

Moralisches Lernen im Unterricht?

Liebe Leserinnen und Leser,

unsere neue Magazinausgabe trägt den Titel „Moralisches Lernen im Unterricht?“. Damit nähern wir uns einer grundsätzlichen und zugleich wichtigen Fragestellung für das historische Lernen zum Nationalsozialismus – in schulischer wie außerschulischer Arbeit – an. Die dahinter stehende Frage, ob und wie weit sich schulischer Geschichtsunterricht mit seinem spezifischen Setting für ein Lernen über Moral eignet oder es gar notwendig macht, wird dabei von unterschiedlichen Seiten beleuchtet. Wir haben uns darum bemüht, den hochwertigen Reflexionen verschiedene praktische Anregungen zur Seite zu stellen.

Den unterschiedlichen Autor/innen, die mit Ihren Beiträgen diese Ausgabe ermöglicht haben, sind wir sehr dankbar.

In seinem Essay „Was kann moralisches Lernen im Geschichtsunterricht bedeuten?“ fragt *Gottfried Kößler* grundlegend danach, ob sich aus der Geschichte lernen lasse und gibt Hinweise, in welche Richtung Lernangebote zu richten wären, die zur Entwicklung von Urteilskompetenz beitragen. Dabei ist ihm die politische Haltung der Pädagog/innen und ihr Umgang damit ein wichtiges Anliegen.

Wolfgang Meseth und *Matthias Proske* stellen ihre Überlegungen zu den moralischen Erwartungen an den Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus unter den Titel „Riskantes Lernen“. Sie problematisieren den normativen Gehalt, der dem Thema innewohnt und plädieren für ein Mehr an Reflexivität in diesem Zusammenhang.

Auch *Meik Zülsdorf-Kersting* widmet sich dem normativen Bodensatz, der mit dem Lernen zu Nationalsozialismus und Holocaust verbunden ist und thematisiert dabei die Auswirkungen der unterrichtlichen Rahmenbedingungen auf den Lernprozess.

Mit den Möglichkeiten des Lernens anhand von Dilemmata setzt sich *Oliver Plessow* unter der Fragestellung „Die NS-Zeit als Geschichtengenerator?“ auseinander.

Constanze Hanitzsch schließlich beschreibt anhand zweier literarischer Beispiele von Bernhard Schlink und Curzio Malapartes, wie die Kategorie Geschlecht von männlichen Autoren als moralische Instanz konstruiert wird.

In eigener Sache möchten wir Sie noch einmal auf unseren [Spendenaufruf](#) aufmerksam machen, der bereits als Sondermagazin zu Ihnen gelangt ist. Bitte beachten Sie auch die angegebene Kontonummer, die wir aktualisiert haben, da sich dort ein Fehler eingeschlichen hatte. Wir bitten alle Spendenwilligen, dies zu entschuldigen.

Das nächste LaG-Magazin erscheint am 11. Mai und wird sich der "Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der Nachkriegszeit" beschäftigen.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre,

Ihre LaG-Redaktion

Inhalt

Zur Diskussion.....	3
1. Was kann moralisches Lernen im Geschichtsunterricht bedeuten? Überlegungen am Beispiel der NS-Geschichte.....	3
2. Riskantes Lernen: Moralische Erwartungen und der Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust.....	5
3. Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit – oder: Historisches Lernen am Thema „Holocaust“.....	10
4. Geschlecht als moralische Instanz. Überlegungen zu Bernhard Schlinks "Der Vorleser" und Curzio Malapartes "Kaputt".....	13
5. Die NS-Zeit als Geschichtengenerator? Moralerziehung mithilfe historischer Dilemmata....	15
Empfehlung Unterrichtsmaterialien.....	18
6. Schuld oder Scham? Theodor Heuss' Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952.....	18
7. Unterrichtsmaterialien zu „Elses Geschichte“.....	19
Bildungsträger.....	20
8. Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung.....	20
9. Moral kann man lernen.....	21
Empfehlung Fachdidaktik.....	22
10. Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule.....	22
Empfehlung Fachbuch.....	24
11. Anständig geblieben. Nationalsozialistische Moral.....	24
12. Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah.....	26
Neu eingetroffen.....	28
13. Zerrissene Erinnerung.....	28
14. Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch.....	30

Zur Diskussion

1. Was kann moralisches Lernen im Geschichtsunterricht bedeuten? Überlegungen am Beispiel der NS-Geschichte

Von Gottfried Kößler

Hinter der Themenstellung dieser Ausgabe des Magazins *Lernen aus der Geschichte* steht die alte Frage, ob denn aus der Geschichte tatsächlich gelernt werde. Denn mit diesem Postulat, das der Website ihren Titel gab, ist umstandslos moralisches Lernen gemeint. Es fehlt nur das Ausrufungszeichen: **Erinnert Euch! Lernt aus der Geschichte! Nie wieder Faschismus!** Diese Reihung zeigt, dass die Formulierung etwas Antiquiertes hat. Das „Nie wieder!“ ist die Parole der Überlebenden, zunächst vor allem derjenigen aus dem politischen Widerstand gewesen. Sie war in den ersten Jahren nach 1945 nicht pädagogisch gemeint, sondern Teil einer politischen Haltung. Wer die DDR kannte, kennt auch diese Haltung sehr gut. Sie darf nicht mit stalinistischen Positionen verwechselt werden, gerade in den ersten Jahren nach der Befreiung vom Nationalsozialismus gab es das berühmte breite Bündnis der Antifaschisten. Es geht hier nicht darum, die politische Nachgeschichte des NS-Regimes zu behandeln. Ich möchte die These stark machen, dass die Forderung, ja schon die Annahme, dass aus der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust moralische Lehren gezogen werden sollten, in das Feld der Politik gehört.

Je länger die 12 Jahre aber zurücklagen, desto mehr wurde diese politische Konsequenz in das Feld der Pädagogik verschoben. Die Erwartung, dass ein Besuch in einer KZ-Gedenkstätte direkte Wirkung auf die moralische Haltung einer Person habe, setzt sich in den zurückliegenden 40 Jahren immer mehr durch. Auch wenn die Gedenkstätten selbst heute immer klarer formulieren, dass sie ihre Funktion als zeithistorische Museen beschreiben, hoffen viele Besucher/innen und vor allem viele Lehrkräfte und Pädagog/innen auf eine moralische Läuterung durch die Konfrontation mit dem Grauen.

Die pädagogische Beschäftigung mit der Geschichte und Nachgeschichte des Nationalsozialismus hat sich spätestens seit den 1960er Jahren um moralische Fragen gedreht. Diskriminierung von Minderheiten, die auf den Genozid hinführt ist ein hoch moralisch besetztes Thema. Aber die Beschäftigung mit einem solchen Thema bringt nicht von sich aus ein moralisches Lernen mit sich. Die gründliche Beschäftigung mit der Geschichte des Verrats der Grundwerte der bürgerlichen Revolution, ja der Grundsätze des christlichen Moralkodex bedeutet offensichtlich: Es wird über Moral gelernt, aber das ist nicht mit „moralischem Lernen“ gleichzusetzen.

Beschäftigt sich ein Lernangebot mit Biografien von Verfolgten, von Widerständler/innen, von durchschnittlichen Mitgliedern der NS-Volksgemeinschaft oder von NS-Verbrechern – so kann es gelingen, die Urteilskompetenz der Lernenden zu entwickeln. Das wäre ein Schritt in Richtung moralische Bildung. Diese findet aber viel eher auf einem anderen Feld statt. Die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung ist hier zentral. Die Vorstellung, es sei sinnvoll und überhaupt möglich, allein durch das Erlernen von Wissen unmittelbar eine moralische Disposition zu beeinflussen, steht im Gegensatz zu dem Verständnis von Bildung als einem ganzheitlichen Geschehen der Persönlichkeitsentwicklung. Konkret gefasst: Die Beschäftigung mit dem Holocaust kann ein wesentlicher Teil der moralischen Entwicklung eines Menschen werden, wenn sie in Zusammenhängen erfolgt, die eine

Aneignung von Wissen und die Erarbeitung eines eigenen Urteils ermöglichen. Das ist ein vielschichtiger und langwieriger Prozess, der nur zu einem kleinen Teil in der Kontrolle der Erziehungsinstitutionen steht.

Die Feststellung, dass Institutionen, die für Erziehung gesellschaftlich zuständig sind, an Bildungsprozessen nur teilweise beteiligt sind, markiert einen hohen Anspruch an ihre professionelle Arbeit. Es geht nämlich in der Schule, dem Jugendverband oder in der Gedenkstätte zunächst darum, in einen Austausch mit den Klienten zu kommen. Die Planung der Vermittlung von NS-Geschichte sollte vom Ansatz her die Erfahrung der Lernenden mit den Konfliktfeldern einschließen, von denen diese Geschichte handelt, unter anderen: Mehrheit und Minderheit, Diskriminierung und Macht, Recht und Unrecht, Anpassung und Widerstand, Gewalt und Staat. Es geht nicht darum, all diese hochkomplexen Themen „durchzunehmen“. Gefragt ist die Analysefähigkeit der Pädagog/innen. Denn es kann sein, dass eine Lerngruppe – oder Einzelne in der Gruppe – mit einem dieser Konfliktfelder Erfahrungen gemacht hat, die spontan mit Informationen über die Geschichte verknüpft werden. Diese Verknüpfung kann zu einem erhöhten Interesse und der Bereitschaft zur Beteiligung führen. Sie kann aber ebenso Grund einer Abwehrhaltung sein, die auf den ersten Blick als politisch nicht korrekt eingeordnet und sanktioniert wird.

Zum Blick auf die lernende Gruppe gehört auch die Frage, wer lernt und welche Stellung die Einzelnen zur deutschen Geschichte mitbringen. Macht es Sinn, von einem gemeinsamen „wir“ zu sprechen und wie wäre dieses „wir“ zu beschreiben? Erst eine Antwort auf diese Frage kann Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit moralischen Überlegungen im Blick auf eine Geschichte sein, die von Zugehörigkeit und Ausschluss handelt.

Ich möchte zurückkommen auf die Frage, was moralisches Lernen und die Geschichte des Nationalsozialismus miteinander zu tun haben könnten. Es geht um die Frage, welche Moral die Geschichtslehrer/innen zur Grundlage ihres pädagogischen Handelns machen. Ich möchte die Rede vom moralischen Lernen im Wortsinn verstehen. Die Form des Lernens soll einer Moral folgen. Nun muss davon gesprochen werden, welche das ist. Hier trifft sich mein Gedankengang mit einem großen Teil der grundlegenden Überzeugungen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus. Es geht um die Freiheit der Einzelnen, um Selbstbestimmung, um das Diskriminierungsverbot. Eine historisch-politische Bildung ohne politische Überzeugung auf Seiten der Pädagog/innen macht daher keinen Sinn – aus moralischen Gründen.

Über den Autor

Gottfried Kößler ist stellvertretender Direktor des Fritz Bauer Instituts in Frankfurt am Main sowie Lehrer für Geschichte, Deutsch und Politik und Lehrbeauftragter am Seminar für die Didaktik der Geschichte der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Zur Diskussion

2. Riskantes Lernen: Moralische Erwartungen und der Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust

Von Wolfgang Meseth und Matthias Proske

Dass die schulische und außerschulische Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus und dem Massenmord an den europäischen Juden und anderen Bevölkerungsgruppen nicht nur auf das bloße Lernen historischer Daten, Hintergründe und Zusammenhänge zielt, scheint unmittelbar einleuchtend. Mündigkeit, Autonomie und Urteilsbildung gehören zu den konstitutiven Aufgabenstellungen und Zielsetzungen moderner Pädagogik, die seit und mit Theodor W. Adornos berühmtem Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ auch für den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte in Geltung sind. Es gehört zum erinnerungspädagogischen *common sense*, dass es im Geschichtsunterricht oder in Führungen an Erinnerungs- und Gedenkorten immer auch darum gehe, die Schüler/innen bzw. Teilnehmer/innen pädagogisch so anzusprechen, dass die moralische Verurteilung der nationalsozialistischen Ausschließungen, Deportationen und Morde als Verbrechen gegen die Menschlichkeit als eigenständiges Urteil selbst mit vollzogen wird, dass also das Lernen aus der Geschichte auch die historisch-moralische Urteilsbildung der Lernenden erreicht. Lernen im Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust müsse in diesem Sinne immer *historisches* und *moralisches* Lernen sein. Während sich historisches Lernen an der Leitfrage „Was ist unter welchen Voraussetzungen wie und warum geschehen?“ orientiert, ist moralischem Lernen die Frage unterlegt „Wie beurteile ich das historische Geschehen auf der Folie moralischer Kriterien wie Schuld, Verantwortung und Achtung und mit Blick auf mögliche moralische Konflikte in der Gegenwart?“.

Die Moralisierung der NS-Geschichte als pädagogische Herausforderung

Geschichtsdidaktisch wird diese Doppelbestimmung der Erinnerungspädagogik als historisches und als moralisches Lernen ambivalent diskutiert. Einerseits warnt etwa Gerhard Henke-Bockschatz (2004), dass die moralische Überhöhung von Themen des Geschichtsunterrichts den differenzierten Zugang zu eben diesen eher verstelle als ermögliche. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein bestünde angesichts der öffentlichen Moralisierung der NS-Geschichte entsprechend darin, zu dieser auf Distanz gehen zu können und die jeweiligen Perspektiven der (auch moralischen) Indienstnahme von Geschichte zu verstehen. Andererseits sieht die Geschichtsdidaktik die Aufgabe des Geschichtsunterrichts durchaus in der Vermittlung derjenigen Kompetenzen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Werturteile über die Vergangenheit und die historische Selbstverortung einer Gesellschaft bzw. Nation eigenständig nachzuvollziehen und selbst fällen zu können, wie etwa Jörn Rüsen formuliert (1997).

Angesichts dieser abwägenden geschichtsdidaktischen Reflexion historisch-moralischen Lernens erscheint es überraschend, dass bislang wenig empirische Erkenntnisse darüber vorliegen, wie unter Bedingungen von Unterricht die moralische Bedeutung der Themen

Nationalsozialismus und Holocaust in der Schulklasse verhandelt wird: Wie macht sich die moralische Bedeutung dieser Themen im Unterricht bemerkbar? Was geschieht, wenn Erwartungen einer moralischen Positionierung formuliert oder unterlaufen werden? Welche Bedeutung hat der Kontext Schulklasse für moralische Positionierungen in diesem Themenfeld? Mit welchen Risiken muss das historisch-moralische Lernen in der Schule rechnen?

Geschichtsunterricht, Urteilsbildung und das Thema Nationalsozialismus als Gegenstand empirischer Forschung

Will man diese Fragen empirisch untersuchen, sind zwei zentrale Aspekte zu berücksichtigen:

- Zum einen ist der *Besonderheit des Themenfeldes* Nationalsozialismus und Holocaust als Lerngegenstand Rechnung zu tragen. Schüler/innen sind bei diesem Thema keineswegs unbeschriebene Blätter. Sie besitzen – vermittelt über Medien, Familie, peers oder vergangene Unterrichtseinheiten – bereits Vorwissen, das zwar sachlich nicht gefestigt und reflektiert sein muss, dennoch aber – zumindest implizit – Kenntnisse über die öffentlich anerkannte ethisch-moralische Bewertung der NS-Verbrechen, über sozial erwünschte Sprachregelungen oder erwartete Haltungen beinhalten kann. Etwas über den Holocaust zu lernen, ist deshalb vom Lernen binomischer Formeln oder dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen zu unterscheiden, weil dieses Thema bereits in der Öffentlichkeit *mit moralischen Erwartungen belegt* ist, die auch auf das Unterrichtsgespräch Einfluss haben können.
- Zum anderen ist die *Spezifik der unterrichtlichen Kommunikationsform* zu berücksichtigen. Neben der *Vermittlung* von Lerngegenständen und ihrer nicht selten eigensinnigen *Aneignung* durch die Lernenden geht es im Unterricht immer auch darum, *diese Schüleraneignungen als Lernleistungen zu bewerten*. Das Lernen der Schüler/innen, ihre historisch-moralischen Urteile werden damit regelmäßig selbst zum Gegenstand von Beurteilungen – und das unter den besonderen Bedingungen einer gegenseitigen Beobachtung aller Unterrichtsteilnehmer *im Sozialraum Schulklasse*. Die Behandlung des Themas Nationalsozialismus führt neben themenbezogenen Geltungsansprüchen deshalb immer auch soziale Positionierungen und Adressierungen der Schüler/innen mit sich, die unter dem Aspekt der Zuschreibung oder Verweigerung von Achtung und Anerkennung Konfliktdynamiken in der Klasse evozieren können.

Befund 1: Wissensvermittlung statt moralischer Erziehung

Unsere empirischen Rekonstruktionen von Geschichtsstunden in unterschiedlichen Jahrgangsklassen und Schulformen der Sekundarstufe I zeigen, dass in der Unterrichtskommunikation fast durchgehend eine direkte Einflussnahme auf das historisch-politische Bewusstsein vermieden wird. Stattdessen dominiert eine wissensbezogene Form der Thematisierung des Nationalsozialismus. Behandelt werden soziale, politische und ideologische Hintergründe und Zusammenhänge der NS-Verbrechen. Moral im Sinne einer personenbezogenen Adressierung der Schüler/innen wird auch dann vermieden, wenn Lernende Beiträge in das Unterrichtsgespräch

einbringen, die als Abweichung von moralischen Erwartungen des Redens über den Nationalsozialismus 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 moralisches Subjekt. 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 Nationalsozialismus und des Holocaust deuten: Bis auf weiteres vertraut der Geschichtsunterricht auf die allen Beteiligten unterstellte moralische Verurteilung des Nationalsozialismus. In diesem Sinne lassen sich unsere Analysen zunächst dahingehend resümieren, dass historisch-moralisches Lernen, das explizit von den Lehrpersonen ausgeht und auf die moralischen Urteile und Haltungen der Schülerinnen und Schüler zielt, eher vermieden, wenn nicht gar gezielt umschifft wird.

Befund 2: Moralische Konflikte im Geschichtsunterricht

Nur unter ganz spezifischen Bedingungen, so unsere Analysen, kommt es im Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust zu einer moralischen Aufladung der Kommunikation. Auffallend an diesen Situationen ist, dass sie nicht von Lehrpersonen und das heißt absichtsvoll initiiert werden. Sie sind vielmehr entweder das Resultat einer *kommunikativen Explizierung des impliziten moralischen Gehalts des Themenfeldes Nationalsozialismus und Holocaust* oder aber die *Reaktion auf Beurteilungen der Lehrperson*, die von den Lernenden zumindest im Zusammenhang dieses Themenfeldes als an sie persönlich adressierte moralisch-negative Urteile gedeutet werden.

- Ein Beispiel für die erste Variante: Die Klasse behandelt die 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 hier, dass die bloße Thematisierung des Antisemitismus immer auch unmittelbar moralische Erwartungen mit sich führt. Jenny versteht sich als jemand, die sich von einer Entschuldigungserwartung moralisch als Person angesprochen 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 gesamten Stunde explizit nicht der Fall. An keiner Stelle des Unterrichts finden sich Hinweise auf ein moralpädagogisches Konzept, das die Lernenden persönlich als Schuldige adressiert und 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 unserer Meinung nach m. E. unter zwei sich hier verschränkenden Bedingungen gedeutet werden: Zum einen ist unabhängig von expliziten moralpädagogischen Absichten des Lehrers von einer impliziten moralischen Aufladung des Themas Antisemitismus durch den öffentlichen Erinnerungsdiskurs auszugehen. Hinzukommt, dass Unterricht als pädagogische Form ebenfalls durch eine generalisierte 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 Schülern und Schülerinnen führen kann. Und das Feld der Moral eignet sich offenbar in besonderer Weise zur schülerseitigen Inszenierung von Dissidenz.

- Ein Beispiel für die zweite Variante: Eine andere Klasse behandelt 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 Person. 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 im Unterricht immer mitlaufende Bewertung scheint dann ein Einfallstor für die moralische Aufladung des Unterrichts zu sein, wenn Themen behandelt werden, die von den Beteiligten als moralisch so relevant gedeutet werden, dass bereits die lehrerseitig kund getane Unsicherheit über die potentielle („sonst“) öffentliche Wahrnehmung einer Äußerung die explizite Markierung moralischer Integrität nach sich zieht. Eine derartige Unsicherheit kann im Geschichtsunterricht bei der moralisch relevanten Frage, ob man die Position der Nazis vertritt oder sich davon distanziert, offenbar nicht zugelassen werden.

Pädagogische Schlussfolgerung: Mehr Reflexivität wagen

Was folgt aus diesen Ergebnissen über die Bedeutung von Moral in der unterrichtlichen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust für die erinnerungspädagogische Arbeit? Zwei Schlussfolgerungen drängen sich auf:

- Erstens zeigen unsere Analysen, dass der moralische Gehalt der Themen Nationalsozialismus und Holocaust im Sinne bestimmter Lernerwartungen immer im Unterricht präsent ist – also auch dann, wenn eine Lehrperson selbst gar nicht die Absicht verfolgt, die Schüler/innen moralisch zu adressieren. Vor diesem Hintergrund scheinen solche Ansätze Recht zu haben, die die moralische Imprägnierung der Erinnerungspädagogik bereits reflexiv in die eigene Konzeptentwicklung einbeziehen. Dies würde bedeuten, die Frage, wie mit der erinnerungskulturell vermittelten moralischen Erwartungsstruktur des Themenfeldes umgegangen werden soll, offensiv mit den Schüler/innen zu verhandeln, d. h. sie selbst zum Lerngegenstand zu machen.
- Zweitens können unsere Analysen sichtbar machen, dass die pädagogische Initiierung von Prozessen politisch-moralischer Urteilsbildung unter Bedingungen von Schule eng mit Akten der Be-Urteilung von Urteilen verwoben ist. Wenn es im

Unterricht um Themen geht, für die in der Öffentlichkeit eindeutige Erwartungen bestehen, wie über diese zu sprechen ist, dann ist das Risiko nicht zu unterschätzen, dass solche Beurteilungen Konflikte evozieren. Um die Konflikthaftigkeit von Beurteilungen in historisch-moralischen Lernprozessen zu wissen, wäre die eine Aufgabe. Die Unterscheidung zwischen der zu vermeidenden Beschämung der Schüler/innen und dem notwendigen Insistieren auf den Kriterien für gelungene Urteilsbildung in der Praxis taktvoll und kompetent zu handhaben die andere, wenngleich ungleich schwerere.

Es sind für die Studie vier mehrwöchige Lehreinheiten im Geschichtsunterricht in zwei Hauptschulklassen der Jahrgangsstufe 9 und in zwei Gymnasialklassen der Stufe 10 beobachtet, audiotekhnisch aufgenommen und zum großen Teil in Transkriptprotokolle transformiert worden.

Literatur

Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hg.): *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt/New York: Campus, 298-322.

Proske, Matthias (2010): Das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust. In: Ethik und Gesellschaft Heft 2/2010: Der ganz alltägliche Rassismus. Download unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2010_Proske.pdf

Rüsen, Jörn (1997): Werturteile im Geschichtsunterricht. In: Bergmann, K. u. a. (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. (5. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 304-308.

Über die Autoren

Dr. Wolfgang Meseth ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Goethe Universität Frankfurt. Er lehrt und forscht zu: Theorien der Erziehung und Bildung, Erziehungswissenschaftliche Interaktions- und Unterrichtsforschung, Erinnerungspädagogik, politisch-moralische Erziehung in schulischen und außerschulischen Lernkontexten.

Professor Dr. Matthias Proske lehrt und forscht mit den Schwerpunkten Schul- und Unterrichtsforschung im Bereich der Sekundarstufe I, Lehrer/innenbildung sowie politisch-historisches Lernen und Erinnerungspädagogik am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Universität zu Köln.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

3. Die Ambivalenz der sozialen Erwünschtheit – oder: Historisches Lernen am Thema „Holocaust“

Von Meik Zülsdorf-Kersting

Historisches Lernen am Thema „Holocaust“ ist angesichts der besonders schwierigen geschichtskulturellen und geschichtsunterrichtlichen Rahmenbedingungen in Deutschland deutlich erschwert. Diese Einschätzung resultiert aus der normativen Vorbestimmtheit des Themas, die kontraproduktiv ist für historisches Lernen. Angesichts dessen sind zwei alternative Konsequenzen abzuwägen: die Zurücknahme zu hoher Ansprüche an den Geschichtsunterricht oder die Neujustierung historischen Lehrens.

Historisches Lernen kann kurz als Zuwachs an Erfahrungs-, Deutungs- und Orientierungskompetenz definiert werden (Rüsen 1994, 68-70). Schülerinnen und Schüler sollen im Geschichtsunterricht die Analyse von Quellen und Darstellungen sowie die Bildung von Sach- und Werturteilen lernen. Eine Voraussetzung des Gelingens ist, dass Schülerinnen und Schüler ergebnisoffen arbeiten, diskutieren und sich selbst einbringen können. Der Ergebnisoffenheit steht jedoch die normative Vorbestimmtheit des Themenkomplexes „Nationalsozialismus/Holocaust“ diametral entgegen. Jugendliche kennen diese normativen Setzungen, und sie besitzen eine große Sensibilität, um abschätzen zu können, was sie sagen „dürfen“ und was nicht. Ich erinnere mich an einen Schüler der 10. Jahrgangsstufe, der die Deportation ungarischer Juden nach Auschwitz versehentlich als „Reise“ bezeichnete und umgehend Sanktionen der gesamten Klassengemeinschaft zu spüren bekam. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler wendeten sich um und schauten den Jungen empört an. Die Lehrerin wiederholte die Schüleräußerung ironisierend. Ein meinungsstarker Schüler nannte den Schüler beim Nachnamen und fragte, ob er eigentlich bei Trost sei. Analytisch geklärt wurde nichts, und trotzdem wird der Schüler seine „Lektion“ in Sachen sprachlicher Normierung gelernt haben.

Wenn sich Lehrerinnen und Lehrer mit der Einübung sozial erwünschten Redens über den Holocaust zufrieden geben, reicht die herkömmliche Behandlung des Themas im Unterricht aus. Wenn sie historisches Lernen initiieren wollen, muss der Geschichtsunterricht unter anderen Vorzeichen stattfinden. Im Folgenden werden zunächst die geschichtskulturellen und geschichtsunterrichtlichen Rahmenbedingungen beschrieben, die historisches Lernen am Thema „Holocaust“ vor große Herausforderungen stellen; im Anschluss werden mögliche Neujustierungen skizziert.

Geschichtskulturelle Rahmenbedingungen: Zuerst einmal sind die Rahmenbedingungen so, wie sie sind bzw. wie sie geworden sind. Sie sind nicht schwierig an sich, sondern lediglich in Bezug auf das Gelingen historischen Lernens im Geschichtsunterricht. Thematisierungen des Nationalsozialismus und vor allem des Holocaust in der deutschen Geschichtskultur sind so allgegenwärtig, dass Kinder und Jugendliche in ihrer geschichtskulturellen Sozialisation schon früh mit dem Thema konfrontiert werden (von Borries 2001). Trotz der zeitlichen Distanz zum Nationalsozialismus und der geringer werdenden familienbiographischen Relevanz sind auch innerfamiliäre Tradierungen bestimmter Deutungsmuster immer noch möglich (Moller/Tschuggnall/Welzer 2002). Im Vorfeld des Geschichtsunterrichts haben sich die Jugendlichen politisch z.T. höchst

inkorrekte und trotzdem identitätsrelevante Sichtweisen auf den Nationalsozialismus angeeignet, sie haben aber auch „gelernt“, wie sie sich über das Thema „Nationalsozialismus“ äußern müssen, um den Erwartungen ihres sozialen Umfeldes gerecht zu werden (Hollstein u.a. 2002; Zülsdorf-Kersting 2007).

Geschichtsunterrichtliche Rahmenbedingungen: Der Geschichtsunterricht konfrontiert die Jugendlichen aufgrund der weiterhin dominanten chronologischen Anordnung der Unterrichtsinhalte erst spät (9. oder 10. Jahrgangsstufe) mit dem Thema. Die Jugendlichen kommen somit in die Unterrichtsreihe zum Nationalsozialismus und sind vorgeprägt, vorwissend und vorurteilsbeladen. Das Ausmaß dieser Vorprägung ist ihnen und vermutlich auch den Lehrerinnen und Lehrern wohl selten bewusst. Fast alle empirischen Erhebungen zeigen, dass sich diese Vorprägungen nicht primär in umfangreicheren Sachkenntnissen ausdrücken (von Borries 2001, S. 21; Zülsdorf-Kersting 2007). Die Schülerinnen und Schüler haben vielmehr Haltungen zu bestimmten Fragen hinsichtlich des Nationalsozialismus ausgebildet. Geschichtsdidaktisch besehen handelt es sich um den unreflektierten Einsatz von Sachurteils- und Werturteilsmustern in der Auseinandersetzung mit dem Thema. Die primäre Funktion dieser Muster besteht in der Stabilisierung der eigenen kollektiven wie individuellen historischen Identität. Da historisches Lernen immer auch Identitätserweiterung (Rüsen 1982, S. 155) und damit auch Verunsicherung bedeutet, ist das individuelle Bedürfnis nach Identitätsabsicherung nachvollziehbar. Mit „Haltung“ ist die analytische Unbestimmtheit, aber auch die Anpassungsfähigkeit dieser Sachurteils- und Werturteilsmuster gemeint. Die Schülerinnen und Schüler bringen diese Muster zum Einsatz, um heikle Fragen nach der Verstrickung der Mehrheitsbevölkerung in den Nationalsozialismus, nach den individuellen Handlungsspielräumen der Täterinnen und Täter oder nach dem Verhältnis von NS-Eliten und der Masse in einer bestimmten Weise und nicht anders zu beantworten (Zülsdorf-Kersting 2008).

Warum ist historisches Lernen unter diesen Vorzeichen „erschwert“? Eine Unterrichtsreihe zum Thema „Nationalsozialismus“ umfasst in der Sekundarstufe I in der Regel zwischen 14 und 20 Unterrichtsstunden. So wenig Zeit bleibt einer Lehrerin oder einem Lehrer, um 25 bis 30 Schülerinnen und Schüler in einen historischen Lernprozess zu verwickeln (Zülsdorf-Kersting 2004). Diese an sich schon schwierigen Rahmenbedingungen werden noch erschwert durch den Umstand, dass beim Thema „Nationalsozialismus“ manifeste Voreinstellungen zu erwarten sind, deren Sichtbarmachung, Thematisierung und Verflüssigung viel Zeit für Selbstreflexionen erfordern würden. Diese Zeit ist im regulären Unterrichtsbetrieb in der Regel nicht vorhanden.

Wenn die Einübung sozial erwünschter Redeweisen – wie am Beispiel der Sanktionierung von „Reise“ demonstriert wurde – als Zielsetzung eines Lernens über den Holocaust ausreicht, kann man sich mit dem Status quo zufrieden geben. Der Geschichtsunterricht scheint auf diesem wichtigen Feld geschichtskultureller Entkulturation zuverlässige Dienste zu leisten. Ohne Zweifel muss der Geschichtsunterricht der Erwartung gerecht werden, dass Schülerinnen und Schüler im Anschluss an eine Unterrichtsreihe den Holocaust verurteilen. Alles andere wäre inakzeptabel! So besehen ist es ein Erfolg, wenn am Ende des Unterrichts mehr Schülerinnen und Schüler den Holocaust noch selbstverständlicher verurteilen als vorher.

Wenn jedoch historisches Lernen über den Holocaust stattfinden soll, dann müssen geschichtskulturelle Sedimente verflüssigt und individuelle Voreinstellungen reflektierbar gemacht werden (Rüsen 1994, S. 51). Erst dann können sozial erwünschte Redeweisen

analytisch nachvollzogen und als eigene Überzeugung angenommen werden. Um dies zu erreichen, ist m.E. zweierlei notwendig; zum einen die selbstreflexive Einübung historischen Denkens (Schülerinnen und Schüler müssen lernen, wie sie historische Sach- und Werturteile methodisch reguliert zu bilden haben) und zum andern eine stärkere Konzentration des Geschichtsunterrichts auf die Grauzonen des Täterhandelns und auf die rasant schnelle Transformation des Weimarer Rechtsstaats in die nationalsozialistische Volks- und Exklusionsgemeinschaft. Hier liegen die kontroversen Punkte offen auf dem Pult. Wie ist beispielsweise das Wegducken Sebastian Haffners im Berliner Kammergericht im Moment der Demütigung jüdischer Richter durch die SA zu erklären und zu beurteilen (Haffner 2002, S. 188)?

Schülerinnen und Schüler müssen beim Thema „Holocaust“ wie bei allen anderen Themen auch uneindeutige Zusammenhänge kennenlernen, die kontroverse Urteile erlauben. Der Holocaust und seine Vorgeschichte würden kein Deut weniger schlimm, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Uneindeutigkeiten kontrovers diskutierten.

Literatur

Borries, Bodo von: Zum Geschichtsbewusstsein deutscher Jugendlicher im Blick auf NS-Zeit und Holocaust. In: Fuchs, Ottmar (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, Münster 2001, S. 13-30.

Haffner, Sebastian: Geschichte eines Deutschen. Die Erinnerungen 1914 – 1933. München 2002.

Hollstein, Oliver, Meseth, Wolfgang, Müller-Mahnkopp, Christine, Proske, Matthias, Radtke, Frank-Olaf: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie. In: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe: Forschungsberichte 3 (2002).

Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline/Welzer, Harald: „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt a.M. 2002.

Rüsen, Jörn: Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik, in: Quandt, Siegfried/Süssmuth, Hans (Hg.): Historisches Erzählen. Formen und Funktionen, Göttingen 1982, S. 129-170.

Rüsen, Jörn: Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen. Köln 1994.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Historische Identität und geschichtskulturelle Prägung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (Thema „Historisches Lernen - Standards und empirische Annäherungen“) 59 (2008), S. 631-646.

Zülsdorf-Kersting, Meik: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation (Geschichtskultur und Historisches Lernen, Bd. 2). Berlin 2007.

Zülsdorf, Meik: Zwischen normativer Setzung und ergebnisoffenem Diskurs: Das Thema „Nationalsozialismus“ in den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I. In: Saskia Handro/Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 12). Münster 2004, S. 165-174.

Über den Autor

Dr. Meik Zülsdorf-Kersting ist Juniorprofessor für Didaktik der Geschichte am Historischen Seminar der Universität Osnabrück.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Zur Diskussion

4. Geschlecht als moralische Instanz. Überlegungen zu Bernhard Schlinks "Der Vorleser" und Curzio Malapartes "Kaputt"

Von Constanze Hanitzsch

Bringt man Moral und Geschlecht als Analysekatoren miteinander in Verbindung, tritt besonders hervor, dass Moral wie Geschlecht kontextgebundene Begriffe sind. Weiblichkeit wie Männlichkeit wird unterschiedlich wahrgenommen, gewertet, gedeutet. Ebenso unterliegt Moral gesellschaftlichen Bestimmungen und Normen, wie der Nationalsozialismus eindrücklich gezeigt hat. Hier galten so genannte ‚nationalsozialistische Moralvorstellungen‘, die auch die Vernichtung der Jüdinnen und Juden mit einschlossen (Raphael Gross: Anständig geblieben).

Es ist auffällig, dass in literarischen und filmischen Auseinandersetzungen mit der nationalsozialistischen Vergangenheit Scham häufig an weiblichen Figuren verhandelt wird. Als veröffentlichtes Gefühl gilt Scham als moralische Verurteilung des Verhaltens eines anderen (Hilge Landweer: Scham und Macht). Demgegenüber lässt sich Schamempfinden als Moment der subjektiven Erkenntnis eines Fehltritts, der das Schamgefühl auslöst, definieren (Renate Landweer: Scham und Macht, Renate Lorenz: Scham).

Ein prominentes Beispiel für die vergeschlechtlichte Verhandlung von Scham- und Schuldgefühlen ist der Roman "Der Vorleser" (1995) von Bernhard Schlink. In diesem belletristischen wie filmischen Welterfolg wird die verwickelte Liebesgeschichte zwischen einem minderjährigen Jungen, Michael Berg, und einer älteren Frau, Hanna Schmitz, erzählt. Entsetzlich genug, dass er Jahre nach beider Trennung als Student der juristischen Fakultät seine ehemalige Geliebte bei den Auschwitz-Prozessen in Frankfurt am Main als Angeklagte wiedersehen muss: Sie war als Aufseherin in Auschwitz, in einem Nebenlager von Siemens und organisierte und bewachte die Todesmärsche am Ende des Krieges. Darüber hinaus – so die Konstruktion der Geschichte – gibt es etwas, für das die Angeklagte und ehemalige Geliebte mehr Scham empfindet, als für ihr Handeln: Sie ist Analphabetin und hat, um dies zu verbergen, eine Stelle als KZ-Aufseherin angenommen. Gleichzeitig kann sie aus diesem Grund nicht für das, was ihr in der Verhandlung vorgeworfen wird, verantwortlich sein. Aus Scham über ihren Analphabetismus nimmt sie mehr Schuld auf sich, als sie zu verantworten hat. Ihr ehemaliger Geliebter, der als Einziger um ihr Geheimnis weiß, muss ertragen, dass sie für ein Verbrechen schuldig gesprochen wird, für das sie aufgrund ihres Analphabetismus nicht schuldig sein kann. Michael erscheint die Wahrung der Integrität seiner Geliebten wichtiger als die Wahrheit und Gerechtigkeit den Opfern und Überlebenden gegenüber. So bewahrt er Hanna vor einer Beschämung, die die Veröffentlichung ihres Analphabetentums für sie darstellen würde und erkennt mit ihrer Scham auch ihre Schuld.

Scham wird hier als Motor der Motivation der Hauptfigur dargestellt. Ein Bewusstsein für ihre Verantwortung stellt sich bei ihr erst ein, als sie mithilfe des Erzählers in der Haft Lesen und Schreiben lernt. Bildung fungiert in "Der Vorleser" als Zeichen der Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen. Die realen Täterinnen übernahmen durchaus bewusst und aus Überzeugung Verantwortung, wie u.a. die Ausstellung zu NS-Aufseherinnen in der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück zeigt. Wie stark das Bild der Aufseherin aus "Der

Vorleser" das Bild der Täterin insbesondere für Schüler und Schülerinnen geprägt hat, zeigen deren Reaktionen in der Ausstellung, die häufig darin besteht, nach dem Alphabetisierungsgrad der Aufseherinnen zu fragen.

Der Autor Curzio Malaparte hat in seinem umstrittenen Roman "Kaputt" aus dem Jahre 1944 ebenfalls Scham mit Weiblichkeit verbunden und als Motivation für die Verbrechen der Nationalsozialisten beschrieben. Die Grausamkeit, Brutalität, aber auch die Bürokratie der deutschen Täter, die hier durchweg Männer sind, habe ihren Ursprung in ihrer Angst und der Scham, die durch die Kranken und Schwachen hervorgerufen wird, als die die jüdischen Opfer dargestellt werden. Die Opfer und Überlebenden der Shoah werden in diesem Roman u.a. durch diese 'Erkenntnis' des männlichen Erzählers durchweg feminisiert, d.h. zu ohnmächtigen Frauen, Kindern, Alten und Schwachen stilisiert. So findet beispielsweise der Warschauer Ghettoaufstand, an dem auch Frauen und Kinder beteiligt waren, keine Erwähnung, obwohl sich der Autor als Kriegsberichterstatter u.a. im besetzten Polen aufhielt.

Die Erzählstrategie positioniert die Hauptfigur als Beobachter: Weder ergreift er aktiv Partei für die Verfolgten, noch ist er ein überzeugter nationalsozialistischer Täter. Beides erfüllt ihn mit Scham. Berichtend distanziert er sich jedoch von diesem Schamgefühl, indem er es als 'weibliche Emotion' von sich abgrenzt.

Höhepunkt dieser literarischen Konstruktion stellt ein Kapitel dar, in dem jüdische Zwangsprostitution in einem deutschen Wehrmachtbordell dargestellt wird. Allein dieses literarische Setting ist höchst problematisch, da es das Phantasma der sexuellen Ausbeutung im Nationalsozialismus bedient (siehe hierzu Regina Mühlhäuser: Eroberungen). Das Umgehen der Jüdinnen mit ihrer Situation und ihrer bevorstehenden Ermordung wird durch die deutsche nicht-jüdische Frau, die dem Erzähler davon berichtet, mit den Worten kommentiert: "Ich schäme mich, eine Frau zu sein." Eine Erkenntnis der eigenen Mittäterschaft dieser Frau bleibt aus. Scham wird hier verbunden mit geschlechtsspezifischen negativen Eigenschaften: Schwäche und Verführung.

Es ist demnach das Geschlecht, das als moralische Instanz angerufen wird, denn die 'weibliche Scham' ruft vermeintlich in den Männern erst die Täterschaft hervor, die sich gegen die feminisierten Opfer richtet. Diese wiederum haben kein 'Schamgefühl', das sie davor bewahrt, ausgebeutet und getötet zu werden. So entziehen sie sich der demütigenden Zwangsprostitution z.B. nicht durch Selbstmord. Opfer und Täter werden hier in einer schicksalhaften Beziehung miteinander verbunden, in der letztendlich 'das Weibliche' die Schuld an der Täterschaft trägt. Das bedeutet, dass Verantwortung für begangene Schuld und sogar für erlittene Taten, an eine ontologische Größe gebunden wird: Das Geschlecht wird nicht als Konstruktion hinterfragt, sondern als Erklärung von Machtverhältnissen eingesetzt.

Schlink und Malaparte sind literarische Beispiele dafür, wie Scham geschlechtsspezifisch aufgeteilt wird. Sie dient als Erklärung für nationalsozialistische Täter/innenschaft: Als Motivation der Protagonistin aus "Der Vorleser" nach Auschwitz zu gehen, um ihr Analphabetentum zu verbergen und in "Kaputt" als Versuch der Scham Herr zu werden, indem die 'weiblichen' Beschämenden vernichtet werden.

Die männliche Position des Erzählers grenzt sich in beiden Romanen durch die Artikulation der Erkenntnis der Scham von den geschehenen Verbrechen ab und entwickelt einen moralischen Standpunkt. Täterschaft wird mit spezifisch 'weiblichen' Schwächen verbunden und verantwortliches Handeln tritt hinter dem persönlichen

Schicksal zurück.

Geschlecht zeigt sich somit als Träger von Bedeutungen, die zunächst als unhinterfragbar erscheinen. Eine Analyse der Funktion von Geschlecht in literarischen und filmischen Auseinandersetzungen mit der Shoah kann der Aufdeckung von Entlastungsstrategien und Schuldverdrängungen dienen.

Zum Weiterlesen

Raphael Gross: Anständig geblieben: Nationalsozialistische Moral, Frankfurt 2010.

Hilge Landweer: Scham und Macht. Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls, Tübingen 1999.

Renate Lorenz: Scham. Pervers sexuell arbeiten im Kontext neoliberaler Ökonomie, in: AG Queer Studies (Hrsg.): Verqueerte Verhältnisse. Intersektionale, ökonomiekritische und strategische Interventionen, Hamburg 2009, S. 131-147.

Regina Mühlhäuser: Eroberungen. Sexuelle Gewalttaten und intime Beziehungen deutscher Soldaten in der Sowjetunion 1941 – 1945, Hamburg 2010.

Über die Autorin

Konstanze Hanitzsch ist Gender- und Literaturwissenschaftlerin und Mitherausgeberin des Buches "Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah".

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

[Zur Diskussion](#)

5. Die NS-Zeit als Geschichtengenerator? Moralerziehung mithilfe historischer Dilemmata

Von Oliver Plessow

Die Konfrontation mit ethischen Dilemmata gilt heute vielfach als Königsweg der Werteerziehung. Eine beispielhafte Problemgeschichte zeigt eine handelnde Person, die in einen unausweichlichen Wertekonflikt verstrickt ist. Lernende versetzen sich in diese Person hinein und wägen moralisch gleichermaßen gebotene bzw. zu verwerfende Handlungen gegeneinander ab. Seitdem sich auch die historisch-politische Bildung dieser Methode bedient, ergänzen Problemsituationen aus der Zeit der NS-Diktatur und des Zweiten Weltkriegs den Geschichtenvorrat. Die existenziellen Entscheidungen, vor denen der Nationalsozialismus die Menschen stellte, bieten einen schier unerschöpflichen Vorrat an Dilemmata. Doch ist es förderlich, ist es legitim, gerade diese Phase der Geschichte als Stoffgenerator zu nutzen?

Obwohl manche die Verwendung der Dilemmamethode qualifizierten Experten vorbehalten wissen möchten, sind derzeit eher Bestrebungen zu erkennen, sie im alltäglichen Handlungsrepertoire von Pädagogen und Pädagoginnen zu verankern. Das einst von der Entwicklungspsychologie entwickelte Verfahren ist längst Teil einer

pädagogischen Populärkultur. Gemeingut sind Geschichten wie die von der führerlos auf eine Weiche zurasenden Straßenbahn, die die handelnde Person zwingt zu entscheiden, ob sie nichts tut und damit die Tram in eine Gruppe von fünf spielenden Kindern rollen lässt oder ob sie die Weiche umlegt und so immerhin noch ein auf dem Nebengleis laufendes Kind dem Tod überantwortet.

Hinzu treten nun Geschichten wie die folgende, entnommen dem Lehrbuch von [Facing History and Ourselves](#), einer amerikanischen Bildungsorganisation, die seit den 1970er Jahren Moralentwicklung mit Holocaust-Erziehung verknüpft: Im Berlin des Jahres 1943 tritt ein jüdisches Ehepaar, das seinen Unterschlupf verloren hat und sofortige Hilfe benötigt, an Christabel Bielenberg heran. Sie selbst ist Engländerin, Mutter zweier Kinder und mit einem Deutschen verheiratet. Sollte ihre Hilfe den Behörden bekannt werden, drohen ihr wie ihrem Mann KZ-Haft. Ihr Mann ist auf Reisen, deshalb wendet sie sich Rat suchend an einen Freund, der selbst Juden Obdach gewährt. Mit Blick auf ihre als Engländerin in Deutschland ohnedies gefährdete Lage und die Bedrohung für die ganze Familie warnt er sie dringend vor einer Aufnahme. Was soll sie jetzt dem in einem Gebüsch wartenden Paar sagen?

Das Beispiel bietet die Gelegenheit, einige Leitlinien zur Verwendung von Dilemma-Szenarien aus der NS-Zeit zu formulieren: Zum Ersten ist darauf zu achten, dass die ausgewählten Geschichten so offen im Ausgang sind, wie das für die Methode notwendig ist. Ziel ist ja keine ‚richtige‘ Lösung, sondern ein differenzierteres Urteilsvermögen. Es muss möglich sein, Gedankengänge zu erproben und Irrwegen zu folgen, ohne dass die Autorität der Materialien oder der Übungsleitenden am Ende die selbstständige Urteilsbildung unterminiert. Wo Lernende jedoch mit Dilemmasituationen der NS-Zeit konfrontiert werden, steht dahinter oft ein bereits gefälltes historisches Urteil, nämlich die mehr oder weniger ausgesprochene Einschätzung, dass es zu viele Zuschauer gegeben habe und nicht genügend Menschen Hilfe geleistet oder sich dem Regime entgegengestellt hätten. Im vorliegenden Beispiel ist dies mit Händen zu greifen, denn die Geschichte wird fortgesetzt: Christabel Bielenberg entscheidet sich nach einem dramatisch geschilderten innerem Ringen schließlich doch noch für eine zumindest kurzfristige Aufnahme der Verfolgten. Die Art der Darbietung heroisiert noch zusätzlich die Entscheidung zu helfen. Damit ist man jedoch bei einer ganz anderen Grundform ethischen Lernens, dem Lernen an Vorbildern, das sich nicht ohne Weiteres mit der Dilemmamethode verknüpfen lässt.

Ein zweiter Punkt: Eine Werteerziehung, die auf einer Auseinandersetzung mit NS-Diktatur und Shoah aufbaut, wird wie zuletzt anlässlich einer [großen Tagung in Berlin](#) gerne unter dem Label „Zivilcourage lernen“ betrieben. Bemüht man hierzu Dilemmata, erfordert dies eine differenzierte Betrachtung, wie sich Zivilcourage äußern soll. Geht es darum, auf akute Gewalt- oder Diskriminierungssituationen im unmittelbaren Lebensumfeld zu reagieren? Dann stünde ein aktueller Fall wie der Dominik Brunnens der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen näher als einer, der die Wahl zwischen Hilfspflicht und Selbstschutz unter Bedingungen organisierten Staatsterrors vor 70 Jahren schildert.

Geht es dagegen um ein vertieftes Verständnis von gesellschaftlichen Folgen ethisch relevanter Handlungen bzw. um eine Moral, die sich in historischer Perspektive an universalisierbaren Prinzipien orientieren soll, dann müsste die zu fördernde Zivilcourage eher auf eine Übernahme von politischer Verantwortung abzielen. Selbst wenn das Menschsein beim respektvollen Umgang mit dem Nächsten beginnt: Ein Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit kann das Bestreben sein, Rahmenbedingungen zu

schaffen, die solche Bedrohungssituationen erst gar nicht entstehen lassen. Dementsprechend sollten Dilemmata neben Einzelschicksalen auch politische Entscheidungen thematisieren (Facing History fragt hier z.B. ‚Hätte Auschwitz bombardiert werden sollen?‘), selbst wenn das Identifikationspotential für Jugendliche geringer erscheint.

Ein letzter Punkt betrifft die Vergleichbarkeit der Entscheidungen in einer Diktatur mit Entscheidungen innerhalb eines demokratischen Gemeinwesens. Dilemmageschichten können auf Realgeschehen zurückgreifen oder konstruiert sein, sich der Lebenswelt der Lernenden annähern oder sich weit von ihr entfernen. Dabei wird stets zu prüfen sein, wo die Grenzen der Imagination liegen – vor allem, wenn sich Jugendliche in ein Terrorsystem hineindenken sollen. Zumindest wäre mit den Lernenden zu problematisieren, ob sich die Entscheidung für stilles Helfen oder offenen Widerstand angesichts existenzieller Bedrohungen auf Handlungsoptionen in einer pluralistischen Gesellschaft übertragen lässt. Unabhängig vom ethischen Gehalt der Geschichten wird überdies zu fragen sein, inwieweit sie ein angemessenes Bild der Zeit zeichnen. Damit eine Dilemmageschichte funktioniert, muss der Handlungsrahmen so gestrickt sein, dass es kein Entrinnen gibt. Wie viel erzählerische Ausgestaltung ist nötig, um dies zu erreichen und den Wertekonflikt klar herauszustellen? Vorsicht ist insofern geboten, als die Geschichtsforschung viel daran gesetzt hat zu zeigen, dass die Handlungsspielräume während der NS-Herrschaft größer waren, als später behauptet wurde – diese Einsicht sollte nicht dem Funktionieren einer Dilemmageschichte geopfert werden.

Realgeschichtliche Dilemmata aus der Zeit des Nationalsozialismus können Lernenden helfen, ethische Grundprobleme in historischer Perspektive auf sich zu beziehen. Doch so beeindruckende Problemstellungen die Zeit hergibt, so verlockend es ist, sich ihrer zu bedienen: Die Geschichten sollten nicht als biegsame Werkzeuge der Moralerziehung missverstanden werden!

Über den Autor

Oliver Plessow, Studienrat an einem Beruflichen Schulzentrum, ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben Fachdidaktik Geschichte an die Universität Kassel abgeordnet. Derzeit forscht er zur Rolle historischen Lernens in der außerschulischen Jugendarbeit.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Unterrichtsmaterialien

6. Schuld oder Scham? Theodor Heuss' Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952

Das Heft *Praxis Geschichte* vom Dezember 2007 titelt „Politische Reden – Deutschland im 20. Jahrhundert“ und bietet Unterrichtsvorschläge zu acht Reden sowie eine didaktisch-methodische Einführung. Die Reden umfassen ein breites Spektrum und stammen von Friedrich Ebert, Rosa Luxemburg, Thomas Mann, Freiherr von und zu Guttenberg, Theodor Heuss, Erich Honecker, Christa Wolf, Adolf Hitler und Wilhelm II.

Für das Online-Magazin zum Thema „Moral Lernen im Unterricht“ stellen wir eine Gedenkrede vor, die Theodor Heuss als erster Präsident der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1952 aus Anlass der Einweihung der Gedenkstätte Bergen-Belsen gehalten hat. Das Heft ist in seiner ursprünglichen Form vergriffen, die einzelnen didaktischen Materialien werden aber zum Herunterladen angeboten. Die angegebenen Seitenzahlen des pdf-Dokuments folgen der Printausgabe. Die Downloadmöglichkeit beinhaltet auch die Rede von Heuss und weitere Quellen als Audiodateien.

Der hier vorgestellte Unterrichtsvorschlag von Ulrich Baumgärtner beinhaltet einführend didaktische Überlegungen und kontextualisiert die Ansprache. Der frühe Zeitpunkt, zu dem sich Heuss zur Verantwortung der Deutschen am Holocaust und an den Massenverbrechen des Nationalsozialismus bekannte, ließ die Rede „stilbildend für die rhetorische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus“ (S. 35) werden.

Der folgende Materialteil umfasst einmal die Rede in schriftlicher Form als Kopiervorlage in einer gekürzten Version, eine weitere Ansprache von Heuss aus dem Jahr 1949 (M1) anlässlich einer Feierstunde der Gesellschaft für deutsch-jüdische Zusammenarbeit (M2) und eine schriftliche Reaktion auf die Rede aus dem Jahr 1952 sowie die Antwort des Bundespräsidenten darauf (M3). Die drei Quellen sind jeweils mit ausformulierten Vorschlägen für Aufgaben versehen, die Quelle M2 ist zusätzlich als Lückentext strukturiert. Außerdem ist ein Vorschlag für ein Tafelbild beigegeben. Für den Unterricht wird ein dreistufiges Vorgehen angeboten: 1. Einstieg über die Rede von 1949, 2. Analyse der Heuss-Rede und anschließend Erarbeitung der Rezeption am Beispiel von M3.

Zusätzlich zu den bisher beschriebenen Quellen umfasst der Unterrichtsvorschlag Kopiervorlagen der Heuss-Rede von 1952 in der gesamten Länge und einer Rede des späteren Bundespräsidenten Roman Herzog am 27. April 1995 aus Anlass des 50. Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Bergen-Belsen (M4). Zu diesen erweiternden Quellen gehören auch eine tabellarische Biografie des ersten Bundespräsidenten, ein Text des Autors zur Entstehung und Wirkung der Rede von 1952 mit anschließenden Literaturhinweisen und möglichen Aufgabenstellungen. Irritierend wirkt hierbei die Nummerierung der Materialien, da die beiden letztgenannten Texte doppelt mit M2 und M3 bezeichnet wurden und so mit der Rede vor der Gesellschaft für deutsch-jüdische Zusammenarbeit und den oben genannten Briefen verwechselt werden könnten. Dennoch bieten sich diese Quellen für einen vertiefenden Einstieg in das Thema „Aufarbeitung des Nationalsozialismus“ sehr gut an.

Überzeugend für den unterrichtlichen Einsatz ist vor allem die Möglichkeit der Kombination von Reden als Audiodateien, die nach dem Kauf des Unterrichtsmaterials zur Verfügung stehen, mit den Aufgabenblättern. Ob allerdings der Einsatz des Lückentextes, der

moralische Bewertungen vorgibt, sinnvoll ist, mag fraglich sein.

Es bietet sich an zusätzlich zu dem vorgestellten Unterrichtsvorschlag den didaktischen Basisbeitrag zu politischen Reden und historischem Lernen „Es gilt das gesprochene Wort“ ebenfalls zu lesen. Er stammt aus demselben Heft von *Praxis Geschichte*, steht gegen eine Gebühr von 1,50 € ebenfalls zum Herunterladen bereit und führt in die Besonderheit der politischen Rede als historischer Text ein.

[Das Heft von Praxis Geschichte finden Sie online zum Download.](#)

Ulrich Baumgärtner: Schuld oder Scham? Theodor Heuss' Gedenkrede in Bergen-Belsen 1952, in: *Praxis Geschichte* Ausgabe Dezember Heft 06/2007 (als Downloadversion), Preis: 2,50 €.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Unterrichtsmaterialien

7. Unterrichtsmaterialien zu „Eses Geschichte“

Das illustrierte Kinder- und Jugendbuch „Eses Geschichte“ von Michael Krausnick erzählt auf der Grundlage des Zeitzeugenberichts von Else Schmidt, heute Else Baker, das Schicksal des Mädchens Else aus Hamburg. Von den Nationalsozialisten als „Zigeunermischung“ klassifiziert wird sie im Frühjahr 1943 nach Auschwitz deportiert und nach einigen Monaten durch den Einsatz ihres Pflegevaters freigelassen.

Das Buch hat „Lernen aus der Geschichte“ bereits [auf dem Portal vorgestellt](#). Außerdem hat das Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, mit dessen Unterstützung auch das Buch entstand, Themen und Materialien für eine Bearbeitung des Buches im Unterricht entwickelt. Diese können auf der Webseite [„Eses Geschichte“](#) kostenlos heruntergeladen werden. Die Webseite bietet außerdem in Form eines virtuellen Buches (Flashplayer benötigt) Hintergrundinformationen zu den Autoren, den Personen der Geschichte, zum Völkermord an den Sinti und Roma sowie zur Geschichte der Sinti und Roma in Deutschland. Des Weiteren kann man sich einzelne Sequenzen eines Videointerviews mit Else Baker von 2007 anhören und sich die Zeichnungen des Buchillustrators Lukas Ruegenberg herunterladen.

Die Materialien zum Buch sind für die Jahrgangsstufen 5 bis 8 konzipiert. Die Verfasser verweisen darauf, dass die Geschichte des Völkermords an den Sinti und Roma damit bewusst vor der Thematisierung des Nationalsozialismus in den Jahrgangsstufen 9 und 10 behandelt werden kann, um die Schülerinnen und Schüler für die bis heute bestehende Diskriminierung der Minderheit zu sensibilisieren. Zur Verfügung gestellt werden Materialien zu 10 verschiedenen Themen, die durch Haupt-, Vertiefungs- und Spezialaufgaben den Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können. Die 10 Themen heißen: Zeitstrahl, Deportation, Vom Namen zur Nummer, Konzentrationslager, Einsamkeit, Auschwitz und Ravensbrück, Tor zum Himmel, Vater

Emil Matulat, Schweigen sowie Antiziganismus gestern und heute.

Anhand von Elses Geschichte wird zunächst grundlegendes Wissen über den Völkermord an den Sinti und Roma vermittelt. Die einzelnen Bereiche thematisieren den nationalsozialistischen Rassebegriff, das System der Konzentrationslager, die Vernichtungsmaschinerie, Zwangsarbeit und den Lageralltag. Darüber hinaus soll das Beispiel des Vaters Matulat die Bedeutung von Widerstand und Zivilcourage in einer Diktatur verdeutlichen. Das Kapitel „Einsamkeit“ soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Empathie für Else zu empfinden. Sie werden aufgefordert, entsprechende Stellen im Buch ein weiteres Mal zu lesen und einen Brief an Else zu verfassen. Das Kapitel „Schweigen“ wiederum thematisiert anhand der Reaktionen der Menschen aus Elses Umgebung auf ihre Rückkehr die Frage nach Schuld, Wegschauen und Verantwortung. Zur Verfügung gestellte Materialien zur Lösung der Aufgaben sind vor allem historische Fotos und Dokumente sowie Texte mit Hintergrundinformationen.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Bildungsträger

8. Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung

Die [Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung](#) hat ihren Sitz auf dem ehemaligen Gutshof der Familie Helmuth James von Moltke, 55 km von Wrocław entfernt. Während des Nationalsozialismus versammelte sich hier die Widerstandsgruppe „Kreisauer Kreis“, um über eine Neuordnung Deutschlands nach dem Nationalsozialismus zu diskutieren. Davon ausgehend hat die polnische Nichtregierungsorganisation es sich zur Aufgabe gemacht, sich für Toleranz, Frieden, Verständigung und von gegenseitiger Wertschätzung geprägter Zusammenarbeit aller europäischen Nationen einzusetzen.

Die Stiftung Kreisau unterhält auf dem Gutshof drei Programmbereiche: eine Internationale Jugendbegegnungsstätte, eine Gedenkstätte sowie die Europäische Akademie. Die Begegnungsstätte bietet sowohl Übernachtungsmöglichkeiten für Einzelpersonen und Gruppen als auch ein vielfältiges Programmangebot für internationale Jugendbegegnungen. Die Gedenkstätte und die Akademie organisieren Programme der politischen und historischen Bildung für junge Erwachsene und Menschen jeden Alters.

Für Lehrerinnen und Lehrer bestehen zahlreiche Möglichkeiten, wie die Angebote der Stiftung mit Schülerinnen und Schülern genutzt werden können. Bei Tagesausflügen, z.B. von Wrocław aus, können Führungen über das Gelände gebucht werden und außerdem die Dauerausstellung "In der Wahrheit leben. Aus der Geschichte von Widerstand und Opposition im 20. Jahrhundert" besucht werden. Außerdem bietet die Stiftung für Schulklassen Begegnungen mit Teilnehmern aus Deutschland und Polen an, die in Absprache mit der Lehrerin/dem Lehrer zu historischen oder politischen Themen, zu interkultureller Kommunikation, Kunst oder Sprache durchgeführt werden.

Die Jugendbegegnungsstätte arbeitet dabei eng mit dem [Deutsch-Polnischen Jugendwerk](#) zusammen, so dass deutsch-polnische Jugendbegegnungen finanziell unterstützt werden können. Des Weiteren werden Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten, bei

denen Kontakte zu polnischen Lehrerinnen und Lehrern geknüpft und außerdem Erfahrungen über Begegnungsprogramme ausgetauscht werden können.

Neben den individuell organisierten Begegnungsprogrammen können Interessierte auch an weiteren Veranstaltungen wie Seminaren und Konferenzen in Kreisau teilnehmen. Der thematische Schwerpunkt der historischen Angebote liegt auf Widerstandsbewegungen im 20. Jahrhundert, den deutsch-polnischen Beziehungen sowie auf Fragen der Erinnerungskultur in Polen und Europa. Ökologische Programme sollen außerdem Gelegenheit geben, in einer internationalen Gruppe über praktische Arbeit auf dem Außengelände der Stiftung Kreisau interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Weitere Angebote bestehen in den Bereichen kulturelle Bildung sowie integrative Projekte.

Mehr Informationen zur Kreisau erhalten Sie auf der [Webseite der Stiftung](#).

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Bildungsträger

9. Moral kann man lernen

In dem [Diskussionsbeitrag von Oliver Plessow](#) in diesem Magazin reflektiert der Autor über die Verwendung von Dilemma-Geschichten aus der NS-Zeit. Verdient gemacht hat sich in diesem Bereich die [Arbeitsgruppe Moral- und Demokratiepsychologie](#) um Prof. Georg Lind an der Universität Konstanz, wo die Methode entwickelt worden ist und als Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) als Marke geschützt ist. An der Universität Konstanz werden Ausbildungskurse in der Anwendung der KMDD angeboten und Zertifikate als KMDD-Lehrer verliehen.

Eine Dilemma-Diskussion ist eine beispielhafte Problemgeschichte, die eine Person mit einem Wertekonflikt konfrontiert. Lernende sollen sich in diese Person hineinversetzen und mögliche Handlungen gegeneinander abwägen. Grundlage dieser Methode ist laut Georg Lind die Erkenntnis, dass alle Menschen hinsichtlich ihrer Ideale und moralischen Wertungen gleich sind. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Fähigkeit, diese Ideale in schwierigen Situationen auch zu verfolgen, also: moralisch zu handeln. Die KMDD wurde entwickelt, um sowohl bei Kindern wie bei Erwachsenen, moralische Urteils- und Diskursfähigkeit zu fördern. Sie verstehen moralische Urteilsfähigkeit nach dem US-amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg als "das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln" ([Homepage der Arbeitsgruppe](#)), und zwar selbst dann, wenn man unter Druck entscheiden müsse.

Die KMDD beruht also auf der Überzeugung, dass Moral nicht nur eine Einstellung, sondern auch eine Fähigkeit sei, die man erlernen könne. Lind versteht sie als eine Weiterentwicklung der Blatt-Kohlberg-Methode. Die verbesserte Methode ist von den Konstanzern empirisch getestet, auf verschiedene Zielgruppen angewandt und kontinuierlich weiter entwickelt worden. So wurden psychologische Prinzipien erarbeitet, die für den erfolgreichen Einsatz der Methode von Bedeutung sind.

Lind verweist im Rahmen einer Erläuterung seiner Methode, die Sie auf der [Homepage der Arbeitsgruppe Moral- und Demokratiepсихologie](#) nachlesen können darauf, dass das Wichtigste an der KMDD die Lehrperson sei, die sie anwendet. Das KMDD-Ausbildungsprogramm, das die Arbeitsgruppe anbietet, soll Lehrerinnen und Lehrern, Pädagoginnen und Pädagogen die Kompetenzen vermitteln, die Methode erfolgreich in der eigenen Unterrichtspraxis anzuwenden. Die Ausbildung besteht u.a. aus einem 5-tägigen Seminar und dem Erarbeiten eines Portfolios als Dokumentation von Übungsaufgaben und einem best-practice Video. Mehr Informationen zur Ausbildung sowie die Möglichkeit, sich dafür anzumelden, finden Sie auf der Homepage der Arbeitsgruppe. Im Jahr 2009 fand in Konstanz eine Konferenz unter der Fragestellung „Can Morality be Taught? Is it a Competence?“ statt, deren Vorträge als Videos dokumentiert wurden. Die Beiträge behandeln Themen wie „Freiheit und Demokratie in der Schule erleben: Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“, „New challenges of Moral Democratic Education“ oder „Development of Moral Competence in Teachers Education“ und können auf der [Homepage der Universität Konstanz](#) angesehen werden.

Zurück zum Inhaltsverzeichnis

Empfehlung Fachdidaktik

10. Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule

Von Markus Nesselrodt

Klaus Zierer, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der LMU München, geht in seiner Studie der Frage nach, ob Kinder Moral lernen können. Um es gleich vorwegzunehmen: ja, sie können. Zierer betrat mit seiner Studie 2004/2005 empirisches Neuland. Bis dato gab es zur Frage der Moralerziehung lediglich Untersuchungen für die Sekundarstufe, nicht jedoch zur Grundschule. Die vorliegende Monografie gliedert sich in zwei Teile. Zunächst stellt Zierer die theoretischen Grundlagen des Morallernens nach Lawrence Kohlberg und Georg Lind vor. Die Darstellung der Dilemma-Diskussion bildet dann die Überleitung zu seiner empirischen Untersuchung in zwei bayrischen Grundschulklassen.

Bevor der Autor seine Forschungsergebnisse erläutert, klärt er jedoch zentrale Begriffe und theoretische Zugänge. Es liegt nahe, mit dem Terminus der Moral zu beginnen, den der Autor sehr breit definiert als „jene Werte und Normen, die in einem bestimmten Gesellschaftssystem als allgemein verbindlich und damit auch als verlässlich eingehalten gelten“ (S. 12). Moral betrifft das Leben eines jeden Menschen und ist seit jeher Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen. Für Kinder äußert sich das Thema Moral im Alltag in Fragen wie „Was ist richtig und was falsch“ oder „Was ist gut und was böse“. Kinder werden also schon früh mit grundlegenden Fragen konfrontiert, die sie nach moralischen Kriterien beurteilen müssen. Zierers Studie geht nun der Frage nach, auf welche Weise Moral gelehrt werden kann. Dabei geht er in Anlehnung an Georg Lind davon aus, dass „moralisches Verhalten von der moralischen Urteilsfähigkeit abhängt“ und

letztere „durch Interventionen gefördert werden kann“ (S. 11).

In seinen zahlreichen Arbeiten zur Moral untersuchte Lawrence Kohlberg die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, die er definiert als „das Vermögen, Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, das heißt, auf inneren Prinzipien beruhen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“ (zit. auf S. 16). Nach Meinung von Kohlberg lässt sich diese Urteilsfähigkeit am besten in moralischen Dilemmata, also in „Konflikten zwischen zwei moralischen Normen“ (S. 17) erlernen. Natürlich verfügen Kinder über andere Maßstäbe moralischen Handelns als Erwachsene; entscheidend ist für Zierer an dieser Stelle, dass Kinder überhaupt Maßstäbe haben. Wie diese aussehen und wie sie miteinander im Verhältnis stehen, ist Gegenstand der Untersuchungen von Georg Lind. Er entwickelte einen Gruppentest, den sogenannten Moralischen Urteilstest (kurz MUT), mit dessen Hilfe die Konsistenz moralischer Entscheidungen erforscht werden kann. Für Lind bedeutet Moral mehr als nur ein Gemenge von Normen und Werten. Er betont vielmehr die kognitive „Fähigkeit, in Bezug auf die eigenen moralischen Ideale konsistent und in Bezug auf die jeweilige Situation angemessen (differenziert) zu urteilen und zu handeln“ (zit. auf S. 25). Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Schlussfolgerung für die Moralerziehung? Folgt man dem Lind'schen Ansatz, so reicht es nicht aus, jungen Menschen einfach moralische Werte beizubringen und zu hoffen, dass sie von allen befolgt werden. Stattdessen müsse die moralische Erziehung dazu befähigen, „eigene Argumente zu formulieren und zu begründen, Motive zu vergleichen und zu billigen oder zu verwerfen, Meinungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren sowie moralische Dilemmata zu erkennen“ (S. 26).

Zierers Studie schließt an letztgenanntem Punkt an und widmet sich dem Thema der so genannten Dilemma-Diskussion. Wenn man davon ausgeht, dass moralische Entscheidungen Konflikte mit sich bringen, entstehen daraus Dilemmata. Gerade in solchen Situationen sei moralische Urteilsfähigkeit gefordert, so Lind. In Form von Dilemma-Diskussionen sollen sich Schüler/innen darin üben, moralisch zu urteilen. Nicht gefordert ist ein Konsens über eine vermeintlich richtige Lösung (Lesen Sie hierzu bitte auch den [Beitrag von Dorothee Ahlers über die Konstanzer Methode](#)).

Im letzten Teil seines Buches stellt Zierer die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung in zwei Grundschulklassen vor. Diese bestanden aus 9-jährigen Schülerinnen und Schülern mit deutscher Staatsangehörigkeit und überwiegend römisch-katholischer Konfession (S. 33). In Anlehnung an Georg Linds MUT entwarf Zierer einen grundschulgerechten Test, in dem den Kindern ein semi-reales Dilemma vorgestellt wird, zu dem sie sich positionieren mussten. Zierer kommt zu dem Schluss, dass sich die „moralische Urteilsfähigkeit [...] bereits im Grundschulalter mithilfe von Dilemma-Diskussionen fördern“ lässt (S. 54). Die beteiligten Kinder äußerten sich nach der Untersuchung überwiegend positiv zur Methode, was Zierer u.a. darauf zurückführt, dass das Dilemma ein Problem aus dem Erfahrungsbereich der Kinder darstellte. Auch die Möglichkeit, sich eigenständig mit einer moralischen Zwickmühle zu beschäftigen, habe auf die Kinder motivierend gewirkt, so der Autor.

Klaus Zierer hat eine Studie verfasst, die Lehrerinnen und Lehrer dazu ermutigen will, Moralerziehung mithilfe von Dilemma-Diskussionen zu wagen. Im Anhang des Buches finden sich dazu ausführliche und praxisnahe Anregungen. Einziger, auch vom Autor erkannter, Wermutstropfen ist die Frage, wie aussagekräftig seine Studie in der Breite ist. Deshalb wäre es wünschenswert, wenn Zierers Vorschlag zahlreiche Nachahmer und Fortführer fände, die vergleichbare Untersuchungen auch in Grundschulklassen mit

anderen Zusammensetzungen erforschten.

Klaus Zierer: Können Kinder Moral lernen? Eine Evaluationsstudie zur Moralerziehung in der Grundschule, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2010, € 12.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Fachbuch

11. Anständig geblieben. Nationalsozialistische Moral

Von Annemarie Hühne

Mit dem Buch „Anständig geblieben“ von Raphael Gross liegt eine Sammlung von Aufsätzen zur Moralgeschichte der nationalsozialistischen Diktatur und ein neuer Forschungsansatz zur Beleuchtung des Dritten Reiches vor. Herrschafts- und Organisationsstrukturen werden zwar nicht ausgeblendet, aber im Mittelpunkt stehen Werte, Normen und Gefühle. Die Vergangenheit wird von „innen“, mit dem Blick auf die zeitgenössischen moralischen Vorstellungen untersucht.

Der Autor Raphael Gross ist Leiter des Leo Baeck Instituts in London, des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums in Frankfurt am Main. Den vorliegenden Band zur nationalsozialistischen Moral beschreibt er als „Resultat von immer neuen Anläufen, die Funktion dieser NS-Moral und ihr Fortwirken in der deutschen Nachkriegsgesellschaft bis in die Gegenwart hinein zu erforschen.“ (S. 20f.) Die einzelnen Kapitel sind eng aufeinander abgestimmt, können aber durch ihre essayistische Form auch unabhängig voneinander gelesen werden. Sie untersuchen die verschiedenen Aspekte und Begriffe der NS-Moral, wie Schande, Treue und Ehre. Hierbei wird ersichtlich, dass die moralischen Begriffe eng mit den von der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ eingeforderten Gefühlen und Haltungen verbunden sind.

Im ersten Kapitel erörtert der Autor den Begriff der „Rassenschande“ anhand einer Analyse von Veit Harlans NS-Propagandafilm „Jud Süß“. Besonderes Augenmerk wird auf die Thematisierung einer Moral des Protagonisten in einzelnen Szenen und Handlungen gelegt. Im gesamten Film findet sich eine Gegenüberstellung von Treue und Ehre zu dem moralischen Kontext der Schande. Schande ist hier als Gegenbegriff zu Ehre zu verstehen: hält man sich an moralische Normen, dann erlangt man Ehre. Wer sich nicht daran hält, begeht eine Schande. In der nationalsozialistischen Semantik bezieht sich der Begriff der Schande aber viel mehr auf den gesellschaftlichen oder familiären Kontext von „jemandem Schande machen“. Im Film wird dies durch die Vergewaltigung der Dorothea durch den Protagonisten Joseph Süß Oppenheimer verdeutlicht. Die Schande wird Dorothea zugeschrieben, denn nur eine Person, die der Gemeinschaft angehört kann „Schande machen“. Oppenheimer als Jude ist davon ausgenommen, aber der „Jud Süß“ wird für Dorotheas Selbstmord verantwortlich gemacht und damit erhält seine Hinrichtung ihre Rechtmäßigkeit. Der Begriff der „Rassenschande“ hat durch das „Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ vom 15. September 1935 einen rechtspolitischen Hintergrund. Das Medium Film vermittelt moralische Gefühle für eine große Masse der Bevölkerung und diente damit gezielt der nationalsozialistischen

Propaganda.

Ebenso rückt der Begriff „Treue“ im vierten Kapitel in den Fokus. Neben einer definitorischen Abhandlung bezieht sich auch hier der Autor auf das Medium Film. Er analysiert zwei Filme: „Hotel Sacher“ (1939) und „Der Untergang“ (2004). Die Treue bezieht sich immer auf ein Verhältnis zu Personen und Gegenständen. Zudem ist die Treue im nationalsozialistischen Kontext eng mit dem deutschen Nationalgefühl verbunden. Im Text wird vor allem der Wahlspruch der SS „Meine Ehre heißt Treue“ untersucht. Des Weiteren ist die Begrifflichkeit zur Treue auch in der Alltagswelt verankert gewesen, zum Beispiel in Liedern und Gesetzestexten. Der Film „Hotel Sacher“ wird oftmals als harmlos und unpolitisch eingestuft und zeigt scheinbar eine Dokumentation der moralischen Welt des Nationalsozialismus. Doch Raphael Gross interpretiert den Film im historischen Kontext des Jahres 1939 und des Hitler-Stalin-Paktes. Der Film überträgt den Loyalitätskonflikt der „Treue zum eigenen Blut“ (S. 85) auf die Liebesgeschichte eines österreichischen Beamten russischer Abstammung und seiner russischen Geliebten, einer Agentin durch die er unter Spionageverdacht geraten ist. Die Tragödie endet im Sinne der Ideologie, indem der Protagonist dem Gesetz und nicht der Liebe folgt.

Darauffolgend wird „Der Untergang“ vorgestellt. In diesem Film wird dauerhaft „explizit oder implizit – moralisch geurteilt, was auch die Zuschauer zu solchen Urteilen nötig.“ (S. 87) Die Hauptfiguren, die Nationalsozialisten werden in zwei Gruppen eingeteilt. Zum einen die Gruppe um den Architekten Albert Speer und den Arzt Ernst Günther Schenck, welche der deutschen Volksgemeinschaft treu bleiben. Zum anderen Adolf Hitler und Joseph Goebbels, die durch Selbstmord das Land „im Stich“ lassen. Das Fazit von Raphael Gross lautet dazu: „Die Treue gegenüber dem deutschen Volk oder der Verrat an ihm bildet im Film die moralische Grenze zwischen Gut und Böse.“ (S. 88) Die Ideologie dieser Botschaft bleibt dem Zuschauer aber verborgen. Der Treuebegriff ist hier ein nationalsozialistischer und verweist auf keine historische Kontinuität. Der Begriff der Treue zielt auf die Form der Beteiligung an den Verbrechen. Diese konnten gemeinschaftlich, selten mit Rechtfertigungen begangen werden. Damit wird eine bestimmte nationalsozialistische Moral ausgebildet, die auch noch bis in die Nachkriegszeit besteht. Es geht Gross nicht darum, wann der Moralbegriff im Zusammenhang mit dem NS zuerst auftauchte, sondern um die Frage der gesellschaftlichen Moral, also inwiefern diese nach dem Holocaust noch gültig ist. Raphael Gross stellt in diesem Zusammenhang vor allem die „Treue zur eigenen Nation“ (S. 92) heraus. Eine Thematisierung und Problematisierung der Kontinuität der NS-Moral fehlt an dieser Stelle.

Im letzten Kapitel gibt der Autor einen Ausblick auf seine eigenen Arbeiten und auf die Forschungen von anderen Historikern, aber auch von Sozialpsychologen. Des Weiteren beschreibt er thematische Ansätze und einzelne Bücher zum Thema der Moral im Nationalsozialismus. Das vorliegende Buch ist eine erste Zusammenstellung zu diesem Thema, welches auch einen Ausblick auf zukünftige Forschungen wagt. Da die Essays unterschiedliche Aspekte aufgreifen, wird zum einen eine hohe Vielfalt erreicht, zum anderen aber auch keine zusammenfassende Übersicht gegeben. Die anderen Kapitel greifen zum Beispiel die Themen: Religion und Moral; Adolf Eichmann und die Moralität des Bösen und Martin Walser und das Fortwirken der NS-Moral, auf. Die Erforschung der nationalsozialistischen Moral steht erst an ihrem Anfang und sollte in den nächsten Jahren interdisziplinär weitergeführt werden. Besonders die historisch semantischen Untersuchungen benötigen eigene Forschungen und Veröffentlichungen.

Auf unserem Portal finden Sie einen [Podcast des Deutschlandradio Kultur](#) über das Buch

von Raphael Gross.

Raphael Gross: Anständig geblieben. Nationalsozialistische Moral. Bonn 2010 (Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung).

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Empfehlung Fachbuch

12. Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah

Von Markus Nesselrodt

In der Auseinandersetzung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus spielen Scham- und Schuldbekennnisse eine entscheidende Rolle, so die zentrale These von Maja Figge, Konstanze Hanitzsch und Nadine Teuber in dem von ihnen herausgegebenen Band „Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah“. Die Publikation will aus der Perspektive der feministischen Forschung das vielfältige „Deutungsreservoir deutscher Schuld“ (S. 9) analysieren und stützt sich dabei auf zwei Aspekte: erstens, den öffentlichen Umgang mit der anerkannten Schuld des NS; und zweitens, die Rolle der „auf Scham gründende[n] Verletzung des eigenen Selbstbildes“ (S. 9). Unter der Anerkennung von Schuld verstehen Figge, Hanitzsch und Teuber die Wiedergutmachung einer Verletzung des Anderen. Scham definieren sie als Ausdruck der eigenen Verletzlichkeit bzw. der Versehrtheit der nationalen Identität (S. 11).

Als inhaltliche Klammer für die vierzehn Texte können, so die Herausgeberinnen, Fragen nach der generationenübergreifenden Vermittlung von Schuld und Scham sowie nach der Bedeutung von Emotionen in der erinnerungskulturellen und -politischen Auseinandersetzung mit der Shoah gelten. Zudem heben Figge, Hanitzsch und Tauber die Leistung der feministischen Forschung hervor. Diese habe nachgewiesen, dass den „Begriffen 'Opfer' und Täter' eine geschlechtliche Codierung eigen ist“, die wiederum die Auseinandersetzung mit der Shoah nachhaltig prägt (S.15).

Wie diese Prägung beschaffen ist, wird in fünf thematischen Kapitel analysiert. Zunächst steht die intergenerationelle Weitergabe von Scham und Schuld der Täter/innen an ihre Nachkommen im Vordergrund. Der zweite Teil untersucht das Ende des Zweiten Weltkrieges im Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit am Beispiel von Tagebuchaufzeichnungen und Denkmälern. Anschließend wird nach der Darstellung von Weiblichkeit und Täterinnenschaft im Ravensbrückprozess von 1946/1947 und im deutschen Spielfilm gefragt. Aus einer theologischen Perspektive nähern sich vier Beiträge der Frage von Geschlechtercodes in den Religionen. Das abschließende Kapitel untersucht die Beziehung zwischen Sexualität und Nationalsozialismus in der Nachkriegsgesellschaft sowie in der Gegenwartsliteratur.

Aus der Fülle der Beiträge sollen zwei Texte herausgegriffen werden, die unter Umständen für die praktische Bildungsarbeit von größerer Bedeutung sein könnten. Der Psychoanalytiker Jan Lohl geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie Täter/innen ihre

Perspektive auf den Nationalsozialismus und ihre Handlungen an ihre Kinder weitergeben. Dazu untersucht er generationenüberschreitende „Gefühlserbschaften“ (Sigmund Freud), die bei den Nachkommen von Täter/innen und Mittläufer/innen auftreten. Lohl analysiert die Verknüpfung von „Gefühlserbschaften“ und der Weitergabe geschlechtsspezifischer Erinnerungsmuster. Dazu wählt er eine Geschlechterperspektive und stellt fest, dass die Unterschiede nicht auf eine „männliche“ oder eine „weibliche“ Sicht reduziert werden können. Dennoch belegt Lohl beispielhaft, dass Eltern ihre Erfahrungen oft geschlechtsspezifisch an ihre Töchter und Söhne weitergeben. Bei der Vermittlung bestimmter Rollenmuster vorgeblich männlichen oder weiblichen Verhaltens sei die Sozialisation des Vaters im Nationalsozialismus von großer Bedeutung.

Der Religionswissenschaftler Björn Krondörfer untersucht Bilder von Männlichkeit und Selbstmitleid anhand von Selbstzeugnissen männlicher NS-Täter. Auffällig sei hierbei die religiöse Rhetorik in den Texten, die oftmals retrospektiv und unter Haftbedingungen verfasst wurden. „Mit Hilfe eines Duktus des Selbstmitleides stritt man externe Schuldvorwürfe und interne Schamgefühle ab“ (S. 195). Für Krondörfer steht die Verknüpfung von religiöser Rhetorik, Schuld Diskursen und Geschlechter(sub-)texten in den Selbstzeugnissen im Vordergrund seines Interesses. Wie gehen NS-Täter in ihren Texten vor, um sich mit möglichst wenig Gesichtsverlust als „anständige“ Männer zu generieren? Um diese Frage zu beantworten widmet sich der Autor Selbstzeugnissen von Oswald Pohl, Robert Ley und Hans Frank. Sie alle eint der strategische Rückgriff auf eine religiöse Rhetorik der Läuterung, durch die sie auch „unter veränderten politischen Machtbedingungen die Krise des kompromittierten Mannes zu überwinden“ (S. 197). Die kirchlichen Seelsorger boten den Schuldigen an, sich unter der Direktive des Christentums als wieder „anständige“ Männer zu präsentieren.

Die große Stärke des Sammelbandes liegt in der Verknüpfung von literatur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Zugängen. Diese Vielfalt bietet auch für die Bildungsarbeit – trotz des akademischen Charakters des Buches - ein Reihe dankbarer Anknüpfungspunkte, beispielsweise im Deutsch-, Geschichts- oder Politikunterricht. Interessanterweise hat das Bildungssystem keinen Einzug in die Publikation gehalten, obwohl doch gerade in der Schule wesentliche Diskurse über den Nationalsozialismus ausgehandelt und eingeübt werden. Das ist bedauerlich, war aber auch nicht der thematische Schwerpunkt des Sammelbandes. Deshalb bleibt nur die Hoffnung, dass die interessantesten Texte möglichst viele Praktiker/innen inspirieren, sich mit Schuld, Scham und Gender in der Bildungsarbeit auseinanderzusetzen.

Maja Figge, Konstanze Hanitzsch, Nadine Teuber (Hg.): Scham und Schuld. Geschlechter(sub)texte der Shoah, Bielefeld 2010, € 29,80.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Neu eingetroffen

13. Zerrissene Erinnerung

Von Dorothee Ahlers

„So zerrissen wie die russische Gesellschaft ist auch der Umgang mit ihrer Geschichte“. So übertitelt kommentiert der Klappentext des schmalen Essaybandes „Zerrissene Erinnerung“ der russischen Historikerin Irina Scherbakowa den schwierigen Umgang der russischen Gesellschaft mit der Geschichte ihres Landes. Scherbakowa thematisiert in vier Essays wichtige geschichtspolitische Kontroversen im heutigen Russland und gibt einen Einblick in ihre eigene biographisch orientierte Geschichtsarbeit. Die russische Historikerin lehrte im Wintersemester 2008/2009 als Gastprofessorin am Jena Center Geschichte des 20. Jahrhunderts. Der vorliegende Band ist eine erweiterte Form eines öffentlichen Vortrags, den sie in Jena hielt. Er ist damit Teil der Reihe „Vorträge und Kolloquien“ des Jena Centers, in dem Vorträge anderer namhafter Historiker wie Martin Broszat oder Fritz Stern veröffentlicht wurden.

Einen Überblick über die Entwicklung des Bildes vom Zweiten Weltkrieg im russischen kollektiven Gedächtnis ab dem unmittelbaren Ende des Krieges bis zur Gegenwart bietet das erste von vier Essays mit dem Titel „Ein glorifizierter Sieg“. Der Titel verweist bereits auf die heutige offizielle Lesart des „Großen Vaterländischen Krieges“, welche die stalinistische Interpretation der Ereignisse wieder aufnehme. Auf gut 50 Seiten gelingt es Scherbakowa den abstrakten Begriff des „kollektiven Gedächtnis“ auf eine anschauliche Weise greifbar zu machen und anhand von Beispielen aus der Belletristik, Kunst, aus Memoiren und Filmen, Feiertagen und Gedenkstätten zu verdeutlichen.

Im ersten Nachkriegsjahrzehnt seien der Krieg von den Menschen zunächst als Opfer des gesamten Volkes für die Befreiung des Vaterlandes verstanden worden. Gegen diese Lesart habe sich jedoch die offizielle stalinistische Kriegsnarration gestellt, die die Härten des Krieges ausblendete und den Erfahrungen der russischen Bevölkerung keinen Platz im offiziellen Gedächtnis zugestand. Nach dem Tod Stalins verschob sich Fokus des Diskurses vom „glorreichen Sieg“ auf die leidvolle Kriegserfahrung. In dieser Phase seien eine Vielzahl von künstlerisch verarbeiteten Erinnerungszeugnissen entstanden, die vor allem die Erfahrungen derjenigen integrierten, die vorher ausgeschlossen worden gewesen waren. Scherbakowa konstatiert, dass „im Jahrzehnt des Tauwetters die schwere Arbeit des Gedächtnisses“ begann. (S. 31)

Die 15-jährige Breschnew-Herrschaft brachte jedoch die Rückkehr zur Narration des „großen Sieges“ mit sich, wobei „der Sieg [...] sich als der Kern [erwies], um den herum die Ideologie des Bildes eines kollektiven sowjetischen 'Wir' zu bauen versuchte.“ (S. 32) In den siebziger Jahren verfestigte sich das Kriegsbild von einem lebendigen hin zu einem ritualisierten und starrem offiziellen Gedenken. Doch auch die schmerzvolle Auseinandersetzung mit dem eigenen individuellen Gedächtnis ging weiter. Schriftsteller und Journalisten begannen sich mit Oral History zu beschäftigen, um die weißen Flecken der Kriegserinnerung zu füllen.

Der Beginn der Perestroika 1985/86 bedeutete die intensive Entmythologisierung des Krieges. Bisher ausgeklammerte Themen kamen nun auf die Tagesordnung und die Öffnung der Archive brachte bis dato unbekanntes Materialien zu tage. Die hohen Verluste im Zweiten Weltkrieg und die nachfolgende Unterdrückung anderer Völker in den

sowjetischen Staaten wurde thematisiert. Vor dem Hintergrund der Niederlage im Kalten Krieg kamen Zweifel auf, ob der Sieg zu einem solch hohen Preis überhaupt notwendig gewesen war. Doch die Entwicklung Mitte der neunziger Jahre ging wieder in eine andere Richtung: Nostalgie und Unzufriedenheit mit dem Zusammenbruch der UdSSR brachten die stalinistische Lesart des Sieges zurück. Das Gedächtnis an den Großen Vaterländischen Krieg wurde somit laut Scherbakowa „verstärkt zum versuchsweisen ideologischen Fundament für den wachsenden Nationalismus.“ (S. 49) In der Ära Putin wurde an der Schaffung eines neuen, positiven Bildes der russischen Vergangenheit gearbeitet, in der dem „Großen Vaterländischen Krieg“ ein zentraler Stellenwert zukam, der stalinistische Terror jedoch verdrängt wurde. Scherbakowa lastet diese Vernachlässigung den Versäumnissen der russischen Regierung an, die die Erinnerung an die stalinistischen Verbrechen erschwert habe.

Heute sei es leicht, vorhandene Leerstellen über den Krieg anhand von Filmen, Büchern und Ähnlichem zu füllen, dennoch beeinflusse dieses nur wenig das vereinfachte und mythisierte Bild vom Sieg. In der Konsequenz verweist Scherbakowa darauf, dass die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg in Russland auch heute noch Stoff für neue Aushandlungsprozesse biete.

Der zweite Beitrag stellt mit den Tagebuchaufzeichnungen Iwan Tschistjakows die einzige festgehaltene Erinnerung eines ehemaligen Gulagaufsehers vor. Scherbakowa bettet seine Aufzeichnungen ein in eine Darstellung der Geschichte des betreffenden Lagers und kommentiert sie. Tschistjakow erzähle von seiner tiefen Abneigung für die eigene Arbeit, der Unfreiwilligkeit mit der er diese verrichtete, dem Entsetzen über die Zustände im Lager, dem Mitgefühl für die Gefangenen, aber auch davon, wie er sich langsam gegen seinen Willen anpasst. Seine Aufzeichnungen seien „eines der glaubwürdigsten Zeugnisse für die Untauglichkeit des stalinistischen Zwangsarbeitersystems“ (S. 77), kommentiert Scherbakowa und verdeutlicht damit die Relevanz von biographischen Zugängen für die Geschichtswissenschaft.

Unter dem Titel „Mythen, Lücken und Verfälschungen“ analysiert Scherbakowa im dritten Essay anhand der Beiträge zum Schülerschichtswettbewerb, der seit 1999 jährlich von der Bürgerinitiative Memorial veranstaltet wird, welche Rolle die Familienerinnerung bei der Konstruktion des Geschichtsbildes der Nicht-Erlebnis-Generation spielt. Auch die Familienerinnerung sei von glättenden Mythen bestimmt, werde von den Schülerinnen und Schülern jedoch häufig bemüht objektiv erforscht. Die Problematik eines mythologisierten, fragmentarischen Familiengedächtnis werde verstärkt durch das Fehlen von Dokumenten und Familienfotos, die zu Sowjetzeiten zu gefährlich gewesen wäre aufzubewahren, die aber eine wichtige Rolle spielen würden, um das starre Bild vom Krieg zu konkretisieren. Von besonderem Wert für die Schülerinnen und Schüler seien auch erhaltene Gegenstände bzw. deren Abwesenheit, denen in der Familienerzählung eine besondere Bedeutung zugewiesen wird. Dieser Beitrag beinhaltet eine konkrete Relevanz für Pädagoginnen und Pädagogen in der historischen Bildungsarbeit. Er zeigt anhand vieler Beispiele auf, wie das Geschichtsbild von Schülerinnen und Schülern entsteht und kann somit zur Reflexion der eigenen Geschichtsvermittlung beitragen.

Abgerundet wird der Band durch ein Interview mit Scherbakowa, in dem sie Einblicke in ihre persönliche Familiengeschichte gewährt. Sie berichtet, wie wichtig der offene Umgang mit der eigenen Geschichte in ihrer Familie für ihr Interesse an Geschichte gewesen sei und beschreibt ihre Erfahrungen mit lebensgeschichtlichen Interviews zur Geschichte der sowjetischen Repression.

Leserinnen und Lesern, die sich mit russischer Erinnerungskultur noch nicht beschäftigt haben, kann der schmale Band als eine leicht zu lesenden Einführung dienen. Die vier Beiträge werfen unterschiedliche Schlaglichter auf das Thema. Sie stehen allerdings unverbunden nebeneinander, was man als Manko oder als Bereicherung im Sinne eines mehrdimensionalen, abwechslungsreichen Zugangs zum Umgang mit Stalinismus und Zweitem Weltkrieg im heutigen Russland betrachten kann. Jedem, der sich auf eine anschauliche Weise mit historischen und aktuellen Debatten in der russischen Gesellschaft zur eigenen Geschichte beschäftigen möchte, sei dieser Band empfohlen. Vor allem der dritte Beitrag verdeutlicht die hohe Relevanz, die eine Beschäftigung mit Erinnerungskultur vor allem für Pädagoginnen und Pädagogen im historischen Lernen hat. Vor diesem Hintergrund sind Scherbakowas Essays auch über den russischen Kontext hinaus für Akteure der Bildungsarbeit interessant.

Irina Scherbakowa: Zerrissene Erinnerung. Der Umgang mit Stalinismus und Zweitem Weltkrieg im heutigen Russland. Jena 2010. 15 €.

[Zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)

Neu eingetroffen

14. Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch

Von Ingolf Seidel

Das Interesse der Menschen richtet sich seit Anbeginn auf das das „Gedächtnis als basales Organ und die Erinnerung als zentrale Fähigkeit“ (S. VII). Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus hat die Gedächtnis- und Erinnerungsforschung in den vergangenen drei Jahrzehnten einen zunehmend zentraleren Stellenwert bekommen und, wie Harald Welzer es formuliert, „eine beispiellose Konjunktur erlebt“ (S.1). Verantwortlich dafür ist nicht alleine der wachsende zeitliche Abstand und die Schwierigkeit direkte Zeitzeugen des Nationalsozialismus zu befragen. Insgesamt scheint die abnehmende Linearität von Lebensläufen in den spätkapitalistischen Gesellschaften und der damit einhergehende Bruch mit Traditionen eine fortschreitende Selbstvergewisserung von Individuen und Kollektiven nach sich zu ziehen. Die wachsende wissenschaftliche Beschäftigung mit Gedächtnis und Erinnerung resultiert auch aus einer veränderten Sicht auf Geschichte, bei der jene als ein Gewordenes, also ein Konstrukt erkannt wird, dem sich aus verschiedenen Perspektiven angenähert werden kann. Auch wenn sich *Gedächtnis und Erinnerung* nicht alleine und unmittelbar an die Pädagogik richtet, ist es doch evident, dass historisches Lernen und die Auseinandersetzung mit Gedächtnis und Erinnerung einen engen Zusammenhang bilden.

Das Gedächtnis als ein soziales Phänomen legt eine interdisziplinäre Herangehensweise nahe. Gedächtnis und Erinnerung versteht sich darin als „Ausdruck einer gegenwärtigen Bestandsaufnahme und Neuformierung des Forschungsfeldes kollektiver Erinnerung.“ (S. 91)

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Großkapitel. Eingangs werden in „Grundlagen

der Erinnerung“ Gedächtnissysteme aus medizinischer Sicht beschrieben und die Erkenntnisse der Neurowissenschaften skizziert. Daran schließt sich die Darlegung der Geschichte der „Psychologie des Erinnerns“ (S. 22) an, denn vor allem für die Psychoanalyse ist Gedächtnis eine zentrale Kategorie. Es ist erst die Kategorie des Gedächtnisses, die es einen Zugang zum Begriff des Unbewussten erlaubt.

Die Fragestellung „Was ist Gedächtnis und Erinnerung“ öffnet das Feld in Richtung der unterschiedlichen Formen von Gedächtnis als „Aufbewahrungsort aller Erinnerungen“. Die möglichen Irrtümer des autobiografischen Gedächtnisses zeigen dessen sozialen Konstruktcharakter auf, der ausgehend von Maurice Halbwachs' Theorie kollektiver Erinnerung diskutiert wird.

„Medien des Erinnerns“, lautet die Überschrift des dritten Kapitels. Medien sind als vermittelnde Systeme zwischen den „individuellen und kollektiven Dimensionen von Gedächtnis und Erinnerung“ (S.127) anzusehen. Die Funktion von Medien – als Gedächtnismedien - ist längst nicht auf die reine Vermittlung beschränkt. Sie strukturieren, bilden, prägen den Inhalt mit und schaffen vielfach Sinn, der sich in die verschiedenen Formen des Gedächtnisses einschreibt. Der in diesem Kapitel entfaltete kulturwissenschaftliche Fächer spannt sich von der antiken Skepsis gegenüber der aufkommenden Schrift als dem Gedächtnis und der geistigen Entwicklung abträglich, über die „Gedächtniskunst“ (S.136). Er umfasst die Printmedien bis hin zu den modernen Medien Film, Fernsehen und dem Internet, dem mit seinen „partizipativen Möglichkeiten“ mit seinen flüchtigen Speichermedien eine gewichtige Funktion für die Ausdifferenzierung und Individualisierung von Erinnerungskulturen zugemessen wird, dessen emanzipatorische Funktion allerdings durch „ökonomische Zwänge und gesellschaftspolitische Machtverhältnisse“ beschränkt bleiben. Eine Sonderrolle innerhalb der Gedächtnismedien spielen die Erinnerungsorte, da sie vor allem für eine „normative[...] Identitätsstiftung“ (S.128) genutzt werden.

Das abschließende Kapitel „Forschungsgebiete“ verdeutlicht noch einmal die Interdisziplinarität des Ansatzes von Gudehus, Eichenberg und Welzer. Es verwundert nicht, dass Geschichtswissenschaft und Philosophie in der Rekonstruktion von Vergangenheit und im Nachdenken über Erinnerung ein zentraler Stellenwert zukommt, der seinerseits weit in die Vergangenheit reicht. Ähnliches gilt für die Literaturwissenschaften, die im Zuge des „Erinnerungsbooms“ (S. 249) der 1980er und 90er Jahre maßgeblich zur Erforschung von kollektiver Erinnerung beigetragen haben. Doch auch jüngere Disziplinen, wie die Geschlechterforschung haben das Feld geweitet, da die individuelle wie die kollektiv-kulturelle Erinnerung eine „Grundlage der Analyse der sozialen Konstruktion von Geschlecht darstellt“. (S.324)

Mit *Gedächtnis und Erinnerung* haben Gudehus, Eichenberg und Welzer eine fulminante Sammlung von Aufsätzen vorgelegt, die für lehrende Praktiker/innen, wissenschaftlich Arbeitende und Studierende inspirierend sein kann. Ein gutes Sachregister, eine angenehm knappe Auswahlbiographie und Adressen zentraler Forschungsinstitute runden das sehr gute Gesamtbild ab.

Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald: Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart (2010) 364 Seiten, 49.95 Euro.

IMPRESSUM

Lernen aus der Geschichte e.V.
c/o Institut für Gesellschaftswissenschaften und historisch-politische Bildung
Technische Universität Berlin
FR 3-7
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin
<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

Projektkoordination: Birgit Marzinka
Webredaktion: Ingolf Seidel, Markus Nesselrodt, Dorothee Ahlers und Annemarie Hühne

Das mehrsprachige Webportal wird seit 2004 gefördert durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin.