte, waren immer multikulturell zusammengesetzt. 1994 verfasste Goetsch zusammen mit Viktoria Flores Baeza, Anita Kalpaka und Marita Müller-Kretzschmar das Buch „Bildung und Erziehung im Einwanderungsland“, das, obwohl vom Ausländerbeauftragten der Stadt Hamburg, Apel, finanziert, von der Schulbehörde verboten wurde. Das Anliegen, aus der „deutschen Schule“ eine „Schule in Deutschland“ zu machen, scheiterte am Ethnozentrismus und der Verweigerung der De-jure-Anerkennung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. Insofern sieht es Goetsch als Aufgabe der Politik den Rahmen zu schaffen, der die Umsetzung von Richtlinien auf den verschiedenen Ebenen erlaubt, aber auch erfordert.

Nachdem endlich mit viel „Theater“ das Zuwanderungsgesetz verabschiedet wurde – statt eines *Einwanderungsgesetzes* –, stehen die Bildungsinstitutionen in der Bringschuld die Bildungs- und Rahmenpläne entsprechend der multilingualen und -kulturellen SchülerInnenschaft zu gestalten. Dazu gehören Kommissionen, die den immer noch bestehenden rassistischen Darstellungen in Schulbüchern ein Ende bereiten. In der Ausbildung der LehrerInnen hat das Prinzip „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ den Status der Verbindlichkeit erlangt und muss in der allgemeinen wie in der Fachausbil-

derung umgesetzt werden. Goetsch setzt darauf, dass bald ein Antidiskriminierungsgesetz verabschiedet wird und dass die Einstellungspolitik sich dahingehend ändert, auf allen Ebenen wichtige Funktionen mit Personen nichtdeutscher Herkunft zu besetzen, damit nicht weiterhin „weiße Mehrheitsdeutsche“ allein über Bildungsinhalte bestimmen. Im Laufe der Diskussion kam Goetsch auf den für sie zur Zeit aber dringlichsten Punkt zu sprechen, die Absicherung der Arbeit an Gedenkstätten. Die Kürzungen im Etat führen in Hamburg zu der unwürdigen Situation, dass momentan noch nicht gewährleistet ist, dass Überlebende des Konzentrationslagers Neuengamme zu den Feierlichkeiten zum 60. Jahrestag der Befreiung eingeladen werden können, d. h. die Kosten für die Reise, die Unterbringung etc. getragen werden.

Gudula Mebus

Fachreferentin für Interkulturelle Bildung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung

Auf institutioneller Ebene sieht Gudula Mebus eine Voraussetzung, der Wirklichkeit einer Einwanderungsgesellschaft gerecht zu werden, endlich für gegeben: Der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ gehört zu den „prioritären Themen“ in der Ausbildung der LehramtsanwärterInnen für die Sekundarstufe I. Was dies jedoch in der Praxis, bei der Umsetzung in der jeweiligen Fachausbildung, bedeutet, ist noch weitgehend unklar. Ein Defizit besteht darin, dass es immer noch zu wenige Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund gibt, während mindestens ein Drittel der SchülerInnen einen solchen haben. Diesen Jugendlichen fehlen somit Modelle einer gelungenen Integration in die Mitte der Gesellschaft. Grundlagen der Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft sind die Wahrnehmung von Pluralität als Normalfall und die Akzeptanz anderer Sichtweisen als der eigenen. Im Gegensatz dazu versuchte der Nationalsozialismus eine massive Homogenisierung durchzusetzen, die das politische Interesse an Einheitlichkeit deutlich und damit zum Gegenstand der Reflexion werden lässt.

Die Reflexion eigenen Handelns und Denkens durch die Auseinandersetzung mit Alterität ist eine Fertigkeit, die SchülerInnen erwerben und einüben müssen und die Mebus in der Ausbildung der LehrerInnen über die folgenden Prinzipien vermittelt: Die ReferendarInnen werden angeleitet, Quellen grundsätzlich multiperspektivisch zusammenzustellen und bei der Interpretation Möglichkeiten für Kontroversen zu bieten. Geschichtsunterricht muss einen Gegenwarts- oder Zukunftsbezug haben, denn alle Jugendlichen haben einen Bedarf an historischen Orientierungen, um die gemeinsame Zukunft zu gestalten. Welches die notwendigen Orientierungspunkte sein sollen, ist eine offene Frage. Falsch ist laut Mebus jedoch die Annahme, Jugendliche mit Migrationshintergrund müssten eine Distanz zum Nationalsozialismus entwickeln oder seien nicht „betroffen“ – betroffen im eigentlichen Sinne seien die meisten von uns als Nachgeborene nicht und müssten je eigene Zugänge finden.

Frank Jürgensen

Museumspädagoge KZ-Gedenkstätte Neuengamme

Frank Jürgensen sieht die Gedenkstätte in einer Situation, in der „eine Tür aufgeht“, um mit erweiterten Möglichkeiten einen reflektierten Umgang mit den sich wandelnden Anforderungen an die Gedenkkultur zu etablieren. Bisher bestand die Arbeit der bis zu 30 Freien MuseumspädagogInnen hauptsächlich in den zwei- und dreistündigen Führungen von Schulklassen. Eine Stärke liegt darin, dass es keine Standarderzählung gibt, sondern die einzelnen MitarbeiterInnen viel Gestaltungsspielraum und eigene Verantwortung für Methodik und Inhalte haben. Sie stehen im Gespräch mit den Gruppen und lassen sich dabei auf die jeweiligen Bedürfnisse und Besonderheiten ein und wollen damit der Heterogenität zwischen den Schulklassen bzw. innerhalb einer Klasse Rechnung tragen. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage versteht Jürgensen die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit als fundamental für die Kulturalisierung, ist sich aber bewusst, dass dies vielleicht Konsens ist, aber nicht überall gleichmäßig praktiziert wird. Die Gedenkstätte ist eine Art Agentur, mit der man sich auf Anforderungen aus der Gesellschaft hin reflektiert einmischen kann, gut ausgestattet und aus eigener Position. So ermöglicht beispielsweise die Aufnahme von Texten von Ruth Klüger und Imre Kertesz in den Kanon für das Zentralabitur in Deutsch, dass die Arbeit mit 12. bzw. 13. Klassen, die bisher selten die Gedenkstätte besuchen, Impulse bekommt. Aktuelle Aufgaben liegen in der stärkeren Diversifizierung des Angebots: Zum einen im Ausarbeiten weiterer Themenschwerpunkte sowie im Erweitern von Themenaspekten, zum anderen in der Entwicklung von Konzepten, die den Jugendlichen größere Möglichkeiten geben ihre individuellen Anliegen und Bezugnahmen zu artikulieren und die das Finden und Entwickeln von „Motivierungen zum Handeln“ erlauben.

Nach Rückfragen vom Podium und aus dem Publikum ergänzte Jürgensen seine Ausführungen zum

pädagogischen Angebot der Gedenkstätte: Ein- bis zweimal jährlich finden Jugendworkcamps auf dem Gelände des ehemaligen Konzentrationslagers statt. Angesichts der schwierigen Finanzierung werden die zeitlichen Abstände jedoch immer größer, wenngleich die Freien MitarbeiterInnen, die die Camps organisieren und gestalten, an deren Durchführung festhalten wollen. Neue Räumlichkeiten bieten zudem die Gelegenheit, das Angebot an Unterrichtseinrichtungen zu erneuern und den Unterricht bzw. Projekte aus der Schule auszulagern und Angebote für Tages- und Wochenseminare zu machen. Es gibt bereits Erfahrungen mit Elementen eines Schauarchivs und verschiedene Objekte, die mit in den Unterricht genommen werden können; diese Möglichkeiten werden ausgebaut. Mit einem breiteren Zugang für Kinder, etwa in der Art eines "Kindermuseums", kann man sich an diesem Ort seriös erst befassen, wenn eine kindbezogene Projektumgebung, am besten als angemessen betreutes Ausstellungsmilieu, in Erwägung gezogen wird. Bisher gibt es selten Grundschulklassen, die die Gedenkstätte besuchen.

Im Hinblick auf die Workcamps ergänzte Jens Michelsen, Leiter des Begegnungs- und Studienzentrums, dass sich die Gedenkstätte in einem Umbruch befinde: Bisher war es möglich, Originalanlagen des Konzentrationslagers freizulegen oder zu rekonstruieren, gerade weil sich die Gedenkstätte auf abgelegenen Bereichen des KZ-Geländes befunden hatte. Anfragen von interessierten Gruppen, ob es etwas "auszubuddeln" gebe, müssten jetzt aber erst einmal abgewiesen werden, solange die Baubehörde für die Umgestaltung und die Baumaßnahmen die Federführung hat.

Emilija Mitrović (in Abwesenheit)

Hamburger Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Emilija Mitrović sieht ein großes Problem darin, dass der Nationalsozialismus als ein lediglich deutsches Phänomen vermittelt und von den Jugendlichen entsprechend wahrgenommen wird. Die SS-Division Handschar, um die es in der AG 2 geht, ist ein gutes Beispiel dafür, wie wenig gradlinig die Täter-Opfer-Aufteilung ist. Diese Dichotomie durchzieht jedoch die Sicht auf die nationalsozialistische Geschichte: Juden „sind“ Opfer, Deutsche „sind“ Täter oder Mitläufer, von einigen Ausnahmen abgesehen. Das macht es so schwierig Widersprüchlichkeiten zu akzeptieren, wie etwa der Umgang der Partisanen mit der deutschen Minderheit in Jugoslawien.

Das Verständnis des Nationalsozialismus als deutsche Vergangenheit macht es migrierten Jugendlichen möglich, wie Ülfet Inci es in ihrem Erfahrungsbericht über die eigene Schulzeit schildert²², sich vor einer Auseinandersetzung zu „drücken“, weil auch Lehrer es als normal empfinden, wenn die Jugendlichen sich im Unterricht zurückziehen. Es wird kein Bezug zur eigenen Person und zur eigenen Geschichte hergestellt, im Gegensatz zu anderen Ländern wie Südafrika, Russland oder Israel, in denen die Familiengeschichte in Unterricht und Studium eine größere Rolle spielt. In vielen Herkunftsländern bzw. -kulturen von MigrantInnen ist die Bedeutung der Familie in ihrer Wertigkeit für die eigene Identität und für die eigenen Verhaltensweisen weitaus höher angesiedelt als in der stark individualisierten deutschen Gesellschaft. Dies wird in der Regel von deutschen Pädagogen negativ konnotiert, besonders wenn es um einen islamischen Hintergrund geht; Stichworte wären das Kopftuch, keine Erlaubnis für die Klassenfahrt etc. Auch hier greift das Täter-Opfer-Klischee: der autoritäre Patriarch verbietet, die hilflose Tochter fügt sich ... Will man die übliche Einteilung in „normale Deutsche“ und „Fremde“/„Anderer“ überwinden, sind die Einbeziehung von Familiengeschichte in Bildungsprozesse und die Beschäftigung aller Kinder mit der Geschichte der Herkunftsländer der MigrantInnen notwendig. Dabei werden Gemeinsamkeiten über die scheinbaren Grenzen hinweg ebenso zu Tage treten wie Unterschiede, die quer zur kulturellen Herkunft verlaufen. Noch wird aber die Beschäftigung mit „Herkunftswissen“, die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Familie, der Migration, mit kulturellen, religiösen oder traditionellen Aspekten als ein „ethnischer Rückzug“ interpretiert – anstatt den darin liegenden Bildungswert auch für die deutschen Jugendlichen anzuerkennen.

Als ein gelungenes Beispiel führt Mitrović die Praxis der Grundschule St. Marien an, in der ihre Tochter war: Die Kinder befassten sich zunächst ausgiebig mit verschiedenen Religionen und Kulturen, in der vierten Klasse dann mit dem Nationalsozialismus und schlossen die Unterrichtseinheit mit der Lektüre des Buches „Das Kind im Koffer“ ab. Im Anschluss daran wäre auch der Besuch einer KZ-Gedenkstätte sinnvoll gewesen. Die Deutung historischer Erfahrung, betont Mitrović, erfolgt immer auf dem Hinter-

²² Ülfet Talu (Inci), Historisch-politische Bildung aus MigrantInnensicht, in: Claudia Lenz/ Jens Schmidt / Oliver von Wrochem (Hrsg.), Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Münster 2002. S. 135-139.

grund eigener Kenntnis und Erfahrung, insofern ist es umso wichtiger, vor der Aufarbeitung der NS-Geschichte mehr Gewicht auf die eigene Geschichte der Kinder und Jugendlichen zu legen.

Diskussion

Zu Beginn der Diskussion forderte Prof. Dr. Ursula Neumann Publikum und Podium auf, in einen Austausch zu treten über die didaktischen und organisatorischen Implikationen der Tatsache, dass ein Großteil der SchülerInnen einen Migrationshintergrund hat. Nach den Zahlen aus der PISA-Studie sind es 40% der Hamburger 15-Jährigen, die ein oder zwei Elternteile haben, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden; die Zahlen variieren jedoch je nach Schulform. Als bildungspolitische Erfolge in Hamburg wertete Prof. Dr. Neumann zum einen die Regelung, die Auseinandersetzung mit Fragen der interkulturellen Erziehung in das Kerncurriculum der universitären Ausbildung der LehrerInnen einzubeziehen, zum anderen die Einführung von Türkisch als regulärem Unterrichtsfach.

Familienbiografischer Zugang: Probleme und Anregungen

Das Gespräch konzentrierte sich zunächst auf Fragen und Anmerkungen zum familienbiografischen Ansatz (AG 3). Ausgehend von der Formulierung *In welcher Weise waren Familienmitglieder von Ihnen in die Geschichte des Zweiten Weltkriegs involviert? Falls Ihre Familie nicht in Deutschland bzw. Europa gelebt hat: Was ist Ihr familienbiografischer Hintergrund, den Sie als besonders prägend empfunden haben?* wurde Kritik daran geäußert, eine Trennung zwischen Europa und anderen Erdteilen vorzunehmen. Statt dessen sei der Begriff „Weltkrieg“ ernst zu nehmen, der Auswirkungen auf alle Regionen gehabt habe und entsprechend in die Familienerinnerungen eingegangen sei. Dem setzten Achim Rohde und Friederike Wirtz entgegen, dass die Möglichkeit einer Leerstelle in Bezug auf den Krieg und den Nationalsozialismus dennoch nicht auszuschließen sei und durch die ModeratorInnen des Projekts als gleichwertige Möglichkeit behandelt werden müsse. Es sei aber richtig, das Bestehen oder Fehlen familiärer Bezüge nicht schon geografisch vorzustrukturieren. Eine andere Anmerkung war, dass die Neigung zu beobachten sei, die Rolle der Groß- oder Urgroßeltern beschönigend darzustellen, wie dies etwa die Ergebnisse des letzten Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten zum Themenkomplex *Biografische Zugänge zu Migration* gezeigt hätten. Nur selten sei erkennbar, dass die Erforschung der Familienbiografie Lernerfolge zeitige. Als weiterer Vorbehalt wurde geäußert, wie problematisch das Konstrukt Familie heute sei und damit die Anforderung zur öffentlichen Auseinandersetzung mit ihr. Es wurde angeführt, dass es viele Jugendliche gebe, die gar keine Eltern hätten, wie zum Beispiel minderjährige Flüchtlinge; viele, die ein schlechtes Verhältnis zu ihrer Familie hätten, vielleicht Gewalt erlebt hätten oder getrennt von den Eltern lebten; und viele, in deren Familien es kein Gespräch über die Vergangenheit gebe. Schließlich, so eine andere Kritik, sei auch hier das Problem ethnischer Identifikationen und damit einhergehender Schuldzuschreibungen bis hin zum Aufbrechen von unterschweligen Konflikten zwischen „nationalen Gruppen“ gegeben, wie es in der AG 2 thematisiert wurde. Einen etwas anderes gelagerten Einwand machte Karin Heddinga, Freie Mitarbeiterin der Gedenkstätte: Aus ihrer Erfahrung mit den in Bezug auf die Familienherkunft fast immer sehr heterogen zusammengesetzten Gruppen berichtete sie, dass ihr Problem darin bestehe, mit den manchmal sehr direkten aktuellen und persönlichen „Bezugnahmen auf den NS“ umzugehen. So erhalte sie auf die Einstiegsfrage, wann die Jugendlichen zum ersten Mal mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gekommen seien, die folgenden Antworten: Jugendliche mit Migrationshintergrund berichteten von ihren Erlebnissen mit rassistischem Verhalten ihnen gegenüber, Jugendliche aus den neuen Bundesländern von ihren Begegnungen mit Neonazis.

Die Teilnahme an einem familienbiografisch orientierten Projekt, so die Lösungsvorschläge für die vielen Probleme, müsse angesichts der sehr persönlichen Auseinandersetzung auf freiwilliger Basis und möglichst unabhängig von Schule und Bewertungen erfolgen. Die AnleiterInnen sollten über eine entsprechende Qualifikation für den Umgang mit diesen sensiblen Themen verfügen, die bei LehrerInnen nicht vorausgesetzt werden könne. Die Auseinandersetzung dürfe nicht zu falschen Personalisierungen führen, sondern müsse mit einer historischen Kontextualisierung einhergehen. Die verschiedenen familienbiografischen Erzählungen sollten dekonstruiert werden in dem Sinne, dass ihre Entstehung nachvollziehbar gemacht werde und eine Reflexion über Geschichtserzählungen einsetze. Andreas Hieronymus, Dozent an der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik und auch in der Lehrerbildung tätig, stellte kurz die Vorgehensweise in seinen Seminaren vor: Im Projekt *Racism in Europe*, einem Masterstudiengang mit Studierenden unterschiedlichster Herkunft, beginnt er mit der Frage nach den ersten Erfahrungen mit Rassismus. Für die Lehramtsstudierenden mit zumeist deutschem Hintergrund wandelt Hieronymus die Frage um zu der nach Erinnerungen und Assoziationen im Hinblick auf Wanderungen in der Familienbiografie. Er fördert das Erzählen von genauen Geschichten und begleitet dies mit der Vermittlung von Methoden, mit denen die Studierenden lernen können, die verschiedenen Geschichten

nicht gegeneinander zu setzen, sondern sie aufeinander zu beziehen und Schlüsse zu ziehen, die auf Gemeinsamkeiten abzielen. Es reiche nicht, die Geschichten zu „schöpfen“, so Hieronymus, sondern diese müssten weiter bearbeitet werden.

Umgang mit Antisemitismus und Rassismus

Eine andere Frage, die Prof. Dr. Ursula Neumann gleich zu Beginn stellte, war die nach dem „den Muslimen zugeschriebenen Antisemitismus“ bzw. generell die nach dem Umgang mit dem Gegenwartsbezug bei schwierigen Punkten. Karin Heddinga äußerte die Einschätzung, dass es allgemein einen versteckten Antisemitismus gebe: „Ich habe erfahren, dass nicht nur Juden im KZ waren, sondern auch ganz normale Bürger“, sei eine sehr häufige Bemerkung Jugendlicher wie Erwachsener in Abschlussgesprächen. Ülfet Inci regte an, mit allen SchülerInnen ihre Vorurteile mit geeigneten Methoden zu thematisieren, da alle Arten von Ressentiments sehr früh bei ihnen vorhanden seien und durch die gemeinsame Auseinandersetzung eine besondere Stigmatisierung vermieden werde. Das Hervorholen der halb-bewussten Vorurteile, um deren psychologischen Hintergrund zu verstehen und sie kognitiv zu bearbeiten, ist eine Methode, die auch Prof. Dr. Neumann mit ihren Studierenden praktiziert. Frank Jürgensen stimmte zu, es sei sinnvoll Jugendliche in den Stand zu setzen, sich selbst aus Sicht von anderen zu imaginieren, die Festlegung der Persönlichkeit aus den Fremdzuschreibungen jedoch müsse verhindert werden. Die Methode der Bildbetrachtung, die in der AG 4 vorgestellt wurde, hielt Jürgensen für eine geeignete Verobjektivierung dieses Ansatzes. Angesichts der vielfach angesprochenen Problematik der zwischen den SchülerInnen und gesamtgesellschaftlich bestehenden rassistischen Haltungen sollte der Umgang mit den Themen Nationalsozialismus, aber auch Kolonialismus, Sklaverei, Arbeitsmigration u. a., neu durchdacht werden: Werden Klischees und ethnozentrische Haltungen wirklich angegriffen oder manchmal nicht eher reproduziert? Hier wurde vorgeschlagen sich an Modellen wie *A World of Difference* der *Anti-Diffamation League* und anderen Formen eines interkulturellen Trainings zu orientieren. Gleichzeitig sollte die Geschichtsdidaktik der besonderen Thematik Rechnung tragen und den allgemeinen Anspruch an die Vermittlung von Kompetenzen in der Quellenkritik auf die Emotionalität und die aktuellen Bezugnahmen hin, mit der Jugendliche den nationalsozialistischen Texten oder gegenständlichen Objekten begegnen, reflektieren.

Subjektorientierte Zugänge zum Nationalsozialismus

Im Hinblick auf weitere konkrete didaktische Umsetzungen nannte Christa Goetsch aus ihrer Erfahrung drei Beispiele für eine schülerorientierte Herangehensweise, die zu sehr intensiven Auseinandersetzungen geführt haben. Erstens den Einstieg über Fotografien: Bei der Betrachtung von fotografischen Quellen, z. B. über die Verfolgung der Swing-Jugendlichen oder von politisch aktiven Jugendlichen aus der Arbeiterbewegung, stellt sich SchülerInnen die Frage, warum diese Jugendlichen getötet wurden, und sie entwickeln ein Interesse daran die historischen Hintergründe zu klären. Aus den Fragen wird ein Konzept entworfen, um mit Hilfe verschiedener Informationsquellen die Antworten zu finden. Die Quellen und PartnerInnen müssen gesucht und aufgesucht werden, das Material gesammelt, ausgewertet usw. Zweitens das Prinzip „Schule und Stadtteil“ bzw. das selbsttätige Forschen: Beispielsweise das Projekt einer Klasse der H/R-Schule Curslack-Neuengamme, die bei Landwirten in der Umgebung nach Informationen über ZwangsarbeiterInnen aus dem Konzentrationslager forschten und im Ort Hinweisschilder aufstellten. Die SchülerInnen gewannen mit diesem Projekt, das Konflikte und Auseinandersetzungen in der ortsansässigen Bevölkerung hervorrief, 2000 den Bertini-Preis. Ein anderes Beispiel sind die Arbeiten zur Freilegung von Überresten und zur Gestaltung des Geländes durch SchülerInnen der Gewerbeschule Bergedorf. Drittens: die Entwicklung von Rundgängen über das Gedenkstättenengelände durch SchülerInnen selbst.

Als Fragestellungen, die zugleich schülerorientiert sind und auch Wesentliches über den Nationalsozialismus erschließen, nannten Gudula Mebus und andere: *Was macht aus normalen Menschen Täter – oder auch nicht?* Ob man einen Film wie „Schindlers Liste“ auf Schindlers verschiedene Rollen hin untersucht oder Lehrerkonferenzprotokolle von 1933-45 liest, in denen deren Wandlung zu nationalsozialistischen Erfüllungsgehilfen zum Ausdruck kommt, jeweils werden Entscheidungssituationen im Großen wie im Kleinen sichtbar. Solche alltäglichen Entscheidungssituationen, vor denen die Normalbevölkerung stand, machen zum einen deutlich, dass nicht Hitler und eine Handvoll Männer allein den gesamten Nationalsozialismus getragen haben, zum anderen, wie sich die Mehrheit der Bevölkerung entschieden hat, und eröffnen die Frage nach dem Warum. Zugleich sind die kleinen Entscheidungssituationen des Alltags eher auf die heutige Lebenswirklichkeit anwendbar und bieten einen Anlass zur Reflexion des eigenen Handelns, ähnlich wie das Modell „Konfrontationen“ es vorsieht. Es ist aber Vorsicht geboten mit Aktualisierungen und Vergleichen, wie die Erfahrungen nach den rassistischen Anschlägen in Rostock und anderen Städten gezeigt habe. Um schließlich Anregungen zu erhalten, wie die Vermittlung in einer kulturell heterogenen Gesellschaft aussehen kann, in der sogar sehr wenige Personen

einen direkten Bezug zum Nationalsozialismus haben, wurde das Holocaust Museum in Kapstadt, Südafrika, als kompetenter Partner genannt. Die bestehenden Kontakte sollten intensiviert und als Austausch gestaltet werden.

Kooperation zwischen Gedenkstätte und Schulen und anderen Bildungseinrichtungen

Um die vielen Ideen nach außen zu tragen und umzusetzen wurden verschiedene kurz- und mittelfristige Ziele genannt und Vorschläge gemacht: Die Gedenkstätte soll die FachseminarleiterInnen der Phase II der Ausbildung, die GeschichtsdidaktikerInnen der Phase I sowie ReferendarInnen und StudentInnen nicht nur der üblichen Fächer Geschichte und Politik direkt ansprechen und Fortbildungen anbieten. Der Besuch einer Gedenkstätte soll auch in der Ausbildung der GymnasiallehrerInnen verbindlicher Bestandteil werden. In der Sekundarstufe I wiederum wäre es wünschenswert, dass der Politikunterricht tatsächlich von Fachkräften durchgeführt wird – ein Appell an die Einstellungspraxis der Schulbehörde. Seitens der Freien MitarbeiterInnen der Gedenkstätte besteht der Wunsch, intensiv mit den Lehrkräften zusammenzuarbeiten und auch in die Schulen zu kommen, um einen Besuch vor- und nachzubereiten oder auch die gesamte Unterrichtseinheit über den Nationalsozialismus mit den Lehrkräften gemeinsam zu konzipieren und durchzuführen. Schließlich wurde vorgeschlagen, die LehrerInnen für den herkunftssprachlichen Unterricht in den Hamburger Schulen für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Dadurch könnte das Thema Nationalsozialismus auf ganz andere Art als bisher behandelt werden.

Prof. Dr. Neumann schloss die Diskussion mit der Bemerkung, dass sie sehr erfreut sei über die Motivation, das Engagement und das Niveau der Tagung. Sie regte an, das Gespräch über das gemeinsame Anliegen, die deutsche Schule zu einer Schule in Deutschland umzuwandeln, fortzusetzen.

Resümee und Ausblick:

Besondere Zugänge? Andere Methoden?

Wie die Auseinandersetzung mit dem NS so gestalten, dass sie bei Jugendlichen gleich welcher Herkunft zu einer kritischen Reflexion über Vergangenheit und Gegenwart führt?

Bei dem Versuch, die Arbeits- und Diskussionsergebnisse im Hinblick auf die Ausgangsfragen der Tagung nach besonderen Zugängen von Menschen nichtdeutscher Herkunft und daraus abzuleitenden neuen didaktischen Prinzipien zusammenzufassen, zeigt sich, wie sehr die Diskussion noch am Anfang steckt: Die Wahrnehmung und Interpretation von Phänomenen und die Bedeutung, die ihnen zugemessen wird, divergieren stark. Achim Rohde konstatiert: *„Für Jugendliche aus nicht-deutschen oder binationalen Familien ... erscheint die Geschichte des Nationalsozialismus vor allem als Folie, auf der sie ihre Erfahrungen mit dem alltäglichen Rassismus in Deutschland und häufig auch Konflikte in ihren Herkunftsländern abbilden.“* (AG 3) Viola Georgi unterscheidet vier Modi von Bezugnahmen, die sie zum großen Teil als Aushandlungsweisen der eigenen Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft interpretiert. Darüber, welche vorherrscht, macht Georgi keine Aussagen und sie selbst hält das Aufgreifen der universalistischen Position für das Sinnvollste. Im Eingangsvortrag von Rosa Fava schließlich wurde die Heterogenität, Kontextgebundenheit und situative Flexibilität der Muster von Bezugnahmen auf den NS behauptet und darauf hingewiesen, dass es ganz allgemein weit verbreitet sei, den Nationalsozialismus bzw. einzelne Aspekte als „Folie“ für die Darstellung eigener Anliegen zu verwenden.

In der AG 1, dem Round Table zu persönlichen Bezügen zum NS, wurde die Frage nach der Notwendigkeit besonderer didaktischer Zugänge diskutiert, fand aber keine einstimmige Antwort. Ein Teilnehmer sprach sich gegen eine unterschiedliche Herangehensweise je nach Herkunft aus, da er befürchtete, dass dadurch bestehende Animositäten und gegenseitige Vorurteile zum Beispiel zwischen deutschen und polnischen Jugendlichen eher bestärkt als abgebaut würden. Die Teamerin hingegen war der Ansicht, der unterschiedlichen politischen Behandlung sollte auch eine verschiedenartige pädagogische Herangehensweise entsprechen. In der AG 2, die zum Ausgangspunkt hatte auf besondere Identifikationen und Interessenlagen einzugehen, standen die Probleme, die daraus resultieren können, im Mittelpunkt der Diskussion. Auch hier wurden gegenwärtig bestehende rassistische Zuschreibungen und ihr Korrespondieren mit denjenigen im Nationalsozialismus als Ansatzpunkt für die Verfestigung von Differenzen ausgemacht. Die AG 3 zum familienbiografischen Ansatz erbrachte das Ergebnis, dass die Methode für die Arbeit in heterogenen Gruppen als geeignet erscheint, da sie niemanden ausschließt, wenn auch, wie die Diskussion zeigte, im Detail noch viele Fragen offen sind. Die AG 4 zum Modell

„Konfrontationen“, das durch seine Offenheit die Artikulation unterschiedlichster Assoziationen befördert, lieferte ein Beispiel für die Ambivalenz einer unklaren (Lern-)Gegenstandsbestimmung: Es wurde allgemein über Diskriminierung durch Fotografie diskutiert, aber weder über Spezifika des Nationalsozialismus noch der Diktatur in Chile, die in der AG zur Sprache kam.

Sowohl in den Podiumsbeiträgen als auch in der Diskussion wurden einzelne Vorschläge gemacht, wie auf die heterogene Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft angemessen reagiert werden kann. Die Ausführungen blieben recht allgemein und bezogen sich kaum auf konkrete Besonderheiten der Auseinandersetzungsweisen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft mit dem Nationalsozialismus. Es war eine Tendenz auszumachen, die sich in den Worten Christa Goetschs ausdrücken lässt: *„Dieses ‚wir und die anderen‘, das kommt mir hier zu stark vor. Was man erst einmal sehen muss: diese Generation, die dritte, vierte Generation, egal jetzt welcher Herkunft, muss überhaupt zu dem Thema Zugang finden, Interesse entwickeln. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, dass man die Fragestellung von den SchülerInnen selbst entwickeln lässt.“* Goetschs darauffolgende Darstellung von erfolgreichen Projekten, die sie seit vielen Jahren mit SchülerInnen durchführte, die selbst oder deren Eltern oder auch schon Großeltern in die Bundesrepublik eingewandert sind, hatte die Handlungs- und Lebensweltorientierung, das entdeckende Lernen und andere allgemeindidaktische Prinzipien zum Ausgangspunkt.

Es ist der Tagung gelungen, einen Austausch über diese Fragen in Gang zu setzen, ihre Bedeutung zu markieren und aufzuzeigen, in welche Richtung weiter geforscht und nachgedacht werden muss. Als Orientierung lassen sich die folgenden grundsätzlichen Fragestellungen aus den Diskussionen herauskristallisieren: Zunächst einmal ist auffällig, dass viele der Argumentationen für oder gegen eine Vorgehensweise aus den Anforderungen der Gegenwart entwickelt wurden, in der Hauptsache die Vermeidung der Festschreibungen von Differenzen unter Jugendlichen, statt dessen die Förderung der Perspektive auf die Gemeinsamkeiten. Dies ist nicht verwunderlich, da es sich in der Geschichtsdidaktik durchgesetzt hat, das Geschichtsbewusstsein als ein Konstrukt anzuerkennen, das die Anliegen der Gegenwart mit der Suche nach Orientierungen in der Vergangenheit verknüpft, indem diejenigen Fragen an das Vergangene gestellt werden, deren Antworten aktuell interessieren. In dieser Weise deutet Georgi die Aneignungsweisen der von ihr interviewten Jugendlichen und so trifft es auch auf die Auseinandersetzung der „alteingesessenen“ Deutschen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zu: hier stehen wohl bei den einen der antifaschistische Impetus, bei den anderen der Drang nach Entlastung im Vordergrund. Insofern hat sich gezeigt, dass ein Austausch über eigene Motivationen für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft notwendig ist, um auf der Ebene eines reflektierten und reflektierenden Geschichtsbewusstseins zu agieren.

Schließlich besteht allein auf begrifflicher Ebene ein großer Bedarf an Klärungen und Vereinbarungen: Wen meint man eigentlich, wenn man von „MigrantInnen“ oder von „Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft“ spricht? Was heißt überhaupt „Bezug“ oder „Zugang“ zum Nationalsozialismus? Was soll das Aufgreifen dieser bestehenden „Bezüge“ bezwecken: den Einstieg erleichtern oder die Thematisierung vollständig entlang der vorgefundenen Muster strukturieren? Spricht man von einer Erstbegegnung oder von vertiefenden Problematisierungen? Wie kommt man vom „Zugang“, sei es nun *„Meine Hautfarbe ist wie ein Davidstern“* oder *„Was mit den Deutschen passierte, war ja genauso“*, zum Gegenstand, zur nationalsozialistischen Vergangenheit?