

Überblick

3/2013

Tagungsdokumentation

“Nie wieder!” ... Aber wie?

Zur (Nicht-)Bedeutung des Nationalsozialismus in der Rechtsextremismusprävention

- ▶ **Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus als Baustein der Rechtsextremismusprävention**
- ▶ **Das moralpädagogische Projekt “Aus der Geschichte lernen”**
- ▶ **Die Ver-Stellung des Alltagsrassismus durch die historische Erfahrung des Nationalsozialismus**
- ▶ **Tagungsreflexion
“Man lernt nicht aus der Geschichte, sondern aus dem Umgang mit ihr”**

IDA_{NRW}

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums
für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen
19. Jg., Nr. 3, September 2013
ISSN 1611-9703

Inhalt

| | |
|---|----|
| „Nie wieder!“ ... Aber wie? Zur (Nicht-)Bedeutung des Nationalsozialismus in der Rechtsextremismusprävention | |
| Tagungsdokumentation | |
| - Zwischen Erwartung und Enttäuschung: Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus als Baustein der Rechtsextremismusprävention | |
| Heiko Klare & Michael Sturm | 3 |
| - Das moralpädagogische Projekt „Aus der Geschichte lernen“ und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust | |
| Matthias Proske | 7 |
| - Die Ver-Stellung des Alltagsrassismus durch die historische Erfahrung des Nationalsozialismus. Pädagogische Konsequenzen | |
| Stephan Bundschuh | 11 |
| - „Man lernt nicht aus der Geschichte, sondern aus dem Umgang mit ihr“ | |
| Tagungsreflexion Astrid Messerschmidt | 15 |
| Literatur und Materialien | 18 |
| Veranstaltungshinweis | 20 |

Impressum

Der *Überblick* erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, Info@IDA-NRW.de
www.IDA-NRW.de

Unter <http://www.ida-nrw.de/publikationen/ueberblick/> ist der *Überblick* auch im pdf-Format herunterzuladen.

Redaktion: Anne Broden

Der *Überblick* und IDA-NRW werden gefördert durch das Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V.

Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für 4/2013: 01.12.2013.

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die in dieser Ausgabe des Überblicks dokumentierte Tagung zur (Nicht-)Bedeutung des Nationalsozialismus für die Rechtsextremismusprävention beinhaltete u. a. eine Gesprächsrunde über den Einsatz von und den pädagogischen Umgang mit Medien in der Präventionsarbeit. Die Quintessenz der Diskussion lautete: Mit dem Vorführen beispielsweise eines Films allein ist noch nichts vorgebeugt oder verhindert, die entscheidende Frage ist, wie das eingesetzte Medium inhaltlich und methodisch/didaktisch gerahmt wird.

Ende August wurde in 3sat der Film „Unsere Mütter, unsere Väter“ wiederholt. Als er vor Monaten zum ersten Mal ausgestrahlt wurde, erhielt er viel Lob, aber auch Kritik aus den unterschiedlichsten Reihen. Vor allem von polnischer Seite wurde problematisiert, dass der polnische Widerstand als zutiefst antisemitisch dargestellt werde, was in keiner Weise der Realität entsprochen habe. Als nun in 3sat der Film im Rahmen einer Filmwoche zum Zweiten Weltkrieg wiederholt wurde, gingen die Verantwortlichen des Senders auf diese Kritik ein und präsentierten im Anschluss an die dritte und letzte Folge eine Dokumentation über den Antisemitismus im damaligen Polen und über die Ausweitung dieser menschenverachtenden Ideologie durch die Besatzung und nationalsozialistische Ideologisierung nach 1939.

Die Kritik, wie sie beispielsweise der Historiker Ulrich Herbert formulierte, dass auch „Unsere Mütter, unsere Väter“ nicht die Zustimmung zum NS-Staat, die Begeisterung für Hitler, den radikalen Nationalismus problematisiere, blieb hingegen auch im Rahmen dieser Themenwoche des 3sat unberücksichtigt. „Es ist offenbar nach wie vor nicht möglich, jemanden darzustellen, der mit hellem Sinn und fester Überzeugung (...) für den Nationalsozialismus eintritt“, schrieb Herbert in der taz. Aber im schulischen und außerschulischen Kontext wäre es durchaus möglich, diesen Mangel beispielsweise durch Zeitzeugeninterviews oder andere historische Quellen auszugleichen und deutlich zu machen, dass unsere Väter und unsere Mütter eben nicht nur junge Leute waren, die einfach leben wollten und es wegen des Krieges oder des NS nicht konnten. Filme stellen ein Material dar, das sowohl „die Lebenslügen unserer Geschichte“ (Herbert) unterfüttern als auch zur inhaltlichen Auseinandersetzung und zur Prävention gegen Rechtsextremismus beitragen kann, wenn es didaktisch/pädagogisch angemessen begleitet wird. Insofern kann auch durch einen kritikwürdigen Film sehr viel gelernt werden.

Herzliche Grüße,
Anne Broden

„Nie wieder!“ ... Aber wie? Zur (Nicht-) Bedeutung des Nationalsozialismus in der Rechtsextremismusprävention
Tagungsdokumentation

Zwischen Erwartung und Enttäuschung: Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus als Baustein der Rechtsextremismusprävention

Heiko Klare & Michael Sturm

Der Richter des Amtsgerichts in einer kleinen Stadt in Westfalen zeigt sich irritiert und ehrlich verwundert. Vor ihm sitzt ein junger Mann, führender Aktivist der örtlichen Neonazigruppe, der sich wegen einer Reihe einschlägiger Delikte bis hin zu gewalttätigen Übergriffen verantworten muss. Der Neonazi steht nicht zum ersten Mal vor Gericht. Zuletzt wurde er dazu verurteilt, einen Besinnungsaufsatz zum Thema Auschwitz zu schreiben. Offenkundig blieb aber diese Lektion in „Geschichte“ ohne Erfolg, wie der Richter nun enttäuscht einräumt.

Zuversichtlicher im Hinblick auf die pädagogischen Effekte von „Geschichte“ ist hingegen der Dortmunder Polizeipräsident Norbert Wessler. Im Mai 2013 sah er sich bei einer Podiumsdiskussion im Düsseldorfer Landtag zum Thema „Rechte Gewalt aus der Perspektive der Betroffenen“ mit der Frage konfrontiert, ob und wenn ja, mit welchen Fortbildungsmaßnahmen seine Behörde auf möglicherweise unter PolizeibeamtInnen verbreitete rassistische Haltungen und Ressentiments reagieren würde. Entsprechende Fortbildungsangebote gebe es, betonte Wessler und verwies als erstes auf die Dortmunder Mahn- und Gedenkstätte Steinwache. Der Gedenkstätte mit ihrer Ausstellung „Widerstand und Verfolgung in Dortmund 1933-1945“ käme, so Wessler, auch für die Polizei große Bedeutung zu. Genauere Angaben zu Inhalten, Konzepten und Methoden etwaiger Fortbildungsangebote für PolizistInnen in der Steinwache konnte der Polizeipräsident indessen nicht machen. Der Begriff „NS-Gedenkstätte“ schien jedoch für sich selbst zu stehen – gleichsam als ein natürlicher und unhinterfragbarer Ort der Aufklärung und Bildung gegen aktuellen Rechtsextremismus und Rassismus.

„Erinnerung“ und „Erlösung“

Die Idee, PolizistInnen durch die Konfrontation mit den historisch präzedenzlosen Verbrechen einer entgrenzten Staatsmacht für die Bedeutung von Bürger- und Menschenrechten zu sensibilisieren, ist freilich ebenso wenig ehrenrührig, wie die richterliche Hoffnung, mit einem Besinnungsaufsatz über Auschwitz einen jungen Neonazi zum Nachdenken über die Folgen seiner menschenfeind-

lichen Weltanschauung anzuregen. Diese Vorstellungen sind schon deshalb wertzuschätzen, wenn man – ausgehend von den beiden Beispielen – bedenkt, dass Justiz und Polizei in der deutschen Geschichte nicht gerade jene Institutionen gewesen sind, die sich um die Prävention von Rechtsextremismus und Rassismus besonders verdient gemacht hätten. Im Umgang mit der NS-Vergangenheit hat sich offenkundig im Laufe der letzten Jahrzehnte einiges verändert. Ob in politischen Sonntagsreden, in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung oder in Museen und Gedenkstätten: Die Forderung, aus der „Geschichte zu lernen“, scheint allgegenwärtig. Anlässlich von Gedenkveranstaltungen wird der Satz des spanischen Philosophen George Santayna „Wer die Vergangenheit nicht kennt, ist dazu verurteilt, sie zu wiederholen“ wohl ebenso häufig zitiert wie die von Bundespräsident Richard von Weizsäcker in seiner berühmten Rede zum 40. Jahrestag des Kriegsendes am 8. Mai 1985 aufgegriffene Formel, dass das „Geheimnis der Erlösung“ in der „Erinnerung“ zu finden sei (Weizsäcker 1986). An den Umgang mit „Geschichte“ und „Erinnerung“ wird somit vielfach eine wie auch immer geartete „Heilserwartung“ geknüpft. Zumindest aber besteht die weit verbreitete Hoffnung, dass der Blick auf die Vergangenheit dazu beitragen möge, in Gegenwart und Zukunft Verwerfungen und Katastrophen zu verhindern sowie die Einstellungsmuster und Verhaltensweisen der Menschen zum „Guten“ zu verändern.

„Füllt eure Augen mit diesem Schrecken“

Diese hohen Erwartungen an „Geschichte“ sind keineswegs neu, ebenso wenig wie die Skepsis, ob diese Ansprüche tatsächlich einzulösen sind. Die amerikanische Schriftstellerin Susan Sonntag hat in ihrem Essay „Das Leiden anderer betrachten“ auf die vor allem in Deutschland und Frankreich während der Zwischenkriegszeit weit verbreitete pazifistische Literatur, auf Fotobände und Filme hingewiesen, die mit drastischen und emotionalisierenden Bildern von entstellten und verstümmelten Opfern des Ersten Weltkriegs die Bevölkerung aufrütteln und gegen Krieg und Militarismus gleichsam „imprägnieren“ wollten – an diesem Ziel bekanntlich jedoch scheiterten. Zu nennen ist hier beispielsweise der 1938 produzierte französische Film „J'accuse“, in dem sich am Ende zehntausende Gefallene aus den Gräbern rund um Verdun erheben, begleitet von einem eindringlichen an das Publikum gerichteten Appell gegen einen erneut drohenden Krieg: „Füllt eure Augen mit diesem Schrecken! Nur das kann euch noch aufhalten!“ (Sonntag 2010, 24)

Die „Augen mit den Schrecken“ des Nationalsozialismus zu füllen – dieser Ansatz prägte von Beginn an auch die politische Bildung in der Bundesrepublik, die sich die Prävention von Rechtsextremismus auf die Fahnen geschrieben hatte. Aufklä-

rung über den Nationalsozialismus und die Auseinandersetzung mit aktuellem Rechtsextremismus waren und sind in der Bundesrepublik seit dem Ende der 1950er Jahre eng miteinander verknüpft. Die antisemitischen Schmierereien an der Kölner Synagoge an Weihnachten 1959, denen eine regelrechte rechtsextreme Anschlagsserie folgen sollte, förderte nach einem Jahrzehnt des weitgehenden politischen und gesellschaftlichen Beschweigens der NS-Vergangenheit erstmals eine breitere Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen. Diese wurde vor allem von den Volkshochschulen, der gewerkschaftlichen politischen Bildung und den ersten entstehenden NS-Gedenkstätten getragen. Sie fand ihren Ausdruck aber auch in neuen Schulrichtlinien, Lehrerausbildungsreformen und der Einführung des neuen Schulfachs Gemeinschaftskunde (Cipke/Reichling 2003).

Die Verknüpfung von historisch-politischer Bildung und aktueller Rechtsextremismusprävention erlebte aber auch in späteren Jahren immer wieder Konjunkturen. So etwa am Ende der 1970er Jahre, als die amerikanische Fernsehserie „Holocaust“ eine „Nation betroffen“ machte und zu einer intensiven gesellschaftlichen Debatte über die Partizipation und Komplizenschaft der deutschen Bevölkerung an der Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus führte (Märtshheimer/Frenzel 1979). Gleichzeitig jedoch bildete die Leugnung der Shoa einen der Agitationsschwerpunkte der damals entstehenden militanten Neonaziszene, die damit teilweise für eine erhebliche Verunsicherung besonders unter PädagogInnen sorgte.

Aufklärung und die Stärkung demokratischen Bewusstseins sollten und sollen dabei nicht nur kognitiv, sondern auch und besonders durch emotionale Zugänge gelingen. Bereits die Alliierten konfrontierten unmittelbar nach Kriegsende an zahlreichen Orten die deutsche Bevölkerung mit den Schreckensbildern der Konzentrationslager und anderen Schauplätzen nationalsozialistischer Verfolgung, wobei die beabsichtigte Wirkung oftmals ausblieb: „Die Fotografien brachten zusammen, was in der Wahrnehmung vieler Deutscher nicht zusammenzubringen war: zu wissen, dass das Gezeigte Unrecht war und sich dennoch mit der moralisch und militärisch besiegten Nation zu identifizieren.“ (Brink 2009, 338) Auch die Gestaltung von Ausstellungen und Gedenkstätten zum Nationalsozialismus folgte bis in die 1980er Jahre nicht selten einer „Schock-Ästhetik“, die gekennzeichnet war durch großformatige Abbildungen, die das Leiden und Sterben der Opfer eindringlich dokumentierten, bei den BetrachterInnen aber auch (oder besonders) Emotionen und Empathie auslösen sollten. Am „authentischen Ort“ sollte die Möglichkeit eröffnet werden, sich in die damaligen Opfer des Nationalsozialismus gleichsam „einzufühlen“. Dieser Ansatz liegt bis heute vielen Gedenkstättenfahrten zugrunde, die nach wie vor mit

großen gegenwartsorientierten Zielen aufgeladen werden. Erst kürzlich gab etwa NRW-Ministerpräsidentin Hannelore Kraft ihrer Hoffnung Ausdruck, dass „jeder junge Mensch, der in Auschwitz gesehen und erfahren hat, was Rassenwahn und totalitäre Herrschaft an Leid anrichten können, eigentlich für alle Zeiten immun sein (müsste) gegen den Irrglauben an die ‚Überlegenheit einer Rasse‘ oder an die Überlegenheit einer Diktatur über die Demokratie“. (Kraft 2013) Schulministerin Sylvia Löhrmann betonte nach dem Besuch der Gedenkstätte im Januar 2013: „Die Gedenkstätte Auschwitz erinnert und mahnt uns zugleich. Wir sind vereint in unserem Streben, Gefahren für ein friedliches Miteinander schon in ihren Anfängen abzuwehren. Unsere Schulen sollen Orte der gelebten Demokratie und Toleranz sein. Es ist mir ein persönliches Anliegen, dass möglichst viele Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Gedenkstätten wie Auschwitz besuchen“. (Landesregierung NRW 2013)

Sackgassen und Eigensinn in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus

Doch existiert tatsächlich ein Zusammenhang zwischen dem sehr unterstützenswerten Anspruch „Schulen als Orte der gelebten Demokratie und Toleranz“ zu begreifen und der Forderung, „möglichst vielen Schülerinnen und Schülern“ Gedenkstättenfahrten zu ermöglichen? Können diese dazu beitragen, das erstgenannte Ziel zu erreichen? Hier klaffen die Meinungen weit auseinander. Während aus den Reihen der Politik parteiübergreifend die zentrale Bedeutung von NS-Gedenkstätten, vor allem der Gedenkstätte Auschwitz, für die Förderung und Herausbildung von demokratischem Bewusstsein betont wird – ein Postulat, das sich bemerkenswerter Weise nur in den seltensten Fällen in einer angemessenen finanziellen Ausstattung der so gelobten Lern- und Erinnerungsorte niederschlägt – gehört die Kritik, ja sogar der Spott über derartige Verknüpfungen unter GedenkstättenpädagogInnen und anderen AkteurInnen im Feld der außerschulischen historisch-politischen Bildung fast schon zum guten Ton. Die Kritik an den scheinbar naiven Vorstellungen, jungen Leuten, aber auch PolizeibeamtInnen oder BundeswehrosoldatInnen durch den Besuch in Auschwitz gewissermaßen eine „Schluckimpfung“ gegen diskriminierende, rassistische und manifest rechtsextreme Einstellungsmuster und Verhaltensweisen zu verabreichen, ist vielfach und sehr pointiert formuliert worden.

Fast schon wie eine vorweggenommene Replik auf die zitierte Auffassung von Hannelore Kraft liest sich etwa die im Jahr 2001 von Heidi Behrens vom Bildungswerk der Humanistischen Union im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Gedenkstättenpädagogik formulierte Einschätzung: „Der selbstgesetzte Anspruch, eine unmittelbare Erziehungsinstanz gegen den Rechtsex-

tremismus zu sein, ließ sich [...] nicht erfüllen. [...] Ein solches Versprechen, das sich selbstgewiss einerseits auf Wissensvermittlung, andererseits auf affektive Ansprache stützte, musste uneingelöst bleiben, weil Lernen nicht nur auf diesem Feld ein undurchschautes, von Umwegen, Sackgassen und Eigensinnigkeit bestimmter Prozess ist.“ (Behrens 2001) Jan Philipp Reemtsma konstatierte provokant: „Ganz absurd wird aber das pädagogische Bemühen dort, wo Gedenkstätten etwas sein sollen, wie Orte der Umkehr [...]. Was denkt man sich eigentlich? Dass einer sagt, wenn er geahnt hätte, dass man in den Lagern Asoziale umgebracht habe, dann hätte er seinerseits den Penner nicht zusammengeschlagen? Man sollte nicht vergessen, dass man in den Gedenkstätten den Besuchern das einzige vorführt, was im Nationalsozialismus verlässlich geklappt hat: das systematische Quälen und Ermorden von Menschen.“ (Reemtsma 2004, 55)

Weniger polemisch ausgedrückt: Die situative Betroffenheit, die beispielsweise der Besuch einer KZ-Gedenkstätte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen hervorruft, hält sie nicht davon ab, sich schon auf der Heimfahrt abfällig über „die Ausländer“ oder „den Islam“ zu äußern beziehungsweise MitschülerInnen zu mobben. Aktuelle gesellschaftliche Debatten, die eigene Verstrickung in alltägliche Rassismen sowie die jeweilige Sozialisation überlagern die – teils auch nur von (Gedenkstätten-)PädagogInnen gewünschten – Erkenntnisse aus Seminarprogrammen und Gedenkstättenfahrten. Warum findet hier offenbar kein *Lernen aus der Geschichte* statt?

Ansatzpunkte für mögliche Erklärungen liefert die oben zitierte Feststellung von Heidi Behrens, dass Lernen ein von Umwegen, Sackgassen und Eigensinnigkeiten bestimmter Prozess ist. Dies betrifft mehrere Aspekte: Zum einen lässt sich der erhoffte Transfer und die Abstraktion des Erlebten nicht erzwingen. Schülerinnen und Schülern, aber beispielsweise auch PolizeibeamtInnen, fällt diese Übertragung in die eigenen Lebensverhältnisse oder die gegenwärtigen beruflichen Kontexte schwer. Die *Lehren aus der Geschichte* werden somit nicht gezogen und auf die Gegenwart übertragen. Vielmehr bleibt die Betroffenheit auf das konkrete historische Ereignis oder den Schauplatz des Verbrechens beschränkt.

Zum anderen kann der eingangs beschriebene Ansatz, nach rechtsextremen Vorfällen mit dem Besuch einer Gedenkstätte oder einem Zeitzeugenvortrag zum Nationalsozialismus zu reagieren, sogar kontraproduktiv wirken. Durch die Verlagerung in einen rein historischen Kontext „verstellt“ dieser Zugang womöglich die eigentlich notwendige Auseinandersetzung mit eigenen Demokratiedefiziten und ressentimentgeladenen Selbstbildern (vgl. Beitrag den Beitrag von Stephan Bundschuh in dieser Ausgabe). Eine Infragestellung der eigenen Verhaltensweisen und Einstellungs-

muster findet demnach nicht statt. Zusätzlich wird die angestrebte Reflexion dadurch erschwert, dass sie – etwa bei Gedenkstättenbesuchen – in einem moralisch hochgradig aufgeladenen Raum stattfinden soll. Dieser ist, worauf Imke Scheurich aufmerksam macht, durch starken Konformitätsdruck gekennzeichnet ist, der wiederum vielfach erschwert „eigenständige Meinungen herauszubilden, zu artikulieren und zu diskutieren.“ (Scheurich 2010, 41) Insofern scheinen also historische Lernorte und Gedenkstätten für eine Prävention von Rassismus und Rechtsextremismus nur bedingt geeignet zu sein, zumal Gedenkstättenbesuche in der Regel eine „kurzzeitpädagogische Anordnung“ darstellen, die allein schon aufgrund ihrer strukturellen und zeitlichen Rahmenbedingungen „keinen Raum für Reflexion und politisches Lernen“ lassen (Reif-Spirek 2003, 154).

Historisch-politische Bildung von der Zielgruppe her denken

Doch trotz aller hier angerissenen Schwierigkeiten: Historisch-politische Bildung in Gedenkstätten und anderen außerschulischen Lernorten kann durchaus einen wichtigen Beitrag im Rahmen einer aus verschiedenen Methoden und Zugängen bestehenden Rechtsextremismusprävention leisten. Den Ausgangspunkt einer solchen Einbindung bildet die Grundannahme, dass Rechtsextremismus und Rassismus die Gleichheit der Menschen sowie die universale Gültigkeit der Menschenrechte verneinen. Ein reflektiertes, durch Multiperspektivität und Kontroversität geprägtes Geschichtsbewusstsein kann sehr wohl dazu beitragen, solche Ideologien der Ungleichwertigkeit und extrem rechte Geschichtsmymthen in Frage zu stellen.

Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, einige Aspekte sollen hier schlaglichtartig genannt werden:

- Gedenkstätten stellen Orte dar, an denen *Geschichte* im wahrsten Sinne des Wortes greifbar wird. Damit ist mehr und mehr aber auch der Anspruch verknüpft, nicht nur als gleichsam sakrale Stätten des Erinnerns oder als historisierende Museen zu firmieren, sondern auch und besonders einen „diskursiven Raum“ (Knigge 2005, 450) zu eröffnen, um auf neue Herausforderungen zu reagieren. Zu nennen sind hier beispielsweise der demographische Wandel, die Ausdifferenzierung der BesucherInnenstruktur sowie das sich abzeichnende Ende der Zeitzeugenschaft.
- Dieser Anspruch ist nur einzulösen durch eine Hinwendung zu den BesucherInnen mit ihren jeweils eigenen Hintergründen, Sozialisationen, Narrationen und Erwartungen sowie der Möglichkeit, offen zu diskutieren und Antworten nicht im Sinne einer *sozialen Erwünschtheit* vorzugeben oder *Betroffenheit* zu erwarten beziehungsweise hervorrufen zu wollen.

- Bislang sind nicht zuletzt die Gedenkstätten und die Konzepte anderer Lernorte zum Nationalsozialismus in der Praxis oftmals immer noch stark von den erinnerungskulturellen Kontexten ihrer Entstehungszeit geprägt, die mittlerweile teilweise mehrere Jahrzehnte zurückliegen. Zu fragen wäre daher, in welchem Maße die dort präsentierten Narrationen, Gestaltungselemente und pädagogischen Angebote den Erfahrungen, Fragen, Seh- und Hörgewohnheiten heutiger, zumal jugendlicher BesucherInnen entsprechen.
- Erfolgversprechende Konzepte denken diese Auseinandersetzung von den jeweiligen Zielgruppen und deren spezifischen Erfahrungen und Wahrnehmungsmustern her. Dieser Anspruch korrespondiert mit den Postulaten, die an die politische Bildung im Kontext gegenwartsorientierter Rechtsextremismusprävention gerichtet werden: „Die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen muss [...] in der Gegenwart und von ihrer gegenwärtigen Situation ausgehend geführt werden. Dabei müssen ihre jeweiligen, sozial durchaus unterschiedlichen Zugänge zu menschenfeindlichen Einstellungen konkret, d.h. auf der Ebene ihrer jeweiligen Konstruktionsmuster bearbeitet werden“ (Reif-Spirek 2003, 158f.). Bezogen auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bietet forschendes Lernen im Stadtteil im Sinne des bereits in den 1970er Jahren erhobenen Mottos „Grabe, wo du stehst!“ (Lindqvist 1989) erfolgversprechende Anknüpfungspunkte. Somit eröffnen sich Möglichkeiten für einen Transfer der behandelten Inhalte in die Lebenswelt und das Umfeld der TeilnehmerInnen sowie für die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten, etwa in der Arbeit mit heterogenen Gruppen, die über die verbindende Identifikation mit *ihrer* Straße eine gemeinsame *Geschichte* erarbeiten können.
- Schlussendlich gilt es, in außerschulischen Lernorten und Gedenkstätten wie auch in Schule und Jugendbildung eine zeitgemäße Vorstellung von Rassismus zu entwickeln, die der Konstruktion des *Anderen* keinen Vorschub leistet, sondern die Herausforderungen und Chancen der Migrationsgesellschaft annimmt. Notwendig scheint zudem, die Verengung des Rassismusbegriffs auf die NS-Zeit aufzubrechen und die Entstehungsgeschichte bis heute wirkmächtiger Bilder aus der Kolonialzeit in den Blick zu nehmen, um einen Beitrag zu deren Dekonstruktion zu leisten. Dabei ist es unabdingbar, mögliche Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen von BesucherInnen sowie die damit einhergehenden Auswirkungen auf die jeweiligen Geschichtsbilder zu reflektieren.

Die an dieser Stelle angerissenen Aspekte sind freilich nicht neu. Sie werden vielmehr bereits seit einigen Jahren intensiv unter Gedenkstättenpäda-

gogInnen und anderen in der historisch-politischen Bildungsarbeit Engagierten diskutiert. In diesem Zusammenhang sind in jüngster Zeit einige innovative und anregende Projekte entstanden oder abgeschlossen worden, die die skizzierten Fallstricke und Herausforderungen in der historisch-politischen Bildungsarbeit (nicht nur) zum Nationalsozialismus kritisch reflektieren. Zu nennen ist hier beispielsweise der vom Verein Miphgasch/Begegnung e. V. und der Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz herausgegebene Dokumentenkoffer „GeschichteN teilen“, der einen Beitrag zum interkulturellen Geschichtslernen über den Nationalsozialismus leisten soll, ohne dabei jedoch Lernende nichtdeutscher Herkunft „auszugrenzen bzw. ein vermeintliches ‚Anderssein‘ [...] zu reproduzieren.“ (Ehricht/Gryglewski 2009, 7) Zu erwähnen ist aber auch das an der KZ-Gedenkstätte Neuengamme angesiedelte Projekt „NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte“, das sich vor allem an die Zielgruppe Verwaltung, Polizei und Justiz richtete. Den Ausgangspunkt bildete die Überlegung, Vermittlungsangebote zu schaffen, „die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Vergangenen und zugleich zur Reflexion gegenwärtiger Berufspraxis anregen.“ (Pastoor/von Wrochem 2013, 14) Wie der Fokus auf „Geschichte“ erweitert werden kann – sowohl hinsichtlich der behandelten Topoi, AkteurInnen und Zeiträume wie auch der Zielgruppen historisch-politischer Bildung – zeigt die Materialmappe „Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ von Bundeszentrale für politische Bildung und Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (bpb 2012) In über 40 Bausteinen rücken Partizipation, Herkunftsgeschichte(n) und die Konstruktion des „Anderen“ in den Blick.

Demnach geht es also nicht um das „ob“ der historisch-politischen Bildung als Aspekt der Rechtsextremismusprävention, sondern um das „wie“ und vor allem um das „wozu“. Eine, wenn auch auf den ersten Blick vielleicht banal erscheinende Erkenntnis lautet: Die jeweiligen Ansprüche präzisieren und nicht mit politischen oder moralischen Erwartungshaltungen überfrachten.

Literatur

- Bpb/Gegen Vergessen – Für Demokratie e. V. (2012): Praktische Geschichtsvermittlung in der Migrationsgesellschaft, Bonn
- Behrens, Heidi (2001): Welchen Beitrag gegen den Rechtsextremismus können Gedenkstätten für NS-Opfer heute leisten? In: Gedenkstätten-Rundbrief 100 (4/2001), 56-61.
- Brink, Cornelia (2009): Nach Bildern suchen – fotografische Erinnerung, in: Reichel, Peter/Schmid, Harald/Steinbach, Peter (Hg.): Der Nationalsozialismus – Die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung, Bonn, 335-349.
- Ciupke, Paul/Reichling, Norbert (2003): „Hakenkreuz und politische Bildung“. Schlaglichter auf ei-

ne vergangenheitspolitische Neuorientierung 1958-1965, in: Ciupke, Paul/Faulenbach, Bernd/Jelich, Franz-Josef/Reichling, Norbert (Hg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945, Essen, 197-208.

Ehricht, Franziska/Gryglewski, Elke (2009): GeschichteN teilen. Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen, Berlin

Knigge, Volkhard (2005): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Knigge, Volkhard/Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn, 443-460.

Kraft, Hannelore (2013): Eine Fahrt nach Auschwitz, in: Jüdische Allgemeine Wochenzeitung vom 11.7.2013

Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2013): Presseinformation „Ministerin Löhrmann begleitet Schülerinnen und Schüler nach Auschwitz (25.01.2013)

Lindqvist, Sven (1989): Grabe, wo du stehst. Handbuch zu Erforschung der eigenen Geschichte, Bonn

Märtelheimer, Peter/Frenzel, Ivo (1979): Im Kreuzfeuer: Der Fernsehfilm Holocaust. Eine Nation ist betroffen, Frankfurt a. M.

Pastoor, Ulrike/von Wrochem, Oliver (2013): Berufsgruppenorientierte historische Bildung und Menschenrechtsbildung an Gedenkstätten: Das Projekt „NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte“, in: dies. (Hg.): NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte. Bildungsmaterialien zu Verwaltung, Polizei und Justiz, Berlin, 13-27.

Reif-Spirek, Peter (2003): Rechtsextremismus, Geschichtsrevisionismus und Gedenkstättenpädagogik. Einige Überlegungen, in: Benz, Wolfgang/Reif-Spirek, Peter (Hg.): Geschichtsmymen. Legenden über den Nationalsozialismus, Berlin, 151-161.

Reemtsma, Jan Philipp (2004): Wozu Gedenkstätten?, in: Mittelweg 36 2/2004, 49-63.

Scheurich, Imke (2010): NS-Gedenkstätten als Orte kritischer historisch-politischer Bildung, in: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt am Main, 38-44.

Sontag, Susan (2010): Das Leiden anderer betrachten, Frankfurt a. M.

Weizsäcker, Richard von (1986): Reden und Interviews. 1. Juli 1984-30. Juni 1985, (Presse- und Informationsamt der Bundesrepublik), Bonn

Autoren

Heiko Klare ist Diplom-Pädagoge, Michael Sturm ist Historiker. Beide sind Mitarbeiter der Mobilen Beratung im Regierungsbezirk Münster. Gegen Rechtsextremismus, für Demokratie (mobim)

Matthias Proske stellte auf der Tagung Teilergebnisse der Studie „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ vor. In dem Forschungsprojekt gingen die WissenschaftlerInnen der Frage nach, wie im schulischen Geschichtsunterricht mit den Herausforderungen, die mit der moralischen Aufladung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust einhergehen, umgegangen wird (Meseth/Proske 2006; 2010). Die zentrale Leitfrage der Untersuchung lautete: Was passiert, wenn mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ein Thema im Geschichtsunterricht behandelt wird, mit dem hochgradig ambitionierte Erwartungen in Bezug auf die politisch-moralischen Einstellungen heutiger Jugendlichen verknüpft sind? In einem Artikel, der für den nachfolgenden Beitrag gekürzt wurde, verweist der Autor auf die in den letzten Jahren zunehmende Tendenz, die Thematisierung von Auschwitz und Holocaust an unterschiedlichen Lernorten als „moralpädagogisches Projekt“ anzusehen, „in dem es um Demokratie lernen, um Erziehung zu Toleranz sowie um Menschenrechte geht“ (Proske 2010, 2). Mit der pädagogischen Konstruktion des Holocaust als moralisches Projekt gehe die Gefahr einher, die nationalsozialistischen Verbrechen historisch zu entkontextualisieren und Ursachen, Verantwortlichkeiten und Hintergründe der Shoah zu übersehen. Darüber hinaus geht der Autor der Frage nach, was mit „Moral“ eigentlich gemeint ist und plädiert für eine Begrifflichkeit, die über rein kognitive Aspekte hinausweist und institutionalisierte sowie kontextualisierte Perspektiven des Moralischen in der alltäglichen Kommunikation mit bedenkt.

Das moralpädagogische Projekt „Aus der Geschichte lernen“ und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust¹

Matthias Proske

Der zentrale empirische Befund unserer Studie zum Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht lautet, dass sich in den von uns aufgezeichneten und interpretierten Stunden das Format der moralischen Kommunikation im Sinne der expliziten Bewertung von moralischen Verhaltensprämissen der Schülerinnen und Schülern in der Regel nicht findet. Den Geschichtsunterricht dominiert ein Kommunikationsmodus, der sich auf eine wissensbezogene und in diesem Sinne kognitive

¹ Der Text ist die gekürzte Version eines Artikels, der bereits 2010 in der Zeitschrift Ethik und Gesellschaft, hg. von Matthias Möhring-Hesse, 2/2010, erschienen ist. Wir danken dem Herausgeber für die Abdruckgenehmigung. Die ungekürzte Version findet sich unter <http://www.ethik-und-gesellschaft.de/dynasite.cfm?dssid=5550&dsmid=107539>

Form der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust beschränkt, d. h. auf das Format „Kommunikation über Moral“. Im Vordergrund stehen soziale, politische und ideologische Hintergründe und Zusammenhänge der beiden Themen, etwa wenn es um die Wählerschaft der NSDAP, Hitlers Außenpolitik oder den Antisemitismus geht. Moralische Kommunikation wird selbst dann vermieden, wenn Schülerinnen und Schüler Beiträge in das Unterrichtsgespräch einbringen, die als Abweichung von moralischen Erwartungen gedeutet werden könnten. Lehrpersonen korrigieren in solchen Situationen Unzulänglichkeiten im Umgang mit historischen Quellen oder Inkonsistenzen in der Argumentation, nicht jedoch den Urheber dieser Äußerungen als moralische Person. Diesen sachlichen, auf den kognitiven Gehalt des Themenfeldes zielenden Modus der Kommunikation könnte man als Beleg für die relative Stabilität der Prämisse der schulischen Thematisierung des NS und des Holocaust deuten: Bis auf weiteres wird im Geschichtsunterricht auf die allen Beteiligten unterstellte moralische Verurteilung des Nationalsozialismus vertraut. Auch über die politisch-moralischen Schlussfolgerungen aus dem Nationalsozialismus wird primär in einem kognitiven Modus diskutiert, etwa wenn es um die Frage geht, wie sicher man eigentlich davon ausgehen könne, dass die Mehrheit der deutschen Bevölkerung rassistisch-ausgrenzender Propaganda heute nicht folgen würde. In diesem Sinne lassen sich unsere Fallrekonstruktionen zunächst dahingehend resümieren, dass das moralpädagogische Projekt der Holocaust-Education im schulischen Geschichtsunterricht insofern entschärft wird, als explizite, auf die moralischen Haltungen der Schülerinnen und Schüler zielende Beeinflussung eher vermieden, wenn nicht gar gezielt umschifft wird. Dieser Befund gewinnt an Deutlichkeit, wenn man sich gleichzeitig vergegenwärtigt, dass auch im Geschichtsunterricht – hier besonders im Kontext der beiden Hauptschulklassen – Disziplinierungskommunikation einen nicht unwesentlichen Teil des Unterrichts ausmacht. Mit Appellen, Ermahnungen oder Sanktionen wird permanent der Versuch gemacht, die Bedingungen für das eigentliche Unterrichtsgeschäft zu etablieren, also Anwesenheit und Teilnahmebereitschaft sicherzustellen, Aufmerksamkeit zu wecken und zur Einhaltung von Ordnung und Regeln aufrufen. Dabei machen die Lehrerinnen und Lehrer auch vor direkten moralischen Bewertungen der Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler keinen Halt. Der Befund, dass das moralpädagogische Projekt „Aus der Geschichte lernen“ im Geschichtsunterricht kognitiv entschärft wird, wäre jedoch überinterpretiert, wenn man ihn mit der Behauptung gleichsetzen würde, dass der Unterricht gänzlich moralfrei stattfindet. Dies ist empirisch nicht der Fall. Moral kommt im Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust

durchaus vor. Die Gestalt, die sie dabei in der Regel annimmt, kann als kaschierte Form im Sinne der oben dargestellten Kommunikation und Reflexion über Moral bezeichnet werden. Empirisch tritt diese Form über die *impliziten* moralischen Ansprüche des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in die Unterrichtskommunikation ein. Dass heißt, in dem von uns beobachteten Unterricht finden durchaus Gespräche über die Geltung moralischer Urteile statt. Sie führen jedoch nicht zu den beschriebenen personalisierenden Urteilen über die Schülerbeiträge, sondern verbleiben – zumindest lehrerseitig – vollständig in einem kognitiven Modus, etwa wenn bestimmte Zeichnungen aus einem Schulbuch der NS-Zeit im Klassengespräch als antisemitische und menschenfeindliche Darstellung von den Schülerinnen und Schülern erkannt und analysiert werden (sollen).

Der Wiedereintritt der Moral in den Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust

Unsere Rekonstruktionen legen jedoch einen weiteren Befund frei, der der These einer Entschärfung des moralpädagogischen Projekts qua Kognitivierung im Kontext des Geschichtsunterrichts in einer gewissen Weise zuwider läuft. Im Verlauf der Unterrichtseinheiten kommt es trotz der durchgängigen Vermeidung personenbezogener Moralerziehung von Seiten der Lehrpersonen dennoch unter bestimmten Bedingungen zu einer moralischen Aufladung der Kommunikation. Auffallend daran ist, dass sie nicht von Lehrpersonen und dass heißt absichtsvoll initiiert sind. Solch eine moralische Aufladung der Unterrichtskommunikation lässt sich in zwei Bedingungskonstellationen identifizieren: Entweder tritt der *implizite moralische Gehalt des Themenfeldes Nationalsozialismus und Holocaust im Unterrichtsgespräch auf einmal offen zu Tage, d. h. er wird kommunikativ expliziert oder aber* Schülerinnen und Schüler deuten Beurteilungen der Lehrkräfte zumindest im Zusammenhang dieses Themenfeldes als an sie persönlich adressierte moralisch-negative Urteile. Ein Beispiel für die erste Variante:² Eine Klasse behandelt das Thema Ursachen und Hintergründe des Antisemitismus. Der Lehrer lenkt das Gespräch auf den Aspekt des christlichen Antijudaismus. Völlig unvermittelt unterbricht die Schülerin Jenny dieses Gespräch, in dem sie einwirft, dass sie nicht verstehe, warum sie sich immer wieder für die an Juden begangenen Verbrechen entschuldigen müsse. Sie könne doch gar nichts mehr dafür. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die bloße Thematisierung des Antisemitismus immer auch unmittelbar moralische Implikationen

² Die beiden nachfolgenden Beispiele können im begrenzten Rahmen dieses Beitrages nur illustrativ dargestellt, nicht aber in ihrer Fallstruktur sequenzanalytisch rekonstruiert werden. Das erste Beispiel wird ausführlicher interpretiert in: Proske (2006).

aufweist. Jenny versteht sich als jemand, die sich von einer Entschuldigungserwartung moralisch als Person getroffen fühlt. Das Irritierende an ihrem Beitrag besteht darin, dass die Zurückweisung einer Entschuldigungserwartung kommunikativ nur Sinn macht, wenn es vorher eine Schuldzuweisung gegeben hat. Dies ist jedoch in der Unterrichtskommunikation explizit nicht der Fall. An keiner Stelle des Unterrichts finden sich Hinweise auf eine moralpädagogische Praxis, die die Schülerinnen und Schüler persönlich als Schuldige adressiert und explizit zu einer Positionierung gegenüber dem Nationalsozialismus und dessen antisemitischer Ideologie aufgefordert hätte. Dieser Übergang von einer kognitiven Kommunikation über Moral zur moralischen Kommunikation bei Jenny kann m. E. unter zwei sich hier verschränkenden Bedingungen gedeutet werden, die jedoch beide dem schulischen Geschichtsunterricht vorausgehen: Zum einen ist unabhängig von expliziten moralpädagogischen Absichten des Lehrers von einer impliziten moralischen Aufladung des Themas Antisemitismus durch den öffentlichen Erinnerungsdiskurs auszugehen. Zum anderen kommt hinzu, dass Unterricht als pädagogische Form durch eine generalisierte implizite Erziehungserwartung strukturiert ist. Sie versieht nahezu jede unterrichtliche Behandlung eines Themas mit einer *bestimmten*, keineswegs beliebigen Lernerwartung, was wiederum – gerade vor dem Hintergrund der institutionalisierten Generationendifferenz im Klassenzimmer – zu entsprechenden Ablehnungsreaktionen bei den Schülerinnen und Schülern führen kann. Und gerade das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in seiner moralpädagogischen Vereindeutigung im öffentlichen Erinnerungsdiskurs eignet sich offenbar in besonderer Weise zur schülerseitigen Inszenierung von Dissidenz.

Ein Beispiel für die zweite Variante: In einer Stunde behandelt eine andere Klasse die nationalsozialistische Eroberungspolitik im Osten. Mit Verweis auf eine Schulbuchquelle beantwortet die Schülerin Uta die Frage, ob in den militärisch zu erobernden Gebieten keine Menschen lebten, mit der Formulierung, dass „dort (...) Hitler ja schon sauber gemacht (hat)“. Daraufhin macht die Lehrerin Uta darauf aufmerksam, dass dies ein „brisantes Thema“ sei und sie sich überlegen müsse, wie sie sich sprachlich ausdrücke. Denn „sonst wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so genau, vertrittst Du jetzt auch die Position oder möchtest Du dich davon distanzieren“, so die Lehrerin weiter. Bereits in diesen Beitrag hinein unterbricht Uta die Lehrerin mit einem lauten „Nein“, dem sie dann noch das Bekenntnis „Ich bin kein Nazi, ich wollt es nur sagen, o.k.“ hinzufügt. Uta deutet den bewertenden Eingriff der Lehrerin offenbar nicht nur als gut gemeinten Ratschlag für den angemessenen Umgang mit NS-Quellen, sondern auch als moralisches Urteil über sie als Per-

son. Nur diese *moralische* Zurechnung durch Uta, unabhängig davon, wie die Lehrerin ihre Korrektur gemeint hat, macht verständlich, warum die Schülerin mit einem derart demonstrativen Ich-Bekenntnis reagiert. Wie könnte dieses Beispiel eingeordnet werden? Die in der Unterrichtskommunikation immer mitlaufende Bewertung von Schülerbeiträgen scheint dann ein Einfallstor für die moralische Aufladung des Unterrichts zu sein, wenn Themen behandelt werden, die von den Beteiligten als moralisch hochrelevant gedeutet werden. In solchen Situationen kann bereits die lehrerseitig kundgetane Unsicherheit über die potentielle („sonst“) öffentliche Wahrnehmung einer Schüleräußerung die explizite Betonung moralischer Integrität bzw. Konformität auf Schülerseite nach sich ziehen. Eine derartige Unsicherheit kann im Geschichtsunterricht bei der Frage, ob man die Position der Nazis vertritt oder sich davon distanziert, offenbar nicht lange ausgehalten werden.

Kein Lernen aus der Geschichte, aber die Erzeugung von *awareness* als Leistung des schulischen Geschichtsunterrichts

Versucht man abschließend den im Kontext des schulischen Geschichtsunterrichts rekonstruierten Umgang mit den moralischen Implikationen einer geschichts- wie gegenwartsbezogenen Vermittlung der NS-Geschichte systematisch auf die Ausgangsfragen zu beziehen, so lassen sich einige Schlussfolgerungen für das moralpädagogische Projekt „Aus der Geschichte lernen“ ziehen.

Die Beobachtung, dass in dem von uns untersuchten Schulstunden in der Regel kognitivernde Formen der Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust zu finden sind, zeigt, dass der Geschichtsunterricht ein Ort ist, an dem die Schülerinnen und Schüler vor allem Informationen und Bewertungen *über* die Geschichte entnehmen und sich aneignen können. Die spezifische Leistungsfähigkeit des Geschichtsunterrichts erweist sich darin, die Schülerinnen und Schüler in die gesellschaftlich gültig gemachten Redeweisen über den Nationalsozialismus und den Holocaust einzusozialisieren. In erinnerungskultureller Hinsicht und vor dem Hintergrund der Ambitionen des beschriebenen moralpädagogischen Projekts kann die Schule als der gesellschaftliche Ort verstanden werden, in dem die jeweils nachwachsende Erinnerungsgeneration mit dem politisch-moralischen Erbe der Bundesrepublik Deutschland vertraut gemacht wird. Diese Leistungsfähigkeit des Geschichtsunterrichts ist zunächst einmal keineswegs gering zu schätzen. Für die politische Kultur einer Gesellschaft sind solche Schritte der sozialen Institutionalisierung von geschichtlichen Narrativen und von deren politischer und moralischer Beurteilung ein bedeutsamer Baustein.

Um die Einsozialisierung in die gesellschaftlich kanonisierten Redeweisen über die NS-Geschichte angemessen einschätzen zu können, ist es ent-

scheidend, diese nicht vorschnell mit individuellen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler gleichzusetzen. Ob Jugendliche die etablierten Deutungen über den Nationalsozialismus und den Holocaust übernehmen, ob diese bei ihnen Veränderungen ihrer politisch-moralischen Überzeugungen auch im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche Problemfelder (z. B. Rassismus oder Diskriminierung) auslösen, ist damit noch keineswegs beantwortet. Einerseits kann man sicherlich festhalten, dass Wissen über die NS-Geschichte, ihre Hintergründe und Zusammenhänge, die Möglichkeit für individuelle Lernprozesse erhöht. Andererseits zeigt unsere Empirie ebenso deutlich, dass gerade an Stellen, an denen die politisch-moralische Botschaft aus der NS-Geschichte unvermittelt als eine eindeutig-bestimmte Lernerwartung mit direkten moralischen Implikationen an die Schülerinnen und Schüler herantritt (wenn also der Modus der Kommunikation von einem „über“ zu einem „Ihr“ wechselt) – und dies kann, wie das erste Fallbeispiel zeigt, auch dann passieren, wenn der Lehrer dies nicht beabsichtigt –, Abwehrreaktionen der Jugendlichen wahrscheinlicher werden. Die direkte politisch-moralische Adressierung von Jugendlichen unter Bedingungen von Schule scheint hoch konfliktaffin. Weil die Schule konstitutiv ein Ort ist, in dem die leistungs- und damit sachbezogene und die personenbezogene Anerkennung von Jugendlichen strukturell nicht scharf auseinander zu halten ist, wird gerade das Thema Nationalsozialismus und Holocaust aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ein Thema, bei dem ihre persönliche Integrität vor den Augen der Klassenöffentlichkeit auf dem Spiel stehen kann. Dies kann sich einerseits in der Art und Weise des zweiten Fallbeispiels artikulieren, in der die Schülerin sich unangemessen beurteilt wahrnimmt und dies auch klassenöffentlich zum Ausdruck bringt. In den von uns beobachteten Geschichtsstunden sind aber andererseits ebenso ironisch-provokative Distanzierungen von den politisch-moralischen Lernerwartungen an das Thema zu finden. Bei diesen bleibt jedoch sowohl für die Beteiligten wie auch in der nachträglichen Rekonstruktion im Rahmen unserer Untersuchung uneindeutig, wie diese Distanzierungen verstanden werden wollen: als in der Tat sachlich-spezifischer Bruch mit den gesellschaftlichen Narrativen und Urteilen über den Nationalsozialismus oder aber als Widerständigkeit gegen die in die Schule immer mitlaufende Erziehungserwartung als solche.

Die Gefahr, die im Geschichtsunterricht stattfindende Einsozialisation in die gesellschaftlich etablierten Redeweisen über die NS-Geschichte mit individuellem Lernprozessen der gegenwärtigen Erinnerungsgeneration zu verwechseln, hat mit einer begrifflichen Konfusion zu tun, die auch für das moralpädagogische Programm „Aus der Geschichte lernen“ kennzeichnend ist. Gerade weil

es diesem Programm seinem Selbstanspruch nach um mehr geht als um die Aneignung und Ordnung von Wissen, nämlich auch um die Veränderung von moralischen Haltungen und politischen Einstellungen zu den geschichtlichen Ereignissen, aber auch zu gegenwärtigen Problemfeldern, gerät die Prämisse, aus der Geschichte könne gelernt werden, unter Druck. Die Schwierigkeit hat mit dem Begriff des Lernens selbst zu tun. Lernen beschreibt *Veränderungen kognitiver Schemata*, die in der Regel auf neuen Informationen über einen Sachverhalt beruhen, ohne dass mit diesen *Änderungen der Verhaltensweisen* notwendigerweise einhergehen müssen. Jan Philipp Reemtsma hat diese Problemstellung in seinem Essay zur Frage „Was heißt: aus der Geschichte lernen?“ prägnant auf den Punkt gebracht:

„Die Schwierigkeit liegt darin, eine Einstellungsänderung als ein Lernen zu beschreiben. (...) Ich kann lernen, verschiedene Phasen im Werk eines Künstlers zu unterscheiden, aber ich kann nicht lernen, das Werk Turners oder Strawinskys zu bewundern. Ich kann vielleicht lernen, die militärischen Fehler des deutschen Generalstabes zu erkennen, aber ich kann nicht lernen, Falkenhayns strategische Planungen zu verabscheuen“ (Reemtsma 2001, 45-46).

Mit Einsicht in die Unmöglichkeit, moralische Gefühle, Haltungen und Verhaltensweisen direkt erwirken zu können, ist eine grundsätzliche Begrenzung des moralpädagogischen Projekts „Aus der Geschichte lernen“ auch und vielleicht sogar gerade im Kontext des schulischen Geschichtsunterrichts benannt.

Im Wissen um die Begrenzungen der z. T. überambitionierten Ansprüche des moralpädagogischen Programms scheint die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin zu liegen, den erinnerungskulturell bereits institutionalisierten Umgang mit der NS-Geschichte dem Lackmустest seiner kommunikativen Bewährung im Gespräch zwischen Generationen auszusetzen. Durch die sprachliche Kategorisierung der geschichtlichen Ereignisse, durch die Präsentation der aus diesen Ereignissen gesellschaftlich gezogenen moralischen Schlussfolgerungen, aber auch durch deren Infragestellung und Kritik scheint der Geschichtsunterricht über die NS-Geschichte eine Schnittstelle zu sein zwischen kulturell-institutionalisierten und kommunikativen Erinnerungsformen innerhalb des kollektiven Gedächtnisses der bundesrepublikanischen Gesellschaft (vgl. zum Hintergrund dieser Unterscheidung: Assmann 1988; Assmann 1992). Das, was der Geschichtsunterricht offensichtlich bei seinen Schülerinnen und Schülern erreicht, ist eine *awareness* in Bezug auf die heutige Bedeutung der nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen für die politische Kultur in der Bundesrepublik wie auch in der sich globalisierenden Welt. Welche konkreten Schlussfolgerungen die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit heutigen

politischen Konflikten und moralischen Kontroversen ziehen, kann ihnen jedoch weder der Geschichtsunterricht noch die Geschichte abnehmen. Bezieht man die hier für den Zusammenhang von schulischem Geschichtsunterricht und Umgang mit der NS-Geschichte formulierten Schlussfolgerungen abschließend zumindest kurz auf den thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe, so lässt sich vermuten, dass auch die schulische Bearbeitung des „Alltäglichen Rassismus“ vor einer paradoxen Herausforderung steht: Antirassistische Pädagogik setzt die politische und kulturelle Verneinung von Rassismus voraus, die sie selbst bei ihren Adressaten zu fundieren und zu stärken sucht. Immer dann, wenn der gesellschaftliche Konsens, dass Rassismus gegen die Grundlagen demokratischer Gesellschaften verstoße, nicht auch im Klassenzimmer oder Seminarraum bereits von allen Beteiligten geteilt wird, stoßen direkte moralpädagogische Interventionen an ihre Grenzen. Im Umgang der Schule mit alltäglichen Rassismen wäre vermutlich schon viel gewonnen, wenn die Schule selbstreflexiver ihre eigenen Normalitätskonstruktionen (z. B. in Schulbüchern) beobachten würde, d. h. wenn sie ihre eigenen Bilder über die „Anderen“ und die „Fremden“ einer kritischen Prüfung unterziehen würde. Erst eine solche Selbstprüfung würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Schule Teil der politischen und kulturellen Eindämmung rassistischer Stereotype ist, nicht aber ein Ort, in dem diese Stereotype kulturell verfestigt werden.

Literatur

Assmann, Aleida (1992): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: ders./Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt/M., 9-19.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2006): Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang mit Kontingenz, in: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Münster, 127-154.

Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2010): Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction, in: Prospects. Quarterly Review of Comparative Education 40 (2010), 201-220.

Proske, Matthias (2006): „Wieso müssen wir uns jedes Mal wieder dafür entschuldigen. Wir können doch gar nicht mehr dafür“. Geschichtsunterricht zwischen erinnerungspädagogischen Herausforderungen und Wirksamkeitsphantasien, in: Widerstreit – Sachunterricht, 4 (2006), Nr. 7 (www.widerstreit-sachunterricht.de)

Reemtsma, Jan Philipp (2001): Was heißt: aus der Geschichte lernen? In: ders., „Wie hätte ich mich verhalten?“ und andere nicht nur deutsche Fragen: Reden und Aufsätze, München, 30-52.

Autor

Matthias Proske ist Professor für Allgemeine Didaktik und Schulforschung an der Universität zu Köln. Seit mehr als zehn Jahren forscht er zum Spannungsfeld „Schule und Nationalsozialismus“ sowie den Ansprüchen und Grenzen des Geschichtsunterrichts.

Die Ver-Stellung des Alltagsrassismus durch die historische Erfahrung des Nationalsozialismus. Pädagogische Konsequenzen

Stephan Bundschuh

Der Vortrag setzt sich mit der durch die geschichtliche Erfahrung des Nationalsozialismus verursachten Stellung (1), Verschiebung (2) und Ver-stellung (3) des Rassismus in der Bundesrepublik Deutschland auseinander, zieht daraus pädagogische Konsequenzen (4) und skizziert abschließend ein aktuelles Bildungsformat (5), das die Triade von Rechtsextremismus, Ausgrenzungen durch die „Mitte“ und historischer Dimension gemeinsam zu bearbeiten versucht.

1. Die Stellung bzw. Positionierung des Rechtsextremismus und des Rassismus durch den Nationalsozialismus – In welcher Form sind Rechtsextremismus und Rassismus selbst durch das historische Ereignis des Nationalsozialismus geprägt?

Die rechtsextreme Terrorgruppe *Nationalsozialistischer Untergrund* (NSU) hat durch das Adjektiv nationalsozialistisch im Titel und die Auswahl der Opfer den aktuellen Rechtsextremismus mit dem Nationalsozialismus und Rassismus ganz deutlich verbunden. Diese enge Relation war nicht immer gleichermaßen sichtbar und in der Art ihrer Thematisierung umstritten.

Während der Neuformierung der rechten Szene seit Beginn der 1990er Jahre stand bei ihren Gegner_innen ein traditionalistisches „Wehret den Anfängen!“ einer beginnenden Rezeption rassistischer theoretischer Analysen im Gefolge der Cultural and Postcolonial Studies gegenüber. Zugleich versuchte die Forschung zum aktuellen Rechtsextremismus, sich aus dem engen Korsett der Geschichte zu befreien, um zu verstehen, was aktuell insbesondere junge Menschen am Rechtsextremismus faszinieren könnte. Der Nationalsozialismus verschwand dabei in weitere Ferne, indem er als irrelevant zur Erklärung des aktuellen Rechtsextremismus galt. Es bedurfte erst der Mo-

dernisierung und Radikalisierung der NPD und der Revitalisierung ihrer Jugendorganisation *Junge Nationaldemokraten* (JN) seit Mitte der 1990er Jahre selbst, um ihren Gegner_innen zu zeigen, dass der modernisierte Rechtsextremismus affirmativ und offensiv an den Nationalsozialismus anknüpft. Der NSU ist kein zufälliges Nebenprodukt, sondern ein zentraler Ausdruck des aktuellen Rechtsextremismus.

Wer sich also mit Rechtsextremismus beschäftigt, kann die nationalsozialistische Vergangenheit und den Streit um deren historische Interpretation nicht vernachlässigen. Der Rechtsextremismus selbst aber hat sich insbesondere durch die beiden Terrorserien in Norwegen und Deutschland in den letzten Jahren so nachhaltig in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben, dass er schlechterdings nicht ignoriert werden kann.

Kommen wir zur Frage, wie die Erfahrung des Nationalsozialismus unsere Auseinandersetzung mit Rassismus – und hier meine ich den in Alltagshandlungen und institutionellen Prozessen ausgedrückten Rassismus – prägt.

Der Rassismus ist älteren Datums als der Nationalsozialismus, dieser aber stellt bis heute die konzentrierteste Strukturierung einer Gesellschaft und eines Kontinents unter rassistischen Ordnungsprinzipien, sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse berufend und auf elaborierte soziale und materiale Techniken stützend, dar. Der Nationalsozialismus setzte die totale Mobilisierung einer Gesellschaft auf Grundlage einer rassistischen Ordnung in all ihren Bereichen bis zum Umschlag in einen Vernichtungskrieg in Gang.

Der biologistische Rassismus ist unauflöslich mit der Euthanasie und dem Holocaust verbunden. Diese Nachwirkung hält an und hat mit den konsequenten Verwüstungen zu tun, die der nationalsozialistische Massenmord in der ganzen Breite der abendländischen Kultur hinterlassen hat, ohne dass sich diese Auflösung aller Gewissheiten in adäquater Weise im Alltagsbewusstsein verankert hätte.

Der Holocaust stellt eben kein nur national zu verstehendes historisches Ereignis dar. Er lässt sich auch nicht einfach als innerwestliches Ereignis – sozusagen nur als Ereignis einer misslungenen europäischen Aufklärung – begreifen. Nicht nur fand er in einem Krieg statt, der allein schon aufgrund seiner Ausdehnung ein globaler Krieg war, sondern stellt als industrieller Vernichtungsprozess von Menschen das Extrem menschlicher Objektivierung schlechthin dar: „Obschon *geschichtlich* geworden, nimmt der Nationalsozialismus eine geradezu *überhistorisch* anmutende Bedeutung an. Dies freilich nur dann, wenn die industrielle Massenvernichtung als absolut radikale Tat des Regimes ins Zentrum der Rekonstruktionsbemühungen gerückt wird.“ (Diner 1990, 94)

Das Signum dieser Epoche ist die Sprengung des Kontinuums der Geschichte und ihre Stillstellung

unter negativen Vorzeichen. Die Gegenwart des Nationalsozialismus erstrahlte im Lichte totaler Herrschaft, Geschichte als Veränderung war im großen Unheil stillgestellt. Für die Opfer gab es ab einem bestimmten Maße der Herrschaft keine Zukunft mehr, die gewalttätige Gegenwart hatte sich absolut gesetzt. Die *Dialektik der Aufklärung* erweist den Nationalsozialismus post festum als logische Konsequenz der abendländischen Geschichte, die nationalsozialistische Jetztzeit aber zugleich als den negativ-qualitativen Sprung aus dieser Kontinuität und Begriffslogik. Wir haben es mit einer Implosion des dialektischen Prozesses zu tun, er ist in der Aufhebung als reiner Vertilgung stillgestellt. Hier wird nicht alleine das Leid der Juden absolut gesetzt, das wäre eine unzureichende Partikularisierung der Bedeutung des Vernichtungsprozesses. Absolut gesetzt wird, dass Menschen ohne – um es mit Sartre zu sagen – Entschlussmöglichkeit (wie sie z. B. die politischen Feinde des Nationalsozialismus trotz alledem noch hatten) und ohne jegliche ökonomische oder militärische Rationalität zu Opfern werden. Das ist das Brandzeichen der Nachfahren, hier unterscheidet sich die Erfahrung von Juden sowie Sinti und Roma prinzipiell von der der politisch Verfolgten des Naziregimes. Die politische Option dafür oder dagegen war eine eigene Wahl, als Jude oder Rom misshandelt und getötet zu werden, entzog sich jeder eigenen Wahlmöglichkeit. Da der Rassismus im Nationalsozialismus einen konsequenten Ausdruck gefunden hat, ist es richtig, ihn davon auch nicht mehr zu lösen. Wer also von Rassismus sprechen will, muss die Matrix des Nationalsozialismus reflektieren.

2. Inwiefern wird unser Blick auf den heutigen alltäglichen Rassismus durch die historische Erfahrung des Nationalsozialismus verstellt?

Die enge Verbindung von Rassismus und Nationalsozialismus birgt das Problem in sich, dass man auf enorme Widerstände trifft, wenn man heute über Alltagsrassismus und aktuelle rassistische Strukturen sprechen will. Ich will hier – in modifizierter Anlehnung an Astrid Messerschmidts Differenzierung – vier Strategien der Verstellung des Rassismus unterscheiden: die Skandalisierung, die Zuordnung zum Rechtsextremismus, die Verschiebung in die Vergangenheit und die Kulturalisierung. Alle vier Strategien haben die Funktion, Rassismus „als Struktur im gegenwärtigen Alltag“ (Messerschmidt 2010, 44) zu verdecken. Während die Skandalisierung, die Zuweisung zum Rechtsextremismus und die Zuordnung zur Vergangenheit weniger den Rassismus als solchen verleugnen, sondern ihn in Quarantäne verschieben, ihn also von unserer Gesellschaft isolieren, handelt es sich bei der Kulturalisierung um eine aktive Verstellung im Sinne einer Maskierung. Lassen Sie mich zuerst kurz über die Strategien der Verschiebung sprechen. Die Skandalisierung

macht es unmöglich, sich alltäglichem Rassismus analytisch zu widmen. Entweder wird die Rassismuskritik als skandalös empfunden oder der rassistische Sachverhalt wird so skandalisiert, dass er „außergewöhnlich“ wird. Die Strategie der Zuordnung zum Rechtsextremismus sowie die Verschiebung in die Vergangenheit verlagern Rassismus sozialräumlich und zeitlich aus dem gesellschaftlichen Ist-Zustand. Rassismus als Element des Rechtsextremismus wird durch seinen affirmativen und notwendigen Bezug zum Nationalsozialismus als historisch fixierter biologistischer Rassismus klassifiziert und fixiert, d. h. stillgestellt. Alles, was nicht in das Raster des biologistischen Rassismus passt, wird also auch nicht als rassistisch erkannt.

Die richtige Einsicht, dass der heutige Rechtsextremismus notwendig rassistisch ist, wird historisch verschoben mit der Annahme, der aktuelle Rassismus sei identisch mit dem Rassismus der NS-Zeit. Damit ist der aktuelle Rassismus aus dem gegenwärtigen Alltag entsorgt, indem er einer Randgruppe zugewiesen wird. Der Rechtsextremismus wird mit dieser Zuordnung zu einem historischen biologistischen Rassismus zugleich nicht nur sozialräumlich marginalisiert, sondern auch noch zeitlich als ewig gestrig abgestempelt. Die Verschiebung hat damit erreicht, dass auch der Rechtsextremismus weder im sozialen Raum noch in der aktuellen Zeit in Verbindung mit unserer Gesellschaft stehend betrachtet wird und damit die gesellschaftliche Mitte ihrer Verantwortung dafür enthoben ist.

3. Inwiefern verstellt sich rassistisches Denken und Handeln heute aktiv, um ohne Skandal wirken zu können?

Wir stehen vor der Schwierigkeit, dass Rassismus heute „in Gesellschaften und Institutionen [wirkt], die explizit Vorurteil und Diskriminierung verurteilen“, wie Howard Winant schreibt (zitiert nach Hund 2007, 5).

Die Masken der Verstellung sind vielfältig: Da gibt es die bereits erwähnte Kulturalisierung als Verstellungsstrategie, deren Kulturbegriff manchmal nur eine leichte Verbrämung biologistischer Argumentationen darstellt. Da gibt es den sekundären Rassismus, wie es Claus Melter (2006) nennt, den er als ein Ignorieren bzw. Nichtthematisieren von Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe beschreibt. Da gibt es im Feld der Pädagogik die statistisch signifikante Anhäufung von Empfehlungen an die kulturell anderen Schüler_innen, es doch mit einer einfacheren Schulform zu versuchen. Eine besondere Rolle spielt dabei die Diskussion über Sprachkenntnisse und Bildung. Oder besser gesagt, über Sprachdefizite und Bildungsdefizite, obwohl dies affirmativ unter dem Label der Ressourcenorientierung und der Bildungsgerechtigkeit diskutiert wird. Seit Jahren führen diese Diskussionen zu nichts anderem als einer kon-

sequenten Weiterschreibung von Bildung als Distinktionsinstrument der akademischen und vermögenderen Schichten. Der neueste Bericht des Deutschen Studentenwerks hat ergeben, dass im Jahr 2012 23% der Kinder aus nicht akademischen Haushalten gegenüber 77% der Kinder aus akademischen Haushalten ein Studium an einer Hochschule aufgenommen haben (vgl. Middendorf u. a. 2013, 11f.). Eine weitere signifikante Differenz zeigt sich bei der Finanzierung des Studiums. So heißt es in der Studie: „Der Anteil der elterlichen Unterstützung an den Gesamteinnahmen beträgt in der Herkunftsgruppe ‚niedrig‘ 27%. In der Herkunftsgruppe ‚gehoben‘ geht bereits die Hälfte der studentischen Einnahmen auf die Leistungen der Eltern zurück. Bei den Studierenden, deren Vater und Mutter einen akademischen Abschluss haben (Bildungsherkunft ‚hoch‘), erreicht der Elternbeitrag zu den Einnahmen sogar 63%“ (Middendorf u. a. 2013, 23). Arbeit für den Lebensunterhalt kostet Zeit, die ansonsten für Bildung zur Verfügung stünde.

Vergleichen wir damit Studien aus den 1960er und 1970er Jahren, sehen wir, dass sich in diesen Bereichen trotz Bildungsoffensiven nicht viel verändert hat. Das „kulturelle Kapital“ (Bourdieu 1983), das sich vor allem an der für Bildung zur Verfügung stehenden Zeit misst, ist nach wie vor ungleich verteilt und es zeichnet sich auch künftig keine grundsätzliche Veränderung ab. Der soziale Rassismus fixiert die Randgruppen, lässt dort eventuell leichte Verschiebungen zu (so den teilweisen Aufstieg von Kindern aus autochthonen Arbeiter_innenhaushalten auf Kosten von Kindern aus allochthonen Arbeiter_innenhaushalten im Schulwesen), ohne das auf sozialer Ungleichheit basierende Bildungswesen und die gesellschaftliche Gesamtorganisation auch nur grundsätzlich in Frage zu stellen. Die in der Bildungsphilosophie utopisch mitschwingende Idee, dass jeder Mensch in die Lage versetzt werden solle, in seiner Person die Gattung Mensch in all ihren Potentialen zu repräsentieren (so die Humboldtsche Idee), ist längst faktisch außer Kraft gesetzt. Unter dem Deckmantel ihrer Propagierung wird bestimmten Gruppen ein Bildungsdefizit zugewiesen und damit eine Mehr-Klassen-Erziehung tendenziell auf ethnischer Basis, also rassistisch unterlegt, legitimiert. Dieser Rassismus kleidet sich aber in das Gewand eines fördernden Bildungssystems, dessen Verlierer Arbeiter_innenkinder, Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung sind und bleiben werden.

4. Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesen Verstellungen für die Pädagogik?

Sofern die Verstellungen bekannt und vielleicht auch soziologisch, psychologisch und politikwissenschaftlich erkannt sind, ergibt sich eine klare Aufgabe für eine Pädagogik, die sich der Heran-

bildung mündiger Personen widmet. Mündige Personen wären solche, die fähig sind, sich vorbehaltlos in Auseinandersetzung mit der Realität zu begeben, selbst keine Verstellung nötig haben und in der Lage sind, den Rassismus – wo immer er auftritt – zu demaskieren. Die Aufgabe dieser Pädagogik besteht darin, den rassistischen Verstaltungen und Verschiebungen in pädagogischen Kontexten zu folgen, nicht um sie zu imitieren, sondern um sie zu dechiffrieren und zu ihrer Entzifferung anzuleiten. Wenn das bisher Gesagte zutrifft, kann die kritische Thematisierung des Rassismus nicht vom Nationalsozialismus oder vom Rechtsextremismus abstrahieren – wie auch umgekehrt Nationalsozialismus und Rechtsextremismus nicht ohne Rassismus zu thematisieren sind. Zugleich müssen Kurzschlüsse und insbesondere historische Analogieschlüsse unbedingt vermieden werden, da sie vorschnell eine kritische Auseinandersetzung durch eine nur scheinbar fachliche Argumentation verhindern und damit selbst eine Vermeidungsstrategie praktizieren.

Wir benötigen zudem eine Pädagogik, die ihre eigene Funktion im Rahmen dieser Verstaltungen kritisch analysiert. Der rassistische Charakter des Schulsystems wurde bereits beispielhaft unter dem Titel „Institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2009) herausgearbeitet. Die moralisierende Haltung von Pädagog_innen gegenüber Nationalsozialismus, Rassismus und Rechtsextremismus ist als Vermeidungsstrategie, um sich nicht eigenen verdrängten Affekten auszusetzen, hinlänglich bekannt.

Wir benötigen auch Pädagog_innen, die Kritik zugänglich sind, d. h. die es ermöglichen, dass ihre eigenen Verstellungsstrategien von anderen kritisiert werden und dies nicht zu einer Abwehr, sondern einer produktiven Auseinandersetzung führt. Sie sollten es möglich machen, ihnen gegenüber Rassismuserfahrungen zu artikulieren, die besondere Reaktionen zur Folge haben.

Wie aber kann die Pädagogik, die ja selbst Teil dieses Vexierspiels der Verstaltungen ist, in die Lage versetzt werden, die Verstaltungen und dabei just auch noch ihre eigenen zu dechiffrieren? Was macht eine rassismuskritische Positionierung der Pädagogik eigentlich möglich?

Zuerst einmal können wir feststellen, dass es eine rassismuskritische Pädagogik gibt. Wie ist deren Existenz möglich im Rahmen einer Pädagogik, die wie die Gesellschaft tendenziell rassismusblind ist? Meine These lautet, dass sich alternative und kritische pädagogische Prozesse weniger im Zentrum als an den Rändern des Bildungssystems entwickeln können, wo die Bildungsprozesse weniger stark durch einen formalen Rahmen und institutionelle Strukturen festgelegt sind. Entsprechend hat die antirassistische bzw. rassismuskritische Pädagogik ihren Ursprung und ihre stärkste Verbreitung sicherlich in der außerschulischen Bildung, von dort strahlt sie in die Hochschulen aus

und hat mittlerweile auch einige Satelliten in Schulen, also im Bereich der formalen Bildung etablieren können. Der nonformale Bildungsbe- reich erweist sich als durchlässiger für andere Inhalte und Personen als pädagogische Mitarbeitende, wenngleich auch als weniger nachhaltig in seiner Wirkung. Im nonformalen Bereich können sich aber Selbstorganisationen, die Diskriminierung und Rassismus als Eigenerfahrung thematisieren und politische und pädagogische Strategien entwickeln, überhaupt positionieren und verankern.

Während im Hochschulwesen alles auf die Initiative der einzelnen Lehrkraft gestellt ist und erst nachhaltiger wird, wenn die Rassismuskritik in einen Studiengang eingeschrieben oder im Rahmen einer Gleichbehandlungsstelle institutionalisiert wird, scheint im Schulwesen eine strukturelle Verankerung rassismuskritischer Aspekte aufgrund mangelnder Autonomie der einzelnen Schule kaum von innen heraus möglich zu sein. Dazu ist eine aktive bildungspolitische Setzung notwendig. Gleichwohl wird die institutionelle Resistenz der Schule durch diverse Projekte aufgrund von Einzelinitiativen in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen z. B. im Rahmen von Projektwochen immer wieder unterlaufen, ohne strukturell etwas zu verändern.

Es scheinen sich also in den genannten pädagogischen Feldern am ehesten im Bereich der nonformalen, der außerschulischen Bildung Möglichkeiten der rassismuskritischen Innovationen zu eröffnen. Deshalb möchte ich zum Schluss auf ein Bildungskonzept aus diesem Bereich hinweisen, von dem ich erwarte, dass es einige der genannten reflexiven und kritischen Ansprüche erfüllt.

5. Wie könnte ein Bildungskonzept, das den Anforderungen entspricht, aussehen?

Es handelt sich um die Fortbildung: „Breit aufgestellt! MultiplikatorInnen-Fortbildung zur Rechtsextremismusprävention“ vom *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* und der *Bundeszentrale für politische Bildung*, die sich gerade in der Pilotphase befindet.

Dieses Bildungskonzept zielt darauf ab, gegen die Trennung von Rassismus und Rechtsextremismus sowie deren Verschiebung an den gesellschaftlichen Rand und in die historische Vergangenheit zu arbeiten. Es knüpft am Theorem der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit an, um die Vielschichtigkeit von Diskriminierungsmustern gegenwärtig zu halten, verbindet aber durch den Ansatz der Intersektionalität die unterschiedlichen Themenfelder und beachtet durch Reflexion auf die Position der Pädagog_innen den gesellschaftlichen Standort der am Lernprozess Beteiligten. Fortbildungsmodulare sind:

- „Die Rolle der PädagogInnen
- Extrem rechte Einstellungsmuster und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

- Intersektionalität und Diversity als Analysekat-egorien
- Ethnizität und Rassismuskritik
- Antisemitismus
- Privilegiertenvorrechte und Abwertung von Obdachlosen, Arbeitslosen und Menschen mit Behinderungen
- Nationalismus und Nationalstaatlichkeit
- Soziales Lernen, Konfliktbearbeitung, Demo-kratiefähigkeit und didaktische Kompetenzen
- Auswertung und praktische Umsetzungs-schritte“

(<http://www.hamburg.arbeitundleben.de/index.php?s=1&id=82&stufe=82&lang=de>)

Jedes Modul wird von einer Fach-Expertise be-gleitet. In diesen Expertisen werden die Bereichs-themen jeweils in ihrer sozialen Breite, aber auch historischen Tiefe und pädagogischen Herausfor-derung ausgeleuchtet. Sie enthalten die Beschrei-bung des Themenfelds und vorliegender Bil-dungsansätze, Methoden, Praxisprojekte und Ma-terialien. Zudem ist nach der Pilotphase ange-dacht, die Konzeption und Durchführung eines Praxisprojekts – wie es beispielsweise die „Multi-plikator/innenqualifizierung Rechtsextremismus: Prävention und Intervention“ des *DGB Bildungs-werks Bund* und der *Bundeszentrale für politische Bildung* bereits verlangt – als Aufgabe für die Teilnehmenden mit aufzunehmen.

Ausgangspunkt des Bildungskonzepts von „Breit aufgestellt!“ ist der Rechtsextremismus der Ge-genwart, von dort aus wird unter Reflexion auf die Involviertheit der Pädagog_innen in die Ideologie und Struktur der Gesellschaft, in der sie sich be-wegen, zu den Themen der gesellschaftlichen Mit-te fortgeschritten und an Ort und Stelle die histori-sche Dimension ausgelotet. Damit wird versucht, Bildung gegen Rechtsextremismus zu gesell-schaftskritischer Bildung zu erweitern.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): „Soziale Ungleichheiten“ (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen, 183-198.

Diner, Dan (1990): Perspektivenwahl und Ge-schichtserfahrung. Bedarf es einer besonderen Historik des Nationalsozialismus? In: Pehle, Wal-ter H. (Hg.): Der historische Ort des Nationalso-zialismus. Annäherungen, Frankfurt a. M., 94-113.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Wiesbaden

Hund, Wulf D. (2007): Rassismus, Bielefeld

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kom-munikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Müns-ter/New York/München/Berlin

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus,

in: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Nor-malisierung und Subjektivierung in der Migrations-gesellschaft, Bielefeld, 41-57.

Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, o.O., <http://www.studentenwerke.de/pdf/20-SE-Bericht.pdf>

Autor

Dr. Stephan Bundschuh ist Professor für Kinder- und Jugendhilfe am Fachbereich Sozialwissen-schaften der Hochschule Koblenz.

„Man lernt nicht aus der Geschichte, sondern aus dem Umgang mit ihr“

Tagungsreflexion³

Astrid Messerschmidt

1. Thematisierung und inhaltliches Eigenge-wicht des Nationalsozialismus

Der Tagungstitel nutzt den Begriff der „Bedeu-tung“, der meines Erachtens missverständlich ist, vielmehr geht es für mich um die „Thematisierung“ des Nationalsozialismus in der Rechtsextremis-musprävention. Diesen Unterschied halte ich für relevant. „Bedeutung“ ist für mich zuerst einmal eine geschichts- und gesellschaftstheoretische Frage. Was im Rahmen dieser Tagung diskutiert wurde, ist dagegen eigentlich eher eine Bildungs-frage: Was thematisieren wir? Wie thematisieren wir es? Thematisieren wir es überhaupt, tun wir das direkt oder von oben nach unten?

Es lassen sich hier zwei Pole beschreiben, die im gebrochenen Titel der Tagung schon angedeutet werden: Zum einen gibt es die Auslassung, also die Ansicht, es sei genug über „dieses Thema“ geredet worden, auf der anderen Seite die Über-betonung, indem ständig ein Bezug aktueller Fra-gen und Diskussionen zum Nationalsozialismus hergestellt wird. Zwischen diesen Polen bewegten sich auch die Diskussionen im Rahmen der Ta-gung. Meines Erachtens herrscht ein Konsens da-rüber, dass weder das eine noch das andere ein sinnvoller Bezug ist. Es geht eher um eine kontex-tuelle Thematisierung: In welchen Kontexten tau-chen Formen von rechtsorientiertem Denken auf und wie stehen diese Formen in Bezug oder auch nicht in Bezug zum Nationalsozialismus? Die Menschen, die wir etwa durch Bildungsarbeit er-reichen, sind in der Regel keine rechtsorientierten

³ IDA-NRW bedankt sich bei Alexander Boberg und Heiko Klare für die Transkription und Bearbeitung der Tagungsrefle-xion.

Menschen, sondern wollen sich auseinandersetzen, etwas lernen, etwas verstehen. Es sind nicht diejenigen, die exponiert selbst in der extremen Rechten auftreten.

Die Frage der „Inhaltlichkeit“ hat sich für mich als wichtiger Diskussionsstrang durch die Tagung gezogen und wurde besonders deutlich im Beitrag von Stephan Bundschuh. Es ist zu fragen, welches inhaltliche Eigengewicht der Gegenstand des Nationalsozialismus hat, jenseits der gerade in der Bildungsarbeit immer wieder eingeforderten Zweckerwartungen und des Legitimierungsdrucks, der sich in der Frage, wofür das eigentlich gut sei, zeigt. Manchmal habe ich den Impuls zu sagen: „Es hat einen eigenen Wert, ohne dass ich sagen kann, wie jemand damit umgeht und welche Folgen es für sein Alltagshandeln und mögliche Begegnungen mit Rechtsextremen hat.“ Diese Eigenwertigkeit und den Gehalt des Gegenstandes sollten wir immer wieder betonen und uns nicht dazu zwingen lassen, ständig den „Zweck“ der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus zu erklären. Insbesondere sehe ich das in Zusammenhang mit der – gerade in Gedenkstätten häufig präsenten – Aufforderung, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus müsste etwas mit der Vermittlung von Menschenrechten und Demokratie zu tun haben. Hierzu würde ich sagen: Nein. An einem Ort wie Buchenwald lerne ich nichts über Demokratie und Menschenrechte. Das muss ich dort aber auch nicht. Alles das würde ich dort gar nicht thematisieren, sondern das eben beschriebene „Eigengewicht“ des Gegenstands verdeutlichen.

2. Erinnerungsdiskurs und gebrochene Gegenwartigkeit des Nationalsozialismus

Demgegenüber steht die Besetzung des Erinnerungsdiskurses. Nach 1990 setzt eine neue Entwicklung ein, der Erinnerungsdiskurs veränderte sich – natürlich auch, weil es die alte Bundesrepublik nicht mehr gibt. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der 1990er Jahre sind verstärkt Besetzungen des Erinnerungsdiskurses erfolgt, die so etwas wie eine nationale Selbstvergewisserung mit sich gezogen haben. Volkhard Knigge spricht daher davon, dass die kritische Geschichtsreflexion in einen Identitätsdiskurs umgebaut worden ist. Eine solche nationale Selbstvergewisserung – „Wir sind die Guten, wir machen etwas“ – ist einerseits problematisch, sie ist andererseits aber gewissermaßen auch legitim. Denn es wäre falsch zu behaupten, es handele sich ausschließlich um Selbstbestätigung, es ist auch eine kritische Aufarbeitung passiert. Unkritisch wird die Auseinandersetzung immer dann, wenn aus dem NS-Bezug eine Art Bann wird. Das Sprechen über den NS und der Konsens des „Nie wieder“ impliziert eine Art von Absicherung. Dieser „Schutzmechanismus“ ist sehr präsent: Früher eher in der Formulierung des „Nie wieder“, aktuell eher in ande-

ren Bannungsformeln, die als Bollwerk gegen das heute als problematisch Wahrgenommene in Stellung gebracht werden. Ich denke, dass man aus der Geschichte selbst nichts lernen kann. Ich glaube, man kann nur aus dem Umgang mit der Geschichte lernen, was daraus gemacht wird, wie darauf Bezug genommen wird: Wer was dazu gesagt hat, wer das Erinnern eingeklagt hat, wer welche Form abgewehrt hat, wer den Schlussstrich wollte, wer dafür plädiert hat, dass Gedenkstätten eingerichtet werden. Aus all diesen Aspekten kann man viel lernen – über Widerstand, über Demokratie. Aber aus der Geschichte selbst, glaube ich, kann man das nicht lernen. Aus pädagogischer Sicht wäre eher ein Zugang angemessen, bei dem beispielsweise SchülerInnen gefragt werden, wie sie den Umgang mit der Geschichte erlebt haben, wie Lehrende und Eltern den NS thematisiert haben, wie das auf sie gewirkt hat. Ich komme darauf natürlich auch wegen des zeitlichen Abstandes. Die dritte oder vierte Generation kann nicht aus der Geschichte lernen, sie kann nur aus dem Umgang mit der Geschichte lernen.

Wenn es nun um aktuellen Rechtsextremismus und Rassismus geht, stecken wir in einem Aktualisierungsdilemma, so hat es Micha Brumlik einmal genannt. Auf der einen Seite ist es wichtig zu betonen, dass der NS eine Relevanz in aktuellen Ausprägungen der extremen Rechten hat. Auf der anderen Seite gibt es keine Widerspiegelung des Nationalsozialismus. Wir leben in einer völlig anderen Gesellschaft und in einem anderen Europa. Wir haben es daher mit einer „Gegenwärtigkeit ohne Wiederholung“ zu tun: Der Nationalsozialismus ist mit seinen Nachwirkungen in Bezug etwa auf Denkweisen, Gesellschafts- und Selbstbilder gegenwärtig, aber es handelt sich um eine gebrochene Gegenwartigkeit. Diese Nachwirkungen würde ich „völkisch“ nennen. Ich glaube, dass es völkische Denkweisen gibt, aber es gibt eben keine völkische Politik in der Form des Nationalsozialismus. Diese Annahme oder Furcht ist – etwa in Zusammenhang mit dem NSU – als Vorstellung präsent, dass es eine Staatsverschwörung oder solche Dinge gibt. Diese Sichtweise halte ich für problematisch: Es gibt eine Gegenwartigkeit rassistischen Denkens und rassistischer Praktiken, aber eben keine systematische rassistische Politik.

3. Prävention: Zwischen Wirkungserwartungen und Unverfügbarkeit von Bildung

Ein wichtiger Teil der Diskussionen bezog sich immer wieder auf die Bildungsarbeit in den Gedenkstätten. Nach wie vor sind diese konkreten Orte der NS-Massenverbrechen interne Orte für Bildungsarbeit zu dieser Thematik. Dabei halte ich es für wichtig zu verstehen, dass es sich um leere Orte handelt. Ich finde zum Beispiel, dass Neuen-gamme so ein leerer Ort ist. Es ist eine riesige Fläche – und man sieht nichts. Manche Pädago-

gInnen sehen diese aber nicht als leere, sondern als repräsentative Orte. Sie sollen präsentieren, was wir heute sind, was wir getan haben, was wir gelernt haben. Das tun sie meiner Meinung nach gerade nicht, es fehlt all das, worum es eigentlich geht – und zugleich haben sie eine Eigensinnigkeit. Matthias Heyl hat das unterschieden in „Aura“ und „Spur“. Man kann also eine Spurensuche an diesen Orten veranstalten, auf der anderen Seite gibt es natürlich auch eine „Aura“. Die Erwartung, dass dort aber etwas „Auratisches“, sogar „Erweckungserlebnisse“ passieren sollen, ist nicht sinnvoll. Pädagogisch sollte man eher auf der Spur bleiben und die Aura dem Ort selbst überlassen. Diese muss man nicht thematisieren oder erfragen, sie ist vielleicht da – oder auch nicht.

Genau dieses „Überlassen“ ist meiner Meinung nach das Problem in der institutionalisierten Pädagogik. Das wurde sehr deutlich im Vortrag von Matthias Proske, der herausstellte, dass es sich häufig, vor allem in der Schule, die auf spezielle Weise institutionalisiert ist, um eine sterile Kommunikation handelt. Sterile Kommunikation ist immer dann vorhanden, wenn festgelegt ist, was richtig und was falsch ist: eine Lehrform, die „entleert“. Ein wichtiger Bezugspunkt der Diskussionen war die Äußerung einer in der Studie von Proske befragten Schülerin, die sich beschwerte, immer „beschuldigt“ zu werden. Diese Argumentation erlebe ich auch häufig im Gespräch mit Studierenden – obwohl sie real von niemandem beschuldigt werden. Ich nenne das sekundäre Unschuld, parallel zum sekundären Antisemitismus. Die Behauptung, selbst unschuldig zu sein, zeigt sich kontinuierlich seit 1945, völlig unabhängig davon, ob jemand beschuldigt worden ist. Ich halte es für wichtig, dieses Phänomen zu beobachten, das ich bisher als schwer einzuordnen empfinde. Ganz konkret ließe sich fragen: Wie hast du diese Beschuldigung erlebt? In welchen Zusammenhängen taucht diese Thematik auf? Was drückt der Wunsch, unschuldig zu sein, eigentlich aus?

Trotz des eingangs von mir unterstellten Konsenses gab es im Verlauf der Tagung immer wieder Bemerkungen, die so etwas wie Präventionserwartungen zum Ausdruck gebracht haben. Es wird so die Hoffnung artikuliert, dass man doch durch die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus, insbesondere durch Gedenkstättenbesuche oder durch Filme, so etwas wie eine Prävention gegen „rechtes Denken“ oder „rechte Auffassungen“ erreichen kann. Diese Äußerungen würde ich wiederum einordnen in einen Sicherheitsdiskurs, in eine Art Bannungsformel: Ich kann das eine einsetzen, um das andere zu verhindern. Hier erscheint es mir, dass noch Diskussionsbedarf besteht. Einerseits besteht ein pädagogischer Konsens, dass diese direkten Präventionserwartungen nicht funktionieren. Andererseits tauchen

solche Erwartungen doch immer wieder auf. Ich sage nicht, dass es völlig falsch ist. Allerdings kann Bildungsarbeit nicht absichern, welche Folgen und Effekte entstehen.

In diesem Zusammenhang kam in einem Workshop auch die Frage nach pädagogischen Wirkungen beziehungsweise deren „Absicherung“ auf. Aber kann ich in der Arbeit zu Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus „sicherstellen“, welche Wirkungen ich erziele? Den Wunsch, eine Wirkung sicherzustellen, finde ich legitim – damit verfehlt man aber meine Vorstellung von Bildung, die immer etwas mit Unverfügbarkeit zu tun hat.

4. Rassismusreflexion, Thematisierung von Antisemitismus und „andere“ Perspektiven auf den Nationalsozialismus

Ein weiterer Komplex, der während der Tagung immer wieder aufkam, war die Rassismusreflexion, aufgeworfen durch den Vortrag von Stephan Bundschuh und der Frage, was Rassismus heute heißt und inwiefern er mit der Erinnerung an den Nationalsozialismus verknüpft ist. Ganz wichtig in diesem Zusammenhang erscheint mir zudem die Unterscheidung zwischen Staats- und Alltagsrassismus. Ein Staatsrassismus im Sinne des Nationalsozialismus existiert in Deutschland nicht mehr – Alltagsrassismus allerdings schon. Dies zu unterscheiden ist der erste Schritt, um keine banalen Analogien herzustellen und Verbindungen in einem reflektierten Kontext zu betrachten. Bei der Tagung gab es keinen Raum, konkrete Erfahrungen mit Rassismus zu artikulieren. Deren Nichtrepräsentation fällt in weißen Räumen oft gar nicht auf. Die Leerstelle sollte benannt werden, wenn wir uns mit der Normalisierung von Rassismus auseinander setzen wollen.

Eine ähnliche Unterscheidung wie die zwischen Staats- und Alltagsrassismus würde ich auch zwischen historischem und aktuellem Antisemitismus machen. Beim gegenwärtigen Antisemitismus fällt mir auf, dass in der allgemeinen Bildungsarbeit keine ideologiekritische oder überhaupt genauere Auseinandersetzung betrieben wird, sondern es fast ausschließlich um das Thema Judenverfolgung geht. Aber dabei lerne ich nicht sehr viel über Antisemitismus, das sind zwei verschiedene Dinge. Die ideologische Struktur des Antisemitismus gehört bisher nicht zur Allgemeinbildung. Auch dafür würde ich unterscheiden zwischen Formen von Verfolgungs-Antisemitismus und gegenwärtigem Alltagsantisemitismus, der sich derzeit häufig auf Israel bezogen zeigt. Um dies angemessen kritisieren zu können, ist ein allgemeines Wissen über die Grundmuster antisemitischer Weltbilder und Welterklärungen erforderlich.

Sehr wichtig erscheint es mir – und das ist auch in einer der Diskussionsgruppen erörtert worden –, die Frage nach Aktualität und Vergegenwärtigung des Nationalsozialismus aus einer anderen Pers-

pektive zu stellen. Der Ausgangspunkt dafür liegt nicht in der Vergegenwärtigung der Massenverbrechen, also des Tiefpunktes der Zivilisation und auch des Endpunktes der nationalsozialistischen völkischen Politik, repräsentiert durch Orte wie Birkenau oder Treblinka. Vielmehr bieten ganz andere Orte, wie etwa die Villa ten Hompel, die Möglichkeit zu zeigen, welche Herrschaftsstrukturen geschaffen wurden und wie diese funktionierten. Wie kommt es, dass ganz normale Frauen und Männer Dinge unterschreiben und bearbeiten, die anderen in ihrer Menschlichkeit schaden? Wie geht das? Diese Frage ist nach wie vor sehr aktuell. Hier ist es also gar nicht nötig, „Schreckensbilder“ einzusetzen, vielmehr ist dies anhand sehr banaler Verwaltungsstrukturen zu zeigen, die ebenso erschreckende Folgen hatten. Auf diese Weise wird meines Erachtens die Thematisierung des Nationalsozialismus im Kontext von Prävention, aber auch in der Auseinandersetzung mit rechten Denk- und Verhaltensmustern sehr klar. Hier zeigt sich eine Verbindung zur Gegenwart, während der Ausgangspunkt, der bei den Massenverbrechen ansetzt, eher zur Distanzierung von der Gegenwart führt.

5. Ausblick

Schlussendlich bleibt festzuhalten, dass in den Arbeitsgruppen der konkrete Bezug zum Rechtsextremismus verloren gegangen ist. Was das bedeuten könnte, gilt es nun zu reflektieren. Ich möchte das gar nicht als ein Defizit sehen oder denken, dass es nicht mehr genug thematisiert worden ist. Vielmehr stellt sich die Frage, ob es nicht ein Ausdruck dessen ist, dass rechtsextreme Verhaltensmuster nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen müssen. Sondern dass es vielmehr um das geht, was wir hier Alltagsrassismus genannt haben oder auch den Erinnerungsdiskurs zum Nationalsozialismus. Ich habe den Eindruck gewonnen, dass es wohl vielmehr darum ging als um den expliziten Rechtsextremismus – es scheint mir wert, darüber weiter nachzudenken.

Autorin

Dr. Astrid Messerschmidt ist Professorin für Interkulturelle Pädagogik/Lebenslange Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Literatur und Materialien

... zum Thema Rechtsextremismus

Becker, Reiner/Palloks, Kerstin (Hg.): Jugend an der roten Linie. Analysen von und Erfahrungen mit Interventionsansätzen zur Rechtsextremismusprävention, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 2013

Röpke, Andrea/Speit, Andreas (Hg.): Blut und Ehre. Geschichte und Gegenwart rechter Gewalt in Deutschland, Berlin: Christoph Links, 2013

Seitenbecher, Manuel: Mahler, Maschke & Co. Rechtes Denken in der 68er-Bewegung? Paderborn/München/Wien u. a.: Ferdinand Schöningh, 2013

Vorgänge e. V. in Zusammenarbeit mit der Humanistischen Union, vereinigt mit der Gustav Heinemann-Initiative (Hg.): vorgänge 201/202. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. Schwerpunkt: „Verfassungsschutz in der Krise?“ 52. Jg., Hefte 1/2, Juli 2013, Berlin: Humanistische Union, 2013

... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus

Aktion Courage e. V., Bundeskoordination Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.): Themenheft „Rassismus. Erkennen & Bekämpfen“, Berlin 2013

Ambros, Peter: Das wortreiche Schweigen (Literaturbibliothek Ariadne), Hamburg: Argument, 2013

Bender, Saskia-Fee/Schmidbaur, Marianne/Wolde, Anja (Hg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen (Diversity und Hochschule), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013

Benz, Wolfgang: Ansturm auf das Abendland? Zur Wahrnehmung des Islam in der westlichen Gesellschaft (Wiener Vorlesungen im Rathaus, Bd. 170), Wien: Picus, 2013

Benz, Wolfgang: Die Feinde aus dem Morgenland. Wie die Angst vor den Muslimen unsere Demokratie gefährdet (beck'sche reihe), München: C. H. Beck, 2012

Bildungsstätte Anne Frank e. V. (Hg.): Weltbild Antisemitismus. Didaktische und methodische Empfehlungen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Frankfurt a. M. 2013

Diallo, Oumar/Zeller, Joachim (Hg.): Black Berlin. Die deutsche Metropole und ihre afrikanische Diaspora in Geschichte und Gegenwart, Berlin: Metropol, 2013

Globisch, Claudia: Radikaler Antisemitismus. Inklusions- und Exklusionssemantiken von links und rechts in Deutschland, Wiesbaden: Springer VS, 2013

Grau, Andreas/Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Menschenfeindlichkeit in Städten und Gemeinden (Konflikt- und Gewaltforschung), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013

Mansel, Jürgen/Spaiser, Viktoria: Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten (Konflikt- und Gewaltforschung), Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2013

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus u. a. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, 2013

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus u. a. (Hg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden: Springer VS, 2013

Tellia, Bruno/Löffler, Berthold: Deutschland im Werte-Dilemma. Kann der Islam wirklich zu Europa gehören? München: Olzog, 2013

Trisch, Oliver: Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis (Von Antidiskriminierung zu Diversity und Inklusion – Wissenschaft und Praxis im Dialog, Bd. 1), Stuttgart: ibidem, 2013

... zum Thema NS-Vergangenheit

Pastoor, Ulrike/Wrochem, Oliver von im Auftrag der KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hg.): NS-Geschichte, Institutionen, Menschenrechte. Bildungsmaterialien zu Verwaltung, Polizei und Justiz (Neuengammer Kolloquien, Bd. 3), Berlin: Metropol, 2013

Sabrow, Martin/Frei, Norbert (Hg.): Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945 (Geschichte der Gegenwart, Bd. 4/Beiträge zur Geschichte des 20. Jahrhunderts, Bd. 14), Göttingen: Wallstein, 2012

... zum Thema Migration

Bertelsmann Stiftung (Hg.): Deutschland, öffne dich! Willkommenskultur und Vielfalt in der Mitte der Gesellschaft verankern, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2012

Bluche, Lorraine/Gerbich, Christine/Kamel, Susan u. a. (Hg.): NeuZugänge. Museen, Sammlungen und Migration. Eine Laborausstellung (Kultur- und Museumsmanagement), Bielefeld: transcript, 2013

... zu den Themen Migrationsgesellschaft und Migrationspädagogik

Achour, Sabine: Bürger muslimischen Glaubens. Politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam (Wissenschaft), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 2013

Bertels, Ursula/Bußmann, Claudia: Handbuch interkulturelle Didaktik (Gegenbilder, Bd. 8), Münster/New York/München u. a.: Waxmann, 2013

Schür, Stephanie: Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich (Klinkhardt forschung), Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013

Schuster, Silke: Interkulturelle Bildung. Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress, 2013

... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

Beirat Jungenpolitik (Hg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 2013

Erben, Friedrun/Schlottau, Heike/Waldmann, Klaus (Hg.): Praxishandbuch „Wir haben was zu sagen!“ Politische Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Subjektorientierung – Anerkennung – Partizipation, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau, 2013

Farin, Klaus für das Archiv der Jugendkulturen e. V. (Hg.): Jugend in Neukölln, Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG, 2012

Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft, Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum, 2013

Veranstaltung des IDA-NRW

Die Kontinuität öffentlichen Versagens. Die Schwierigkeit, in Deutschland über Rassismus zu sprechen

Tagung der Opferberatung Rheinland und des IDA-NRW in Kooperation mit dem Center for Migration, Education and Cultural Studies der Universität Oldenburg

Thema:

Seit im November 2011 die Mordserie des sog. NSU publik wurde, ist sukzessiv nicht nur das Versagen staatlicher Behörden, sondern auch die Zurückweisung eigener Verantwortung durch eben diese Behörden, aber auch in Politik und Medien deutlich geworden. Vor dem Hintergrund dieser Versäumnisse hat nicht nur der Menschenrechtsbeauftragte des Europarats das Einsetzen unabhängiger Kommissionen zur fortlaufenden Untersuchung des Vorkommens rassistisch diskriminierender Handlungen in Polizei und Verfassungsschutz gefordert.

Da die Gründung der Bundesrepublik von dem Versuch gekennzeichnet war, in der Proklamation eines Neuanfangs die nationalsozialistische Vergangenheit hinter sich zu lassen, war „Rassismus“ als Diagnose gegenwärtiger Verhältnisse in Deutschland lange un(aus)haltbar. Diese Un(aus)haltbarkeit wirkt unseres Erachtens nach wie vor. Aktuell zeigt sich dies in der öffentlichen Debatte um rassistische Sprache und Muster in Kinderbüchern oder in den massiven Reaktionen auf Hinweise auf strukturellen und institutionalisierten Rassismus, die im Laufe der Ermittlungen zu den Morden durch den NSU deutlich wurden. In diesen Debatten zeigt sich, dass der Hinweis darauf, es handele sich möglicherweise um rassistische Vorkommnisse, an denen öffentliche Institutionen und Akteure beteiligt sind, besonders in Deutschland sehr schnell, zuweilen automatisiert auf Zurückweisung stößt. Auf der Folie der nationalsozialistischen Geschichte hat die Analyse und Diagnose, hier handele es sich (womöglich) um Rassismus, zu einem abwehrenden Umgang mit rassistischer Gewalt geführt, der zugespitzt dem Muster folgt, dass nicht sein kann, was nicht sein darf.

Vor dem Hintergrund dieses hier allgemein skizzierten (und im Rahmen der Tagung zu differenzierenden) Ausgangspunktes macht die im Dezember 2013 stattfindende Tagung Rassismus als doppeltes Gewaltphänomen zum Thema: Die Gewalt, die von rassistischen Unterscheidungen ausgeht, sowie die Gewalt, die durch das Nicht-Thematisieren dieser Verhältnisse ausgeübt wird. Die Tagung wird hierbei sowohl die Analyse institutioneller Praktiken, Routinen und Muster der (De-)Thematisierung von Rassismus behandeln als auch die „subjektive Seite“ des doppelten Gewaltverhältnisses zum Thema machen: Wie gehen Menschen, die von rassistisch motivierter Gewalt negativ betroffen sind, mit ihren Erfahrungen um?

In Bezug auf die institutionelle als auch individuelle Dimension geht es uns darum, neben Analysen und Einschätzung zur gegenwärtigen Situation in der Bundesrepublik Deutschland auch über Perspektiven der politischen und pädagogischen Verhinderung rassistischer Gewalt und Arrangements gelingenderen Sprechens über die Alltäglichkeit rassistischer Unterscheidungen nachzudenken.

Referierende: Dr. Mehmet Ata, Dr. Manuela Bojadžijev, Dr. Kemal Bozay, Prof. Dr. Hajo Funke, Heike Kleffner, Prof. Dr. Rudolf Leiprecht, Prof. Dr. Roland Roth, Verena Schäffer, Astride Velho

Termin: 6./7.12.2013

Ort: Bonn

Anmeldung an: IDA-NRW, Anne Broden, Volmerswerther Straße 20, 40221 Düsseldorf, info@ida-nrw.de, Fax: 02 11 / 15 92 55 69

Teilnahmebeitrag (Beitrag, Unterkunft & Verpflegung): 60,- €, ermäßigt 20,- €