

Bernd Fechner

Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung: Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht

„Euch Nazis sollte man alle vergasen“

Eine 10. Realschulklasse aus dem Frankfurter Umland besucht Anfang 1999 eine Ausstellung über die NS-Zeit und die Verfolgung der Juden. Da die Klasse eine halbe Stunde früher als vereinbart zur Führung erscheint, schickt sie der Lehrer schon einmal ohne Aufsicht in die Ausstellung. Zehn Minuten später entsteht ein Aufruhr in der Gruppe. Einige Schüler, des Wartens in der Ausstellung offenbar überdrüssig, hatten sich das Gästebuch vorgenommen und sich darin mit Neonazi-Parolen¹ und Unterschriften verewigt. Andere in der Klasse hatten dies bemerkt und unter die provokanten Sprüche den schriftlichen Hinweis gesetzt: „Die Nazis aus der Klasse 10c der Rabensteiner Realschule“². Voller Empörung waren sie sodann mit dem Corpus delicti zum Lehrer marschiert, um ihn zum Eingreifen, d.h. zur Bestrafung der Missetäter zu bewegen. Noch unsicher, wie er mit diesem Fall umgehen soll, kopiert der Lehrer zunächst die entsprechenden Seiten des Gästebuchs. Da die Stimmung unter den Schülern zu eskalieren droht, biete ich ihm als pädagogischer Mitarbeiter der Einrichtung an, jetzt sofort ein Konfliktgespräch mit der Klasse zu moderieren. Im Lauf der erhitzt und aggressiv ausgetragenen Debatte zeigt sich eine tiefe Spaltung der Klasse in eine große Gruppe von Jugendlichen aus Migrantenfamilien einerseits und eine Minderheit von „ethnischen Deutschen“ andererseits. Aus der zweiten Gruppe waren die Naziparolen gekommen.

Der Zorn der Migrantenjugendlichen ist groß, immer wieder bezeichnen sie ihre deutschen Mitschüler als „Nazis“ und „Rassisten“. Durch die Sympathiebekundungen ihrer Mitschüler mit dem NS-Regime fühlen sie sich bedroht. Vergleiche zwischen der Judenverfolgung und dem heutigen Rassismus sind schnell gezogen. Den Angegriffenen fällt es nicht ganz leicht, sich gegen die Vorwürfe ihrer Klassenkameraden zu verteidigen. Allerdings gelingt es ihrem Wortführer, die Diskussion von dem „dummen Streich“, für den er „die volle Verantwortung“ übernehme, immer wieder abzulenken und statt dessen sich selbst und seine Freunde als die eigentlichen Opfer rassistischer Diskriminierung in der Klasse zu beschreiben. Das Streitgespräch endet an diesem Tag unversöhnt und ohne konkretes Ergebnis. Gegen Ende kommt es noch zu einer Bemerkung eines türkischen Schülers, die mich als Moderator offensichtlich mehr irritiert als seine Mitschüler: „Die das getan haben, euch Nazis sollte man doch alle vergasen!“

1 Im Gästebuch war Folgendes zu lesen: „Für unser Reiches Macht, für Deine Größe und Deine Herrlichkeit, jetzt und immer D... S... H...“ (Später entschlüsselte einer der Beteiligten die Abkürzungen als „Deutschland Sieg Heil“). Darunter hatten sieben Schüler ihre Unterschrift gesetzt, unter anderem ein Junge mit seinen Initialen „S.A.“, wobei das „S“ in Form des Runen-S der SS gehalten war. Aber nicht der genaue Wortlaut, die „objektive“ Bedeutung des Texts (falls man zu den Anhängern der Objektiven Hermeneutik gehört) oder etwa die Frage, wie „schlimm“ oder „nazistisch“ diese Inschriften sind (wer will das entscheiden?), ist hier weiter von Interesse, sondern einzig die Frage, was sie für ihre Verfasser und die anderen Akteure, die in diesen Konflikt mit einbezogen wurden, bedeuteten.

2 Name der Schule und alle anderen Namen geändert

Zur Fragestellung: Diskursstrategien und pädagogische Grundhaltungen

Wie beziehen sich Jugendliche in multikulturellen Lerngruppen auf die Geschichte des Nationalsozialismus und auf das Thema Holocaust? Welche Geschichtsbilder, Identifikationen, Gegenwartsbezüge, strategische Überlegungen und andere Motive liegen diesen Bezugnahmen jeweils zugrunde? Und wie reagieren Lehrer und andere Erwachsene auf ihrer Ansicht nach unpassende oder problematische Äußerungen von Schülern? Aus der Sicht der pädagogischen Praxis stellt sich schließlich die Frage, wie eine angemessene pädagogische Haltung aussehen könnte, die der Erinnerung an die Opfer der nationalsozialistischen Verbrechen ebenso gerecht zu werden versucht, wie sie auf die aktuellen Beziehungen der Schüler untereinander und die Erfordernisse der Gruppe einzugehen weiß?

Diesen Fragen möchte ich anhand einer Darstellung und Interpretation³ des weiteren Verlaufs der oben begonnenen Fallgeschichte nachgehen. Schon die einleitende Darstellung des Auftaktes eines komplexen Konfliktverlaufes läßt erahnen, daß sich die Bezugnahmen Jugendlicher in multikulturellen Lerngruppen keineswegs eindeutig bestimmten Positionen zuordnen lassen, sondern je nach Situation, Kontext und Sprecherposition unterschiedliches bedeuten können. In der Interaktion zwischen solchen Schülern und einer Lehrergeneration, die sich unter dem Motto „wehret den Anfängen“ einer bestimmten Lesart von „Erziehung nach Auschwitz“ verpflichtet sieht, die neben einer umfassenden Wissensvermittlung auch mit einem oftmals ausgeprägt moralischen Impetus an die Sache herangeht, muß es fast zwangsläufig zu Fehleinschätzungen, Mißverständnissen und zu einem Ringen mit einem imaginären Gegner kommen, was einem fruchtbaren Dialog oft entgegen steht. Dabei geht der hier diskutierte Fall in seiner Dramatik gewiß über die alltäglichen Unterrichtssituationen hinaus. Er setzt sich jedoch aus Elementen – Diskursfragmenten, Reaktions- und Handlungsweisen – zusammen, die durchaus als typisch für das Reden über den Holocaust im schulischen Feld anzusehen sind. Man kann an diesem Fall auch ablesen, wie bekannte Diskurse aus intellektuellen Debatten ihren Einzug in die (schulische) Alltagskommunikation gehalten haben und wie die Beteiligten – Jugendliche, Lehrer, Schulleitung, Eltern – damit strategisch umzugehen versuchen.

3 Die empirische Grundlage meiner Ausführungen bildet ein Gedächtnisprotokoll, in dem ich jeweils im Anschluß an die Ereignisse, Gespräche und Unterrichtsstunden meine Beobachtungen und Gedanken notierte. Bei der Interpretation stütze ich mich in erster Linie auf diskurstheoretische Überlegungen. Sprachtheoretisch geht es mir um eine Verhältnisbestimmung zwischen einer strukturalistischen und einer mehr intentionalistischen Lesart sozialer Phänomene. Die Diskurstheorie betont zunächst die strukturalistische Seite. Im Klassenzimmer treffen Alltags- und Elitediskurse (van Dijk 1991) bzw. Spezialdiskurse (Jäger 1991; 1992) aufeinander, und auch „Auschwitz“ bzw. bestimmte Topoi der Holocaustforschung sind mittlerweile zu Bestandteilen eines Alltags- und Elitediskurs verbindenden Interdiskurses geworden. Der Interdiskurs, der das „soziale Wissen“ (van Dijk 1991, S. 8), das „kollektive Gedächtnis“ (Demirovic 1992, S. 15) der Gesellschaftsmitglieder formiert, wird nach Link durch ein „synchrones System kollektiver Symbole“ zusammengehalten (Link 1983, S. 61), das sich wie ein Netz über alle Diskurse spannt, sie miteinander kompatibel macht und so gleichsam den „kommunikativen Kitt der Gesellschaft“ darstellt (Link 1982, S. 11). Diskurse sind demnach zwar in erster Linie sozial, überindividuell und von den einzelnen Individuen unabhängig: „Er/sie strickt nicht so sehr am Interdiskurs (und anderen Diskursen) mit wie er/sie selbst in ihn verstrickt ist. Beteiligt sich ein Individuum am gesellschaftlichen (Inter-)Diskurs, – und das ist i. R. unvermeidbar, so spricht es zum allergrößten Teil nicht selbst, ‘es wird gesprochen’.“ (Jäger 1992, S. 18) Jedoch ist diese diskursive Verstrickung keineswegs total, die Individuen sind keine Marionetten des Interdiskurses. Sie haben prinzipiell eine Auswahl zwischen verschiedenen Diskursen und damit verbundenen Deutungsangeboten und können sie in einem gewissen Umfang modifizieren und weiterentwickeln. An dieser Stelle kommt mein eher intentionalistisch orientiertes Erkenntnisinteresse zum Tragen. Um zu verstehen, was Jugendliche meinen, wenn sie an spezifische Diskurse anknüpfen, ist es notwendig, nach dem „subjektiven Faktor“, der „subjektiven Funktionalität“ (Demirovic 1992, S. 15) unterschiedlicher Bezugnahmen auf den Holocaust im pädagogischen Feld

Es geht mir nicht um eine systematische oder gar Vollständigkeit beanspruchende Darstellung möglicher Diskursstrategien. Statt dessen möchte ich durch die exemplarische Analyse einiger Situationen zu einer Diskussion über Haltungen und Reaktionsformen von Lehrenden und über die Bestimmung von Lernzielen anregen, die mir für eine pädagogische Thematisierung des Holocaust unter den sich verändernden generationellen und herkunftsmäßigen Bedingungen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft angemessen erscheinen. Zentrales Problem ist in meinen Augen die enge Verknüpfung der moralischen Dimension mit der Frage der Identität. Das gesamte Diskursfeld der „Erziehung nach Auschwitz“ war immer schon hoch moralisch aufgeladen. Wann immer der Holocaust behandelt wird, steht bis heute, wie unangemessen auch immer diese Kategorie gegenüber den nachgeborenen Generationen mittlerweile erscheinen muß, die Schuldfrage im Raum und drängt die Menschen zu einer Positionierung. Zum anderen wirft die Rezeption der Geschichte des Holocaust Fragen nach der eigenen nationalen und familiären Herkunft und Identität auf. „Auschwitz“ ist ein zentraler Bestandteil von Identitätspolitik.

In einer dynamisch sich wandelnden, pluralen Gesellschaft, die in der Täternachfolge steht und die gleichzeitig eine Einwanderungsgesellschaft geworden ist, werden die sich daraus ergebenden Widersprüche immer offensichtlicher. Die scheinbar so selbstverständlich miteinander korrespondierenden pädagogischen Ziele eines historischen Lernens über den Holocaust auf der einen Seite und einer Erziehung zu Empathie, Perspektivenwechsel und dem Umgang mit Differenz unter der Maßgabe der Anerkennung des Anderen auf der anderen Seite drohen wieder auseinanderzufallen – Lernziele, die auch auf der Agenda einer interkulturellen Erziehung einen prominenten Platz einnehmen. Denn entgegen aller anderslautenden Beteuerungen führt gerade die Behandlung des Themas Holocaust immer wieder zu unerwünschten, gegenteiligen Ergebnissen: Polarisierungen, Klischeebildungen, fixierte Identitäten, Kommunikationsabbruch. Die Herausforderung besteht darin, diese Blockaden als spezifischen Lerngegenstand zu begreifen und einer bewußten Bearbeitung zugänglich zu machen.

Bei all dem ist zu bedenken, daß der Schulunterricht keinen Monopolanspruch auf historische Orientierung und Wissensvermittlung mehr beanspruchen kann. Medienereignisse wie Schindlers Liste oder der Holocaust als Thema einer Schwerpunktsendung auf einem Musikkanal wie MTV⁴, zu der auf den korrespondierenden Internet-Seiten⁵ jeder nachlesen kann, „wie der Holocaust wirklich war“, zeigen: Wer heute Auschwitz mit Jugendlichen thematisiert, trifft immer schon auf Geschichtsbilder und Wissensbestände über „Auschwitz“, die sich nicht nur aus dem schulischen Unterricht, aus familiärerer Tradierung – aus Erzähltem (vgl. Inowlocki in diesem Band), Beschwiegenem und Verschwiegenem (vgl. Bar-On 1993; Grünberg 1998; Rosenthal 1997) – speisen, sondern immer mehr auch aus den unterschiedlichsten Quellen der Rezeption von Auschwitz in der Medien- und Popkultur. Dabei ist die „Hollywoodisierung“ von Auschwitz (Körte 1999) gewiß nicht der letzte Meilenstein einer Popularisierung des Holocaust, der durch eine globalisierte Medienöffentlichkeit auch im Mikrokosmos deutscher Schulklassen mit ihrer Zusammensetzung aus ethnisch deutschen Jugendlichen, Arbeitsmigranten, deutschstämmigen Aussiedlern, Flüchtlingen und Asylbewerbern ihren vielstimmigen Widerhall findet.

Holocaust bezug? Welche Interessen und (bewußten wie unbewußten) Motive stehen dahinter?

4 Vgl. die MTV Show "BIOrhythm: Holocaust" am 17.11.1999

5 <http://mtv.com/mtv/tubescan/biorhythms/holocaust/producer.html>

„Erziehung nach Auschwitz“ ist heute mehr als „Lernen aus der Geschichte“. Sie erschöpft sich auch nicht in der Einlösung der obengenannten Ziele sozialen Lernens. „Erziehung nach Auschwitz“ bedeutet heute immer auch: Reagieren auf und Orientierung geben über die verschiedenen Ebenen der Rezeption von „Auschwitz“ als Diskursfeld.⁶ Es geht um die Gestaltung von Situationen, in denen „Auschwitz“ zum Thema wird – und in denen die Jugendlichen auch nach Interessenlage teils bewußt, teils unbewußt an die unterschiedlichen Formen von Identitätspolitik und moralischen Argumentationsmustern anknüpfen. Zwischen den Szenarien und Lernzielen einer „interkulturellen Erziehung“ und einer „Erziehung nach Auschwitz“ ist mithin noch einiges an begrifflicher und didaktischer Vermittlungsarbeit zu leisten. Hier geht es mir darum, Anregungen für eine mögliche sinnvolle Gestaltung des Diskursfeldes im Unterricht zu geben. Dabei möchte ich zwei unterschiedliche Lesarten von Vermittlung einander gegenüberstellen, die als Orientierungspunkte und Leitbilder für das Handeln von Pädagogen miteinander in eine Balance gebracht werden müssen: Es handelt sich zum einen um die inhaltlich weitgehend abstinent bleibende, allparteilich vermittelnde Haltung des Konfliktmoderators; zum anderen geht es im Sinne von Tradierung um die Vermittlung inhaltlicher, auch persönliche Stellungnahmen einschließender, historischer Wissensbestände.

Ich skizziere nun den weiteren Verlauf der Konfliktbearbeitung. Dabei beschränke ich mich auf einige Momentaufnahmen, an denen sich charakteristische Handlungs- und Argumentationsmuster aufzeigen und die Frage nach einer angemessenen pädagogischen Haltung diskutieren lassen. Nicht zuletzt markieren diese Gedanken den Zwischenstand einer fortlaufenden Diskussion pädagogischer Konzepte in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, einer Einrichtung, die sich neben der Gestaltung historischer Lernfelder zur NS-Zeit und dem Erinnern an die Opfer des Holocaust die Frage nach den Gegenwartsbezügen praktisch stellt und daher in der Mediation aktueller Konflikte einen Schwerpunkt ihrer Arbeit sieht.⁷ Der oben beschriebene erste Akt der Konfliktgeschichte hatte sich in den Räumen dieser Einrichtung zugetragen.

Täter-Opfer-Relationen: von Nestbeschmutzern und den Grenzen des guten Geschmacks Der Konflikt in der Klasse 10c um die Naziparolen in unserem Gästebuch hatte sich mit diesem Streitgespräch noch nicht erledigt. Schon kurz nach dem Vorfall erhielten wir von dem Klassenlehrer die Rückmeldung, daß die Schüler die Debatte trotz ihres unversöhnlichen Ausgangs als überwiegend positiv erlebt hatten.

Endlich sei die miese Stimmung, die schon lange in dieser Klasse herrsche, offen zu Tage getreten. Allerdings hatte sich der Graben zwischen „Ausländern“ und „Deutschen“, denen das „Nazi“-Label noch lange nachhing, zunächst noch weiter vertieft. Erfreulicherweise wurde auch von Seiten der Schulleitung eine Fortsetzung unserer Vermittlungsarbeit befürwortet. Zur gleichen Zeit hatte man sich jedoch in der Schule auf Leitungsebene einen eigenen Reim auf die Affäre gemacht und entsprechende Maßnahmen eingeleitet. Eine Woche nach dem Vorfall wurde eine Klassenkonferenz einberufen, von deren Verlauf wir erst im Nachhinein unterrichtet wurden.

6 Kößler/Fechler (1999) haben erste Überlegungen formuliert, wie eine Beschäftigung mit der Rezeptionsgeschichte des Holocaust in die Gestaltung von Lerntagen und Gedenkwerkstätten an Schulen Eingang finden könnte.

7 Als pädagogisches Leitbild haben Vorstand und pädagogische Mitarbeiter der Jugendbegegnungsstätte das „thematische Dreieck“ (vgl. auch das Titelbild dieses Bandes) entwickelt, dessen Bestandteile „historisches Lernen“, „Begegnung“ und „Menschenrechtserziehung“ in unterschiedlichen Projekten und Lernarrangements eine Verbindung eingehen. Zum gegenwärtigen Stand der Konzeptionsentwicklung in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank vgl. Fechner 1999.

Die Haltung der Schulleitung zum Fall schien klar: Naziparolen ins Gästebuch einer Einrichtung, die den Namen Anne Franks trägt und an die Opfer des Holocaust erinnert – das konnte nicht geduldet werden. Fraglich schien nur noch der genaue Zuschnitt der disziplinarischen Maßnahmen. Allerdings nahm die Konferenz dann durch die Anwesenheit einiger Eltern der beschuldigten Jugendlichen eine überraschende Wendung. War zunächst die Haltung der Eltern, die sich hinter ihre Kinder stellten und dafür plädierten, die ganze Sache nicht so hoch zu hängen, sondern sie als „Gedankenlosigkeit“ und „Ausrutscher“ wieder zu vergessen, noch einigermaßen verständlich⁸, so scheint mir der nächste Schritt in der Argumentation, die schließlich auch die Schulleitung zu überzeugen schien, doch einigermaßen bemerkenswert: Erst die Intervention der ausländischen Mitschüler, so die Eltern der deutschen Jugendlichen, ihre schriftliche Ergänzung „Die Nazis aus der Klasse 10c der RabensteinerRealschule“, habe eine Bagatelle zu einem so hoch emotionalisierten und für die Schule peinlichen, gar politisch brisanten Skandal anwachsen lassen. Die Markierung der Sprüche als das Machwerk von „Nazis“ habe die Grenzen des guten Geschmacks überschritten und dabei sowohl den Ruf der Schule als auch die Würde des Ortes – damit war die Jugendbegegnungsstätte gemeint – beschädigt.

Mehrheitlich beschloß die Klassenkonferenz, daß beide Seiten, sowohl die Gruppe der deutschen Schüler, die sich zu den Nazisprüchen im Gästebuch bekannt hatten, als auch die ausländischen Schüler, die für die Ergänzung verantwortlich zeichneten, mit einem Eintrag in die Personalakten bestraft werden sollten.

Damit war die Schuld/Unschuld-Relation auf den Kopf gestellt; der Täter-Begriff hatte eine Nivellierung und Entgrenzung erfahren. Der schwarze Peter war weiter gereicht worden, das moralische Gewicht hatte sich zu Lasten der sich subjektiv mit den Opfern der nationalsozialistischen Verbrechen identifizierenden ausländischen Schüler verlagert. Am Pranger standen nicht mehr nur die ursprünglichen „Täter“, sondern auch diejenigen, die den Skandal als erste öffentlich gemacht hatten. Lästig und beschämend für die Gemeinschaft ist nicht der Schuldige, sondern dasjenige Mitglied, das durch seine öffentlichen Anklagen das eigene Netz beschmutzt.⁹

Dieses Oszillieren von Täter-Opfer-Relationen, der Kampf um den moralisch integren Opfer-Status, erscheint mir charakteristisch für den identifikatorischen Umgang mit dem Holocaust. Für junge Migranten ist die Identifikation mit den Opfern eine naheliegende, wenn auch historisch problematische Reaktion. Insofern hatten sie zunächst ein genuines Interesse daran, den Konflikt eskalieren zu lassen, weil sie hoffen konnten, durch die Skandalisierung des Verhaltens ihrer deutschen Mitschüler symbolisches Kapital zu schlagen und auf ihre im Alltag erlebten Diskriminierungen aufmerksam zu machen. Auch das verschwörungstheoretisch unterfütterte Bestreben der als „Nazis“ titulierten Schüler und ihrer Eltern, als Opfer ungerechtfertigter Schuldvorwürfe zu erscheinen, ist eine seit Beginn der Nachkriegszeit bekannte Strategie.¹⁰

8 Verständlich insofern, als sie einer klassischen Argumentationsfigur folgend persönliche Schuld durch die Behauptung verminderter Zurechenbarkeit im Sinne fehlender Bewußtheit über die Bedeutung und Folgen der eigenen Handlung von sich zu weisen versuchten (vgl. Schwan 1997, S. 61 u. 101ff).

9 Eine zunehmende Popularität dieser Argumentationsfigur hat Moshe Zuckermann (1999) unlängst auch als eine Tendenzwende im linksliberalen Milieu diagnostiziert. In Martin Walsers Friedenspreis-Rede und den Thesen, die Hans Magnus Enzensberger anlässlich der Verleihung des Heinrich-Heine-Preises vortrug, sieht Zuckermann Belege für ein nicht mehr nur im rechten Lager dominierendes Entlastungsbedürfnis, ein öffentlich bekannte „Sehnsucht nach (gesellschaftlicher, politischer und historischer) ‘Normalität’, nach ‘positivem Nationalgefühl’, nach ‘Versöhnung’ – kurzum: nach einem historischen, politischen und sozialen Unbelastetsein.“ (a.a.O. S. 108) Sich diesem Bedürfnis zu widersetzen, verkümmere zu einer intellektuellen Marginalie.

Ihre entscheidende Triebkraft erhielt die Konferenzentscheidung jedoch durch das Motiv der Minimierung der „öffentlichen Schande“¹¹ für die eigene Institution/Gemeinschaft. In die gleiche Richtung zielte auch die erste Reaktion der Schulleitung gegenüber der Jugendbegegnungsstätte am Tag nach dem Eklat, ihre Bitte, die berüchtigten Seiten ganz aus dem Gästebuch entfernen zu lassen. Artikulierte sich hier doch vor allem das Anliegen, nicht als „Nazi“-Schule in Verruf zu geraten und die offensichtliche „Schande“ ungeschehen zu machen.¹² Das in der Logik dieser Argumentation zentrale und primäre „Opfer“ jedoch, die „geschädigte“ Einrichtung selbst, wurde gar nicht erst gehört. Man kam wohl deshalb nicht auf die Idee, diese zu konsultieren, weil die Sache in dieser Beziehung doch klar zu sein schien: An einem solchen Ort hatte so etwas, nämlich die „Beschmutzung“ durch wie deutlich auch immer als „nazistisch“ kodierte Symbole und Sinnsprüche, strikt zu unterbleiben.

Wie verhält es sich nun aber mit diesem Ort, dessen Würde durch die Nazisprüche im Gästebuch aus der Sicht der Schulleitung und der Klassenkonferenz so kraß beschädigt worden war? Wovon gingen die Teilnehmer an der Klassenkonferenz selbstverständlich aus – und was hat das mit der grundsätzlichen Frage nach unterschiedlichen Haltungen zu diesem Konflikt zu tun?

10 Eine Fülle von Beispielen für die unterschiedlichsten Entschuldungs- und Rechtfertigungsstrategien, die sich in der deutschen Bevölkerung schon kurz vor Kriegsende herausgebildet hatten, finden sich in dem erst 1999 ins Deutsche übersetzten Bericht des Intelligence Offiziers Saul K. Padover, den er auf der Grundlage von Interviews mit Deutschen in den von der amerikanischen Armee befreiten Gebieten bereits 1946 in den USA veröffentlicht hatte (vgl. Padover 1999).

11 vgl. Martin Walsers Lamento über die „Dauerpräsentation unserer Schande“ (Walser 1998).

12 Dieses Ansinnen lehnten wir ab, weil es uns wichtig war, daß die ganze Bandbreite an Meinungen und Äußerungsformen im Gästebuch dokumentiert wird. Um der Schule entgegenzukommen, boten wir an, die Sprüche so weit zu anonymisieren, daß eine Identifikation der Schule nicht mehr so ohne weiteres möglich war.

Gedenken, Lernen, Streiten – pädagogische Ortsbestimmungen

Die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank ist ein Ort, der an Anne Frank und an das Schicksal der Opfer des Holocaust erinnert. In einer Ausstellung werden neben der Geschichte der Familie Frank lokalgeschichtliche Bezüge sowie das Handeln der Täter dargestellt. Viele, vor allem erwachsene Besucher, die unsere Einrichtung und Arbeitsweise noch nicht genauer kennen, betreten die Ausstellungsräume in der Vorannahme, eine Gedenkstätte zu besuchen. Dieser Ort impliziert für sie einen ganz bestimmten System von Bedeutungen und Regelwerken. Der Besuch unserer Einrichtung als Museum und Gedenkstätte erfolgt für sie in genau festgelegten, rituellen Mustern. Man könnte so weit gehen zu sagen: die Besucher wissen nicht nur, wie sie sich zu benehmen haben, sondern ihnen scheint auch klar, was sie hier lernen sollen. Für beides steht das Gästebuch. Auch widerständige Reaktionsformen, so die Naziparolen der Realschüler, schöpfen ihren Sinn aus diesen kollektiv geteilten Annahmen, was diesen Ort auszeichnet und wie man sich hier zu verhalten hat. Sascha, einer der drei Hauptbeschuldigten, brachte diesen Gedanken während eines Klärungsgesprächs, zu dem er einen Tag vor der Klassenkonferenz mit seinen beiden Kumpels in unsere Einrichtung gekommen war, mit folgendem Beispiel auf den Punkt: Er bereue die Tat, „weil das der unpassende Ort dafür war. Das ist wie wenn man einen Eintracht-Schal in ein Bayernlokal hängen würde. Das wäre auch unpassend. Da würde man auch Ärger bekommen. Das macht halt keiner.“ Die Tat erscheint deshalb so falsch, weil sie dem Ort nicht angemessen war. Nicht die Tat an sich ist also problematisch, sondern ihre Verbindung mit einem bestimmten Kontext: es kommt darauf an, wann man sie wo vor wem begeht.¹³ Unserer Einrichtung wird hier Stellvertreterfunktion zugeschrieben: Als Erinnerungsort steht sie symbolisch als Memorial für die jüdischen Opfer, denen gegenüber man sich zu benehmen hat. Dieser Projektion können wir kaum entgehen. Gerade ausländische Besucher nehmen zunächst regelmäßig an, daß die Jugendbegegnungsstätte eine jüdische Einrichtung sein müsse bzw. von der jüdischen Gemeinde unterstützt werde. Auch die gewünschte Entfernung der inkriminierten Seiten unseres Gästebuches wurzelt in diesem (Miß)Verständnis. Uns wurde einfach unterstellt, daß es nicht in unserem Interesse sein könne – und in einem weiteren Sinne auch nicht im Interesse der Opfer –, wenn in unseren Räumen eine derart unangemessene Bezugnahme auf den Holocaust toleriert würde.

Meine erste Reaktion als offizieller Vertreter der Einrichtung, in dem Konflikt um das Gästebuch nicht als „Geschädigter“ Position zu beziehen, sondern mich als Mediator für den Konflikt, der sich innerhalb der Klasse entzündet hatte, zur Verfügung zu stellen, erklärt sich aus einem anderen (Selbst)Verständnis. Die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank will nicht nur Ort der Erinnerung und des Gedenkens, sondern auch und in erster Linie ein Lernort sein, ein Ort der Begegnung, ein Ort, wo Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Erfahrungen und Ansichten zusammenkommen, Differenzen wahrnehmen und sich darüber auseinandersetzen. Die Möglichkeit zu Dissens, Streit und Konflikt ist hier ausdrücklich gegeben.

13 Ein anderes Beispiel, das diese Logik besonders gut verdeutlicht, ist der Fall eines Berliner Orchestermusikers, der 1997 durch die Presse ging. Dieser hatte während einer Gasttournee in Israel die Getränkerechnung in einer Tel Aviver Hotelbar mit dem Namenszug „Adolf Hitler“ unterschrieben. Der Skandal bezog seine Dramatik aus der Tatsache, daß diese „Entgleisung“ auf das Konto eines Deutschen auf offizieller Gastreise in Israel ging. Jede andere Konstellation hätte nicht zu einem öffentlichen Skandal vergleichbaren Ausmaßes geführt. Friedrich Christian Delius hat die Geschichte einer Entgleisung zum Stoff eines fiktiven Tagebuchs gemacht, in dem der Musiker den politischen Dimensionen und biographischen Konsequenzen dieses Vorfalles nachspürt (Delius 1999).

Man darf hier auch etwas sagen, was noch nicht nach allen Seiten hin abgesichert ist und „angemessen“ klingt. Gerade das Sprechen über den Holocaust oder einfach nur ein Gespräch über jüdische Themen ist für die meisten Deutschen immer noch von einer großen Unsicherheit geprägt. Befangenheit und die Angst, „etwas Falsches“ zu sagen, engen viele Gesprächsteilnehmer in ihren Ausdrucksmöglichkeiten ein. Diskussionen, je öffentlicher und offizieller ihr Rahmen, haben einen eigenartigen rituellen Anstrich. Um so „peinlicher“ dann der Moment, wenn sich jemand „verspricht“. Diese Befangenheit mag unterschiedliche Ursachen haben. Die am wenigsten verdächtige bestünde einfach nur darin, im Wissen um die existierenden Empfindlichkeiten einfach nicht mißverstanden werden zu wollen. Doch es gibt auch die unbestimmte Angst, daß da etwas aus dem Redner heraus sprechen könnte, was er nicht unter Kontrolle hat bzw. gerne verbergen würde. Diese Angst mag mehr auf unaufgearbeitete, tradierte Schuldkomplexe hinweisen; sie mag für ein Wissen um die eigene Verstrickung in kollektive, antisemitische Diskurse stehen; oder sie mag tatsächlich ein Ausdruck für latente oder offene antisemitische Ressentiments sein, derer sich der Sprecher wohl bewußt ist und die er nur deshalb zurückhalten möchte, weil sie hier nicht „angesagt“ sind. Eine „Normalität“ des Sprechens über den Holocaust wird sich in Deutschland jedenfalls so schnell nicht herstellen. Allerdings wird hier nicht einer neuen „Unbefangenheit“, wie sie neuerlich von vielen Vertretern der jüngeren Generation propagiert wird, das Wort geredet. Unsere Einladung zum offenen Gespräch soll nicht als Versuch einer Leugnung oder voluntaristischen Aufhebung der Schwierigkeiten, sich über den Holocaust in Deutschland zu verständigen, mißverstanden werden. Diese Schwierigkeiten sind Teil dessen, was als Hypothek und Folge der nationalsozialistischen Verbrechen zur anormalen Normalität einer Welt nach dem Holocaust gehört. Uns geht es um die Herstellung einer akzeptierenden Offenheit im pädagogischen Diskurs, einer Atmosphäre der Angstfreiheit, eines geschützten Rahmens als Ausgangspunkt für Kontroversen und Verständigungsprozesse. Von diesem Standpunkt aus ist es nur folgerichtig, auch Äußerungen Jugendlicher zuzulassen, die politisch und moralisch gar nicht mit den Werten und Überzeugungen derjenigen, die in dieser Einrichtung arbeiten, übereinstimmen. Die Frage, die sich hier sofort aufdrängt, berührt ein altes Dilemma in der Politischen Bildung bzw. in der pädagogischen Debatte um einen angemessenen Umgang mit rechtsextremen Jugendlichen.¹⁴ Wie ist auf Äußerungen rechter Jugendlicher zu reagieren? Welche können noch geduldet werden, welche weisen als Provokationsversuch mehr auf einen Autoritätskonflikt als auf einen dezidiert politischen Hintergrund? In welchen Situationen läßt sich überhaupt eine sinnvolle Auseinandersetzung führen? Und wo ist der Punkt erreicht, an dem pädagogisches Verständnis einer klaren Haltung gegenüber einem politischen Gegner weichen muß, dem nur noch mit Sanktionen bzw. einer klaren Abgrenzung beizukommen ist?¹⁵ Wie waren die Jugendlichen also einzuordnen, die durch ihre Mitschüler als „Nazis“ geoutet worden waren? Für mich waren zunächst nicht die „rechten Jugendlichen“ das Problem, sondern die gesamte Konfliktlandschaft war ein Rätsel, das es zu entschlüsseln galt. Wichtiger als die Sätze und ihr „objektiver“ ideologischer Gehalt war in diesem Fall ihre Bedeutung, die sie als Anlaß für den aktuellen Konflikt und als Ausdruck für mögliche dahinter liegende, chronische Unstimmigkeiten in der Klasse bekommen hatten. An wessen Adresse war die Provokation, die die

14 Vgl. die Diskussion über die Grenzen eines auf Aufklärung setzenden, letztlich aber „hilflosen pädagogischen Antifaschismus“ (Dudek 1989; 1990) oder die Kontroverse um den unter dem Verdacht einer einseitigen „Pädagogisierung“ stehenden Ansatz der akzeptierenden Arbeit mit rechten Jugendcliquen (Krafeld 1992; dagegen Leif 1992).

15 In einer relativ eindeutigen Lage, die die Möglichkeiten pädagogischer Einflußnahme weit übersteigt, befinden sich viele Gedenkstättenpädagogen gerade in den neuen Bundesländern, die sich zunehmend mit dem Phänomen konfrontiert sehen, daß organisierte Neonazis die ehemaligen Konzentrationslager als eine Art Wallfahrtsort aufsuchen, um dort ihre Treffen und Feiern abzuhalten – und um sich eingehend über die „Qualitätsarbeit“ ihrer historischen Vorbilder zu informieren.

Parolen im Gästebuch zweifellos darstellten, eigentlich gerichtet? Welche genaue Bedeutung hatten sie in diesem Moment für die Autoren und welche für die anderen Beteiligten? Zu welchem „Spiel“ stellte diese Handlung den Auftakt dar, und welche Handlungserwartungen waren an mich als Vertreter der Institution gerichtet? Wollte ich diesen Erwartungen entsprechen, oder sollte ich nicht viel lieber ein anderes Spiel vorschlagen? Das folgende Beispiel illustriert, wie selbst der feste Vorsatz einer nicht bewertenden, neutralen Zurückhaltung als Vermittler bei einem entsprechenden, moralisch codierten „Trigger“ an seine Grenzen stoßen kann. „Aber das sind doch alles Nazis!“ – Ein schillernder Begriff und unterschiedliche Wahrnehmungsraster Ich kehre zurück zum ersten Akt der Konfliktgeschichte, dem ersten Streitgespräch unmittelbar nach dem Entdecken der Naziparolen in unserem Gästebuch. Mein Angebot zu einer freien Aussprache hatten die Schüler zunächst ohne weiteres akzeptiert. Besonders die Klägerpartei brannte auf einen offenen Schlagabtausch. In diesem Moment hätten die Schüler wahrscheinlich jeden Außenstehenden als Gesprächsleiter akzeptiert. In zwei Sätzen versuchte ich dennoch zu Beginn meine Position klar zu machen, wozu die Feststellung gehörte, daß auch ich die Sprüche „nicht okay“ fände, aber daß meine Meinung im Folgenden erst mal keine Rolle mehr spielen sollte. Nach kurzer Zeit war eine heftige Diskussion im Gange, die sich nur mit Mühe und beträchtlichem körperlich-theatralischen Einsatz moderieren ließ. Meine Aufgabe bestand zunächst nur darin, dafür zu sorgen, daß jeder zu Wort kam, und zu versuchen, die Beiträge in regelmäßigen Abständen zusammenzufassen und damit Übersetzungshilfen zwischen den Konfliktparteien zu leisten. Das führte zu der paradoxen Situation, daß ich phasenweise gerade die Fraktion der Missetäter intensiver unterstützen mußte, damit sie sich gegenüber den lautstarken und nicht nachlassenden Vorwürfen und Anschuldigungen ihrer Klassenkameraden überhaupt Gehör verschaffen konnten. Grundsätzlich ging die Strategie, die Konfliktodynamik in der Gruppe als Leitfaden zu nutzen, jedoch auf und führte zu einer weitgehenden Klärung der Situation. Ein einziges Mal jedoch – und diese Situation ist bezeichnend – gelang es mir nicht mehr, mich auf die Rolle eines allparteilichen, lösungsabstinenten Mediators zu beschränken. Die schon eingangs erwähnte Äußerung eines türkischen Schülers, daß „man euch Nazis“, und damit meinte er seine deutschen Mitschüler, „doch alle vergasen“ sollte, reizte mich zu einer Intervention, die ich in voller Länge, so weit ich sie in meinem kurz darauf angefertigten Gedächtnisprotokoll rekonstruieren konnte, wiedergeben möchte:

F: „Was meinst du da jetzt mit dem ‘euch alle vergasen’? War das jetzt auch nur so dahergesagt, ein ‘dummer Spruch’? Oder meinst du das ernst?“

Murat grinst verlegen: „Ja klar, alle vergasen!“

F: „Moment mal, du akzeptierst nicht, daß die anderen ‘dumme Sprüche’ schreiben; also sage mir, was du damit meinst, mit dem ‘vergasen’?“

M: „Ja schon gut, war nur’n dummer Spruch. Aber das sind doch alles Nazis.“

Um Murat meine Empfindlichkeit bezüglich des Wortes „Vergasen“ zu verdeutlichen, setze ich zu einem Exkurs über das Besondere des Völkermords an den Juden und die Tötungstechniken der Nationalsozialisten im Unterschied zu heutigen Formen von Rassismus an. Mit wachsendem Bewußtsein für die Deplaziertheit meiner Ausführungen komme ich immer mehr ins Trudeln ... glücklicherweise erlöst mich ein kleiner Tumult auf der gegenüberliegenden Seite, der wieder alle Aufmerksamkeit der Schüler an ein neues Streitthema bindet, wer nämlich mehr für seine notleidenden Mitmenschen zu tun bereit sei.

Mit der Forderung, daß seine deutschen Mitschüler, die sich in dem Gästebuch eingetragen hatten, „vergast“ gehörten, hatte Murat den Roten Knopf bei mir gefunden, der mich aus der Rolle des inhaltlich neutralen Vermittlers herauskatapultierte und – einen einschnappenden Reflex auslösend – mich zu einem suggestiven, verdeckt moralisierenden, inquisitorischen Nachfragen verleitete. Dabei hatte es Murat wahrscheinlich gar nicht auf eine Provokation des Mediators abgesehen gehabt. Sein Rechtfertigungsversuch „aber das sind doch alles Nazis“ deutet eher auf ein archaisches Gerechtigkeitsmodell hin, demzufolge die Schuldigen mit den Mitteln ihrer eigenen Schandtaten gerichtet werden sollen. Was „Nazis“ anderen angetan haben, das soll ihnen selbst widerfahren. Der kategoriale Fehler, der Murat bei diesem Argument allerdings unterlief, war die Gleichsetzung zwischen historischen „Nazis“ und den „Nazis“ in seiner Klasse, die er scheinbar auf eine Stufe gestellt hatte. Ob es unbedingt einer historischen Unterweisung bedurft hätte, um Murat die Unangemessenheit seines Vergleichs zu verdeutlichen, läßt sich nicht mit Sicherheit sagen. Genau hier verschwimmen meiner Ansicht nach tatsächlich bei vielen Schülern die Kriterien für die Angemessenheit historischer Vergleiche und die Stimmigkeit entsprechender Identifikationen mit Täter- und Opfergruppen. Zumindest der Zeitpunkt zu einer solchen Klärung war äußerst unglücklich gewählt. Auf jeden Fall schien in der Forderung „man sollte euch alle vergasen“ weniger ein Appell für die Todesstrafe als gerechte Bestrafung der deutschen Klassenkameraden als eine dramatisierende, rhetorische Figur zu wirken, wie sie Jugendliche in Frankfurt untereinander regelmäßig artikulieren: Da ist es sozusagen „normal“, sich gegenseitig den Tod anzudrohen – etwa in Verwünschungen wie „ich mach’ dich tot“, „ich stech’ dich ab“ oder „ich bring’ dich um, ich schwör’s“. Wahrscheinlich war Murat die Ungeheuerlichkeit seiner Konstruktion, in die er das „Vergasen“ gestellt hatte und auf die ich als Anstandshüter automatisch reagiert hatte, gar nicht bewußt – ein Beispiel für den enormen Abstand der Wahrnehmungsraster, die im Umgang mit historischen Topoi zwischen den Generationen bestehen. Hätte ich das „Vergasen“ also durchgehen lassen sollen? Ich denke ja. Es war nicht der richtige Augenblick, darauf einzugehen – wie unangemessen und blasphemisch dieser Ausspruch gegenüber den Opfern des Holocaust aus der Sicht des Pädagogen auch immer erscheinen mußte. Die Wirkung meiner Intervention war mit Sicherheit gleich null und der weitere Verlauf des Konfliktgesprächs wurde nicht weiter beeinträchtigt.

So weit die Eröffnungssequenz des „Sühnegesprächs“ mit Sascha, David und Tobias. Obwohl die Unterhaltung noch andere interessante Wendungen nahm, beschränke ich mich auf diese Sequenz und auf die Frage, was der manifeste Bestrafungswunsch bedeuten und wie mit einem solchen Anliegen umgegangen werden könnte. Offenbar ging es den Jungen um einen Akt der Selbstreinigung, um die Wiederherstellung der persönlichen Integrität. Wie auch immer die Strafe ausfallen würde, ihr Ziel war es, mit einem „guten Gewissen“ aus der Sache herauszukommen. Dabei ist offenkundig, daß die Jungen die Position der Jugendbegegnungsstätte völlig falsch eingeschätzt hatten. Wie ich oben schon dargelegt habe, konnte es für sie gar nicht anders sein, als daß unsere Einrichtung auf einer Bestrafung bestehen würde. In vorausseilender Bußfertigkeit erklärten sie ihren unbedingten Wunsch, mit einem „reinen Gewissen“ weiter leben (und sterben) zu wollen, was ihnen nur durch die Annahme einer gerechten Strafe möglich zu sein schien. Als ich sie mit der Tatsache zu konfrontieren versuchte, daß ich an keiner Bestrafung interessiert war, reagiert Sascha geradezu kopflos; immer noch im gleichen Denkschema befangen und durch meine Erwiderung alarmiert, daß an seiner bisherigen Einschätzung etwas nicht stimmen konnte, erklärte er sich „zu allem bereit“.

16 NAPOLA: Nationalpolitische Erziehungsanstalt, eine Eliteschule der Nazis. Die Erzählungen über den militärischen Drill im Nazi-Internat hatten Sascha ganz offensichtlich beeindruckt – allerdings in einer völlig anderen als der von Lehrer und Zeitzeuge intendierten Richtung.

Ich vermute, daß in dieser Reaktion sogar die Angst mitschwang, vielleicht noch nicht die richtige Schuldeinsicht gezeigt und das richtige Strafmaß vorgeschlagen zu haben, weshalb ihn die Furcht zu dieser bedingungslosen Unterwerfungsgeste trieb, um sein Gegenüber doch noch gnädig zu stimmen. Jede Verhältnismäßigkeit entbehrend erweckte diese Inszenierung bei mir erhebliche Zweifel an der Echtheit der artikulierten Gewissensnöte und Schuldgefühle. Aus der drängenden Eile, die sie an den Tag legten, schloß ich auf eine Abwehr, sich eingehender mit der Situation – und den Menschen, die in der „geschädigten“ Institution arbeiten, auseinanderzusetzen und sich der Verantwortung für die eigenen Taten wirklich zu stellen. Die Unterwürfigkeit, mit der sie mir zunächst begegneten, hatte für sie auch den Vorteil, daß sie nicht richtig hingucken mußten. Diese Unterwürfigkeit und die Angst, ja keinen Fehler mehr zu begehen – das machte alles nur Sinn, wenn sie in mir und in dieser Institution genau die Instanz imaginierten, vor der man sich einen solchen Fehler auf keinen Fall erlauben durfte: den Anwalt und Stellvertreter der jüdischen Opfer. Und das war eine Instanz, die man nicht genau einschätzen konnte, über die man nur gelernt hatte, daß man sich vor ihr in acht nehmen mußte.

Es kostete mich noch einige Mühe, die Jugendlichen zum Hinschauen zu bewegen. Ich bot ihnen ein Klärungsgespräch an, in dem ich sie dazu anhielt, mir die Beweggründe für ihre Tat genau zu erklären, und sie dann mit meinen eigenen Einschätzungen der Lage konfrontierte. Mein Ziel war es, sie durch eine reflektiertere Sicht des Vorfalls zu einer echten und der Tat angemessenen Verantwortungsübernahme zu bewegen. Dazu war es zunächst notwendig, die Schuldkomplexe und Projektionen, die sie zu so übereilten und überspannten Sühneangeboten bewogen hatten, zu hinterfragen und aufzulösen. Schnell hatte sich nämlich bestätigt, daß sie sich noch immer in jener Kollektivschuld gefangen wähnten, „wo jeder in der Welt behaupten kann, nur die Deutschen sind immer schuldig“ (Sascha). Fast ungläubig erfuhren sie aus meinem Munde, daß heute niemand mehr ernsthaft behauptete, daß sie persönlich noch in einem Schuldverhältnis zu den Verbrechen der NS-Zeit stünden. Erst diese Zusicherungen ermöglichte es ihnen, offener über ihre Motive, politischen Einstellungen und Geschichtsbilder zu sprechen. In dieser Phase wollte ich ihnen zeigen, daß ich ihre Ansichten und subjektives Empfinden sehr wohl ernst nahm und zu verstehen versuchte, ich andererseits aber auch nicht meine Kritik und Infragestellung ihrer Positionen zurückhielt. Ob das Gespräch zu einer Änderung ihrer Einstellungen führte, wage ich zu bezweifeln. Wohl aber führte es zu neuen Einsichten über den „Gegner“, der ihnen in meiner Person gegenüber saß und völlig anders argumentierte, als sie ihn sich bisher in ihrer Phantasie vorgestellt hatten. Daß sie, die sich selbst als „eher rechts“ einordneten, ein „Linker“ trotz aller ausgesprochener inhaltlicher Differenzen als Menschen respektierte, war in ihrem Weltbild nicht vorgesehen. Das Sühnegespräch mit dem strafenden, auf Rache sinnenden „Opfer“ hatte sich so zu einer Konfrontation mit der ganz anderen Subjektivität und Realität des Gegenübers entwickelt. Die zugemuteten Perspektivenwechsel und Anstöße zur Selbstklärung enthielten dabei durchaus Elemente eines Täter-Opferausgleichs, auch wenn die dritte, moderierende Instanz in meiner Person zugleich die Kläger/Opfer-Perspektive zu vertreten hatte und es mir zunächst mehr um Konfrontation und Klärung des Sachverhaltes als um eine „Auflösung“ und Beilegung der Spannung ging. Ich bin der Ansicht, daß solche Mischformen, die dem idealen Setting nicht entsprechen, dennoch zu guten Ergebnissen führen können. Wichtig ist dabei ein transparenter Umgang mit den verschiedenen Rollen – in meinem Fall die abwechselnde, klare Handhabung der Positionen des politischen Gegners, der konfrontiert, unbequeme Fragen stellt und kontroverse Ansichten vertritt – und dabei auch auf die Aufklärung historischer Mythen

abzielt –, und des empathischen, neutralen Moderators, der die Ansichten der Gegenseite zu verstehen versucht, und vor allem die Person des Gegners ernst nimmt und anerkennt.¹⁷ Eine tiefgehende Bearbeitung der Schuldkomplexe war mir in diesem Gespräch dennoch nicht möglich, gerade auch was ihre offensichtliche Verstrickung mit den Vorgaben und Einstellungen der Eltern betrifft.¹⁸ Der für alle faßbare Ertrag des Gesprächs bestand in einer Liste von Punkten, über die die drei eine Verständigung mit ihren Klassenkameraden anstreben wollten. Ganz oben stand der Wunsch, daß ihre Mitschüler einsehen sollten, daß sie keine „Nazis“ seien. Was sie als Gegenangebot formulieren könnten, war ihnen bis zum Ende jedoch nicht klar geworden. „Vielleicht daß wir sie so nehmen sollen, wie sie sind.“ Darüber wollten sie noch ein bißchen nachdenken.

Unser nächster Kontakt mit den Schülern fand drei Tage nach der Klassenkonferenz im Rahmen eines Unterrichtsbesuchs statt. Zwischendurch hatten wir uns mit der Klassenlehrerin, dem Geschichtslehrer und der Schulleitung darüber verständigt, daß wir unabhängig vom disziplinarischen Vorgehen der Schulinstanzen eine nachhaltige Konfliktbearbeitung in der Klasse moderieren wollten. Mit dieser Entscheidung stand auch fest, daß wir von der Jugendbegegnungsstätte aus zu zweit¹⁹ mit der Klasse weiterarbeiten würden. Unser Ziel für das nächste Treffen bestand darin, den Schülern unser Angebot zu unterbreiten und Termine für zwei Projektstage zu vereinbaren. Dabei kam es ganz nebenbei zu einer ersten Annäherung zwischen den verfeindeten Gruppen – durch eine Lösung allerdings, die von Seiten der Pädagogen diesmal eine klare Entscheidung zwischen den sich hier ausschließenden Prinzipien einer neutralen, lösungsabstinenten Vermittlung und der anderen Vermittlungsidee im Sinne einer inhaltlich klaren Stellungnahme erforderte.

17 Methodisch kann ein solcher Rollenwechsel durch verschiedene gestalt- und dramapädagogische Verfahren unterstrichen und sichtbar gemacht werden, etwa durch die wechselnde Einnahme unterschiedlicher, eindeutig markierter Standorte im Raum, die die Standortgebundenheit bestimmter Rollen und Positionen verdeutlichen.

18 Dazu bedarf es entweder eines langfristigen, psychotherapeutischen Settings (vgl. Konzept des „Durcharbeitens“ bei Bar-On 1990; 1993). Im pädagogischen Kontext verfolgen Projekte wie die vierwöchigen deutsch-amerikanischen Studentenbegegnungen von Björn Krondorfer und Christian Staffa ähnlich ambitionierte Ziele (vgl. Krondorfer 1995; Staffa 1998).

19 Seit diesem Termin kooperierte ich mit meiner Kollegin Susanne Wiegmann. Einem Grundsatz folgend, daß wir größere Mediationsprojekte wann immer möglich im Tandem bearbeiten, unternahmen wir alle weiteren Schritte in gemeinsamer Absprache und Leitung.

Nur eine „Motivationsrede“?

Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Formen der Vermittlung

Die Stimmung in der Klasse hat sich nach dem Bekanntwerden der Beschlüsse, die auf der Konferenz gefällt worden waren, weiter verschlechtert. Trotz der relativ milden Strafen ist die Empörung über die Gleichbehandlung der beiden Seiten riesengroß. Während sich besonders Samsala und Angelo, eine afghanische Schülerin und ein italienischer Schüler, unterstützt von ihren Freunden darüber ereifern, wie es sein kann, daß sie mit „Nazis“ in eine Schublade gesteckt werden, versinken Sascha, David und Tobias weiter in ihren Sitzen und versuchen, sich vor den nicht enden wollenden Debatten über „Deutsche“, „Nazis“ und „Rassisten“ wegzuducken. Hatten sie den Konferenzbeschuß zunächst noch mit Erleichterung aufnehmen können, so stellt sich die Tatsache, daß sie gegenüber der Schulleitung noch einmal so glimpflich davon gekommen waren, gegenüber ihren Mitschülern als Phyrussieg heraus. Und es erscheint völlig unklar, wie sie ihr „Nazi“-Etikett unter solchen Umständen noch einmal loswerden sollen. Die Wende im Konflikt kommt dann so überraschend wie zwingend. Von uns aufgefordert, doch noch einmal zu erklären, was sie mit ihren Sprüchen im Gästebuch tatsächlich gemeint hatten, legt Tobias ausführlich dar, daß es sich bei seinem Text um eine „Motivationsrede Hitlers an seine Soldaten“ handeln würde, die er „aus dem Computerlexikon abgeschrieben“ habe. Das mit dem Computerlexikon scheint ihm besonders wichtig zu sein, denn diese Tatsache wiederholt er einige Male. Was aus dem Computerlexikon stammt, einem modernen, allen zugänglichen Informationsmedium, kann aus seiner Sicht nicht so verwerflich sein. Das entscheidende Argument kommt jedoch schließlich von der anderen Seite. Marinella, eine italienische Schülerin, stellt die These auf, daß eine „Motivationsrede an Soldaten“ so schlimm nicht sein kann. „Jedes Land liebt seine Soldaten. Soldaten sind dazu da, ihr Land zu verteidigen. Das wollen wir doch auch, egal ob wir Türken sind oder Griechen oder Italiener. Und ich finde, daß man seine Soldaten motivieren will, ist erst mal was ganz Normales.“ – Jedes Land braucht motivierte Soldaten: Das ist ein Satz, auf den sich alle einigen können. Das hat nichts mit „Nazis“ zu tun. Die sich daran anschließenden Wortmeldungen bekräftigen immer wieder diese Ansicht. In diesem Punkt scheinen die Schüler einen Ansatz gefunden zu haben, um die tiefe Spaltung, die ihnen auch langsam auf die Nerven geht, zu überwinden.

Konnten wir das als verantwortungsbewußte (Geschichts)Pädagogen einfach so durchgehen lassen? War hier nicht eine klare Intervention gefordert, um einen allzu leichtfertigen Umgang mit Geschichte, mit der Verwischung von politischen und moralischen Kategorien, zu unterbinden? Konnten wir eine „Motivationsrede“ für Soldaten, die mit dieser Motivation einen Vernichtungsfeldzug geführt hatten, durch den Verweis auf die allgemein akzeptierte Notwendigkeit militärischer Landesverteidigung einfach so unkommentiert stehen lassen? Brauchten die Schüler nicht spätestens hier Hilfen zur politischen und historischen Orientierung? Oder sollten wir die selbstgefundene Lösung, so problematisch sie inhaltlich auch war, erst einmal anerkennen? Hier war eine klare Entscheidung nach Prioritäten gefordert, und wir entschieden uns ohne Umschweife für die zweite Option: Mit Blick auf das langfristig angestrebte Ziel einer Verbesserung des Klassenklimas kommentierten wir die Lösung der Schüler nicht. Immerhin hatten sie einen eigenständigen Ausweg aus der verfahrenen Situation gefunden, die beiden Seiten eine Distanzierung von der zur Existenzfrage hochstilisierten Frontstellung zwischen „Nazis“ und „Ausländern“ ohne weitere Gesichtsverluste ermöglichte.

Wir enthielten uns auch deshalb weiterer geschichtlicher Exkurse, da erkennbar geworden war, daß die historische Aufladung durch das „Nazi“-Thema die real problematischen Beziehungen unter den Schülern überdeckt hatte. Der Streit um die Naziparolen im Gästebuch hatte lange genug als Deckdiskurs gedient, unter dem die Schüler ihre Konflikte, deren Ursachen aller Erfahrung nach nicht nur in der ethnischen Differenz zu suchen waren, bisher ausgetragen hatten. Ohne die Problematik unserer Entscheidung unterschlagen zu wollen – eine Arbeit an dem sich offenbarenden unkritischen Umgang mit historischen Mythen und nationalistischen Ideologemen schien dringend geboten – konzentrierten wir uns weiter auf die Konfliktodynamik in der Klasse und luden die Schüler zu zwei Projekttagen zum Thema „Klassengemeinschaft“ in die Jugendbegegnungsstätte Anne Frank ein.

Den weiteren Verlauf der Konfliktbearbeitung kann ich nur noch in Umrissen skizzieren. Weder können hier die einzelnen methodischen Schritte noch die Konfliktherde und -linien, die während der Projekttage zum Vorschein kamen, wiedergegeben werden. An dieser Stelle muß der Hinweis genügen, daß wir mit den Schülern an zwei Themenfeldern weiterarbeiteten, die wir in einer „Problemlandschaft“ mit ihnen zusammen identifiziert hatten. Es ging zum einen um das Thema Vorurteile und Gruppenbildung in der Klasse und zum anderen um Konflikte, die zwischen einzelnen Schülern und Lehrern schon lange geschwelt hatten. Im Vordergrund stand dabei die Arbeit an der Differenz mit dem Ziel der Anerkennung des anderen als Grundlage einer neuen Form der Verständigung. Dazu war es zunächst notwendig, den Schülern Gelegenheit zu geben, Dampf abzulassen und die Probleme aus ihrer subjektiven Sicht darzustellen – was dazu führte, daß sie auch untereinander anerkennen mußten, daß Konflikte je nach Perspektive unterschiedlich wahrgenommen werden. Einer Vertiefung dieser Einsicht dienten weitere Übungen zur Einfühlung und Selbstklärung und vor allem Rollenspiele, in denen die Schüler unterschiedliche Varianten, sich in einem Konflikt zu verhalten und den eigenen Ärger auszudrücken, ausprobieren konnten. Dabei setzten wir vor allem auf die Einhaltung bestimmter Fairnessregeln, deren Sinn darin bestand, zum gegenseitigen Zuhören zu bewegen. Das Schlüsselerlebnis, das wir den Jugendlichen zu vermitteln versuchten, ist die Erfahrung, daß mir zugehört wird, daß ich ernst genommen werde und daß es etwas bringt, den anderen in seinem Anderssein ertragen zu können. Dabei thematisierten wir dieses Anderssein bewußt nicht durch eine Hervorhebung und Problematisierung der ethnischen Differenz, auf die die Schüler immer stärker fokussiert hatten. Statt dessen machten wir Angebote zur Wahrnehmung ganz unterschiedlicher Zugehörigkeiten – und zur Artikulierung individueller Standpunkte jenseits von Gruppenloyalitäten.

Auch wenn ich eher vorsichtig bin bezüglich der Beschreibung von Lernfortschritten, die in einem zweitägigen Training zu erreichen sind, konnten wir als greifbares Ergebnis festhalten, daß das Thema „Deutsche gegen Ausländer“ seinen Reiz für die Klasse verloren hatte. Das Klima in der Klasse hatte sich durch die beiden Projekttage, die nicht zuletzt auch von großem Unterhaltungswert für die Schüler gewesen waren, nachhaltig gebessert. Nach einigen Wochen erhielten wir von ihnen die Nachricht, daß sie sogar die Planung einer gemeinsamen Klassenfahrt in Angriff genommen hatten – eine Aktion, die sie sich auch vor dem Eklat mit dem Gästebuch im Traum nicht mehr hatten vorstellen können.

Historisches Lernen und Menschenrechtserziehung in multikulturellen Lerngruppen

Die Sprüche im Gästebuch und der sich daran entzündende Konflikt sind ein eindrucksvolles Beispiel, wie Geschichte für je unterschiedliche Formen von Identitätspolitik im Kampf um Macht und Anerkennung innerhalb einer Gruppe instrumentalisiert werden kann. Über die Verknüpfung mit historisch belasteten Themen hatte sich dieser in der Klasse zu einem Wettstreit um das Monopol auf den Opferstatus verdichtet. Hier ging es nicht mehr um persönliche Ansichten, sondern nur noch um kollektive Identitäten. Das gilt für beide Seiten. Dabei waren die Beziehungen in der Klasse kein direktes Abbild gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse. Obwohl auf gesellschaftlicher Ebene strukturell in vielfacher Hinsicht benachteiligt und diskriminiert, hatten die Migrant*innen innerhalb der Klasse die Oberhand bekommen. Das Zitieren der „Motivationsrede an deutsche Soldaten“ kann deshalb auch als ein trotziger Versuch der Selbstbehauptung einer sich ihren „ausländischen“ Mitschülern unterlegen fühlenden Gruppe interpretiert werden. Der Hinweis auf die „Macht“, „Größe“ und „Herrlichkeit“ des Deutschen Reiches liest sich wie das klandestine Manifest einer feierlichen Selbstaufwertung. Daß die Sprüche so viel öffentliche Aufmerksamkeit auf sich ziehen würden, hatten Sascha und seine Freunde in diesem Moment weder bedacht noch gewollt. Dabei ist auch zu bedenken, daß die Gruppenstrukturen in der Klasse natürlich komplexer waren, als sie der bipolare Differenzdiskurs „Deutsche“ gegen „Ausländer“ zur Sprache brachte. Dieser hatte allerdings in der Klasse 10c schon lange die Wahrnehmungen der Schüler dominiert. Bis zum Zeitpunkt des Ausstellungsbesuchs hatten sich jedoch längst noch nicht alle Jugendliche dazu eindeutig positioniert. Erst die historische Aufladung des Konflikts hatte die Klasse vorübergehend in zwei durch ethnische Kriterien scharf unterschiedene Lager gespalten. Dabei hatte die unerbittliche Haltung der Migrant*innen die Gruppe der unentschiedenen Deutschen, die keine Sympathien für die Naziparolen ihrer Mitschüler hegten, in eine prekäre Lage gebracht. Als „Deutsche“ waren sie mit jenen, die mit dem „Nazi“-Label belegt waren, zwangsvergemeinschaftet worden. Solange der Streit über die Naziparolen anhielt, war ihnen der Zutritt zu der Gruppe der „Guten“ versperrt. Aufgabe einer allparteilichen Vermittlung war es, die Marginalisierung der deutschen Schülergruppe anzuerkennen, ohne die damit einhergehende Opfermentalität und die politischen Schlüsse, die sie daraus zogen, zu bestätigen. Umgekehrt brauchten aber auch die nichtdeutschen Jugendlichen ein Ventil, durch das sie ihren Frust über die alltäglich erfahrene Diskriminierung artikulieren und Verständnis bei ihren deutschen Mitschülern einfordern konnten. Letztlich ging es um die Überwindung ethnisch und historisch definierter Gruppenidentitäten. Historische Unterweisung brachte für die Beilegung dieses durch einen Ausflug zu einem Lernort über die schwärzesten Kapitel deutscher Geschichte eskalierten Konfliktes jedoch keine nennenswerten Impulse.

Pädagogen stehen in der Behandlung des Themas Holocaust immer wieder vor der Entscheidung zwischen der Option historische Aufklärung und anderen, den aktuellen Beziehungen und Dynamiken in der Lerngruppe geschuldeten Anliegen. Diese machen eine inhaltlich abstinente, moderierende Form der Vermittlung erforderlich. Der Verlauf dieses Moderationsprozesses ist zugleich eine Dokumentation über die Fehlbarkeit und Begrenztheit erzieherischer Versuche der Einflußnahme. Alle Akteure bewegen sich in einem komplizierten Geflecht von Diskursen, von reziproken Handlungserwartungen, Projektionen und anderen Einflüssen, die sich einer rationalen Steuerbarkeit weitgehend entziehen. Ich habe versucht, das Fortbestehen tradierter Schuldgefühle als eine besonders virulente Unterströmung, die das Handeln der Akteure (nicht

nur) im pädagogischen Diskurs um den Holocaust immer noch nachhaltig bestimmt, kenntlich zu machen, die zu verschiedenen Projektionen bzw. Abwehrmanövern einladen und die Verständigung über das Thema weiter nachhaltig erschweren. Wir Pädagogen, die in ständiger Hab-Acht-Stellung allen problematischen Äußerungen von Schülern schon im Ansatz die Stirn bieten zu müssen glauben, sollten ruhiger und genauer hinhören, was und vor allem wozu sich Schüler gerade äußern. Gerade in der sich entwickelnden Pluralität multikultureller Lerngruppen sind die Bedeutungen und Funktionen der mit dem Holocaust verbundenen Bezugnahmen und Diskurse nicht immer auf den ersten Blick klar einzuordnen. Im hier dokumentierten Fall gab es gute Gründe, die Anleihen an historische Topoi von einem bestimmten Punkt an nicht mehr weiter zu problematisieren, sondern sie zugunsten einer Bearbeitung ganz anderer Themen und Konfliktlinien in den Hintergrund treten zu lassen. Allerdings soll dieser Hinweis nicht als Abgesang auf ein deutliches und couragiertes Insistieren auf die angemessene Tradierung von Haltungen und Wissensbeständen zum Holocaust mißverstanden werden.

Es geht mir hier um einen je nach Situation anders gearteten Zugang zum Thema Differenz. Als verantwortlicher Pädagoge muß ich mir Gedanken darüber machen, auf welcher Ebene ich Unterscheidungen im jeweiligen Moment für sinnvoll halte, das heißt wo die Lernherausforderungen und Chancen dieser Situation liegen. In Lerngruppen, die sich durch eine große interne Pluralisierung auszeichnen, kann ich mir auch einmal erlauben, die eigene Meinung zurückzuhalten und die Entwicklung und Herausbildung der einzelnen Positionen den Schülern zu überlassen. Daß die multikulturelle Zusammensetzung der Lerngruppen jedoch nicht automatisch zu demokratischem Lernen führt, hat dieses Beispiel zur Genüge gezeigt. Die Herausforderung einer am historischen Vermächtnis orientierten Menschenrechtserziehung besteht gerade darin, mit dieser Pluralisierung umzugehen, ohne den Anspruch einer Verständigung auf universale, humanitäre Prinzipien aufzugeben. Wie schwierig das im Einzelfall sein kann, zeigt das Beispiel der Annäherung der verfeindeten Schülergruppen auf der Basis einer fachlich prekären Interpretation einer NS-Quelle. Eine Richtigestellung hätte hier aber den Weg zu einer Lösung des Problems der Lerngruppe versperrt. Vor ähnliche Dilemmata sahen sich Lehrer immer wieder im Kontext der jugoslawischen Erbfolgekriege gestellt, wenn sie mit ansehen mußten, wie sich unter den Schülern in Frankfurter Schulklassen im Handumdrehen die ethnischen Konfliktlinien nachbildeten und sich die Gruppen unerbittlich – in der Regel nur verbal – befehdeten. Einer immer wieder neu aufflammenden reethnisierenden Identitätspolitik, die in den Positionen von Migrantenjugendlichen gespiegelt wird, steht Schule, stehen deutsche Lehrer, zunächst hilflos gegenüber. Gerade der Krieg im Kosovo hat dieses Problem deutlich gezeigt. Lehrer fühlten sich kaum in der Lage, angesichts der zunehmend aktiven Rolle der Bundeswehr die beiden bislang so einleuchtend klingenden „historischen Lehren“ eines „Nie wieder Krieg“ bzw. „Nie wieder Auschwitz“ miteinander in Deckung zu bringen. Die im Schlepptau ethnischer Identifizierungen vorgebrachten Ansichten ihrer Schüler stellten sie vor Anforderungen, auf die kaum einer vorbereitet war. Lehrer können in solchen Momenten allenfalls kompensatorisch reagieren und versuchen, Diskursgerechtigkeit herzustellen. Daß dies eine pädagogische Handlungsoption ist, daß Lösungsabstinenz und der Versuch einer allparteilichen Vermittlung in Konflikten auch einen konkreten Beitrag zu Menschenrechtserziehung darstellen kann,²² sollte dieser Artikel aufzeigen. Schließlich verweisen die hier deutlich erkennbaren Grenzen von Erziehung auf den politischen Primat einer bewußten Gestaltung des Diskursfeldes um „Auschwitz“ in der deutschen Gesellschaft.

²⁰ Zu den methodischen und didaktischen Grundlagen zu Konfliktmanagement und Mediation, auf die wir uns in unserer Arbeit in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank beziehen, vgl. u.a. Besemer 1993; Bush/Folger 1994; Faller 1998; Faller/Kerntke/Wackmann 1996; Fisher/Ury/Patton 1993; Glasl 1997; Thomann/Schulz von Thun 1988.

Literatur

- Bar-On, Dan (1990): Die Kinder der Holocaust-Täter und ihre Suche nach moralischer Identität, in: Integrative Therapie, Heft 3, S. 222-245
- Bar-On, Dan (1993): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern, Frankfurt am Main/New York
- Besemer, Christoph (1993): Mediation. Vermittlung in Konflikten, Königswald
- Bush, Robert A. Baruch / Folger, Joseph P. (1994): The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition, San Francisco
- Combe, Arno / Helsper, Werner (1991): Hermeneutische Ansätze in der Jugendforschung. Überlegungen zum fallrekonstruktiven Modell erfahrungswissenschaftlichen handelns, in: dies. (Hg.): Hermeneutische Jugendforschung. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze, Opladen, S. 231-258
- Delius, Friedrich Christian (1999): Die Flatterzunge. Erzählung, Reinbek bei Hamburg
- Demirovic, Alex (1992): Vom Vorurteil zum Neorassismus. Das Objekt „Rassismus“ in Ideologiekritik und Ideologietheorie, in: S. Jäger/F.
- Januschek (Hg.): Der Diskurs des Rassismus, Oldenburg, S. 13-36
- van Dijk, Teun (1991): Rassismus heute: Der Diskurs der Elite und seine Funktion für die Reproduktion des Rassismus, Duisburg (DISS-Texte Nr. 14)
- Dudek, Peter (1989): „Aufarbeitung der Vergangenheit“ im schulischen Unterricht? In: Rathenow, H.-F./Weber, N. (Hg.): Erziehung nach Auschwitz, Freiburg i.Br., S. 106-116
- Dudek, Peter (1990): Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1990
- Grünberg, Kurt (1998): Schweigen und Verschweigen. Zur Differenz der Bearbeitungsformen in Opfer- und Täterzusammenhängen, in: Staffa, Christian/Klinger, Katherine (Hg.): Die Gegenwart der Geschichte des Holocaust. Intergenerationelle Tradierung und Kommunikation der Nachkommen, Berlin 1998
- Faller, Kurt / Kerntke, Wilfried / Wackmann, Maria (1996): Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr
- Faller, Kurt (1998): Mediation in der pädagogischen Arbeit, Mülheim an der Ruhr
- Fechler, Bernd (1999): Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, in: Kößler, Gottfried / Guido Steffens (Hg.): 27. Januar – Lerntag oder Gedenktag? Arbeitshilfen für die Schule. Pädagogische Materialien des Fritz Bauer Instituts Nr. 6, Frankfurt am Main
- Fisher, Roger / Ury, William (1984): Das Harvard-Modell. Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. (engl.: Getting to Yes), Frankfurt am Main/New York Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, New York
- Glasl, Friedrich (19975): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater, Bern/Stuttgart
- Inowlocki, Lena (2000): Aus Familiengeschichte lernen? Zur Bedeutung und Geltung von „Herkunftswissen“ bei rechtsextremen Jugendlichen und Kindern von Arbeitsimmigranten. Zwei Fallstudien. In: Fechler, Bernd / Kößler, Gottfried / Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und Soziologische Annäherungen, Mannheim und München, S. 67-85
- Jäger, Siegfried (1991): Text- und Diskursanalyse. Eine Einleitung zur Analyse politischer Texte, Duisburg (DISS-Texte Nr. 16)

- Jäger, Siegfried (1992): Brandsätze. Rassismus im Alltag, Duisburg
- Kößler, Gottfried / Fehler, Bernd (1999): 27. Januar – Lerntag oder Gedenktag?
in: Kößler, Gottfried / Guido Steffens (Hg.): 27. Januar – Lerntag oder Gedenktag?
Arbeitshilfen für die Schule. Pädagogische Materialien des Fritz Bauer Instituts Nr. 6,
Frankfurt am Main
- Körte, Peter (1999): Mit den Clowns kommen die Tränen. Von Benigni zu Roland Suso
Richter und Robin Williams: Wie nostalgisch ist der Holocaust?,
in: Frankfurter Rundschau, 9.10.1999, S. 11
- Krafeld, Franz-Josef (1992): Grundsätze einer akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten
Jugendcliquen, in: Scherr (Hg.): Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen, Bielefeld, S. 37-45
- Krondorfer, Björn (1995): Remembrance and reconciliation: encounters between young
Jews and Germans, Yale University
- Leif, Thomas (1992): Das Anti-Gewalt-Programm oder die Hilflosigkeit der Politik,
in: deutsche jugend 11/1992, S. 476-479
- Link, Jürgen (1982): Kollektivsymbolik und Mediendiskurse, kultuRRevolution 1, S. 6-21
- Link, Jürgen (1983): Was ist und was bringt Diskurstaktik, kultuRRevolution 2, S. 60-66
- Padover, Saul K. (1999): Lügendetektor. Vernehmungen im besiegten Deutschland 1944/45,
Frankfurt am Main
- Rosenthal, Gabriele (1997) (Hrsg.): Der Holocaust im Leben von drei Generationen,
Frankfurt am Main
- Schwan, Gesine (1997): Politik und Schuld. Die zerstörerische Macht des Schweigens,
Frankfurt am Main
- Staffa, Christian (1998): Leben in einer Welt nach der Shoah.
In: Staffa, Christian / Klinger, Katherine (Hrsg.): Die Gegenwart der Geschichte des
Holocaust. Intergenerationelle Tradierung und Kommunikation der Nachkommen, Berlin
- Thomann, Christoph / Schulz von Thun, Friedemann (1988): Klärungshilfe. Handbuch für
Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen, Reinbeck
- Walser, Martin (1998): Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede,
in: Frankfurter Rundschau, 12.10.1998, S. 10
- Zuckermann, Moshe (1999): Gedenken und Kulturindustrie. Ein Essay zur neuen deutschen
Normalität, Berlin und Bodenheim bei Mainz