

⇒ Matthias Proske

Das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust

⇒ 1 Die Erinnerung an den Nationalsozialismus unter Bedingungen von Historisierung und Globalisierung: Zur Genese eines moralpädagogischen Projektes

Ein Aspekt der Historisierung der öffentlichen Auseinandersetzung über die von Deutschland ausgehenden nationalsozialistischen Verbrechen an den europäischen Juden und anderen Gruppen ist die Verbindung, die Fragen der Erinnerung und Erwartungen der Erziehung eingegangen sind. Nicht nur der Historiker Norbert Frei (2004) begreift die Nachgeschichte des Nationalsozialismus in Deutschland als ein »historische(s) Lernprogramm«, als dessen Kern sich im Laufe von vor allem generationell strukturierten Kontroversen die edukatorische Frage herauschälte: *Was ist aus der Geschichte zu lernen?*

Diese *pädagogische* Konstruktion der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus steht nicht prinzipiell im Gegensatz zu anderen

Formen der Auseinandersetzung – *rechtlichen*, wenn es um die juristische Aufarbeitung der Verbrechen und die Bestrafung der Täter geht, *politischen*, wenn es um die Übernahme der Verantwortung für die Geschehnisse zwischen 1933 und 1945 und deren Folgen geht (z.B. festgemacht am Verhältnis der Bundesrepublik Deutschland zum Staat Israel) oder *finanziellen*, wenn es um die materielle Entschädigung der Opfer, wie zuletzt der der Zwangsarbeiter, geht. Gleichwohl ist deutlich zu er-

Matthias Proske, 1967 in Meppen, Dr., ist Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Universität zu Köln, Studium der Erziehungswissenschaften, der Philosophie und der Katholischen Theologie in Frankfurt/M. und in San Salvador, 2000 Promotion mit einer Arbeit über die Pädagogisierung sozialer Probleme, 2007 Habilitation mit der *venia legendi* für Erziehungswissenschaften.

Neueste Veröffentlichungen:

Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS-Verlag 2010 (Hrsg. mit S. K. Amos & W. Meseth).

Mind the Gap. Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. In: *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education* 40 (2010), S. 201-220 (gemeinsam mit W. Meseth).

kennen, dass mit dem wachsenden zeitlichen Abstand zu den Verbrechen und der damit einhergehenden Historisierung der Erinnerung der pädagogische Umgang an Bedeutung gewinnt. Geschichte, so Joachim Fest (2003), ist zur »Pädagogisierungsmacht« geworden. Auschwitz und der Holocaust werden dabei immer mehr zu Chiffren eines auf Gegenwart und Zukunft gerichteten *moralpädagogischen Projekts*, in dem es um Demokratie lernen, um eine Erziehung zu Toleranz sowie um Menschenrechtsbildung geht. Die Pädagogisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust ist dabei auf das Engste verwoben mit deren Globalisierung. Für Daniel Levy und Natan Sznaider (2001) ist der Holocaust nach 1989 Teil einer »globalen Erinnerungskultur« geworden, der die Berufung auf universale Werte der Menschenrechte und Demokratie zugrundeliegt. Die gleichzeitige *Pädagogisierung* und *Globalisierung* der Erinnerung an den Holocaust lässt sich auf drei Ebenen nachzeichnen:

(1) Auf der *bildungspolitischen* Ebene kann die »Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust« (The International Task Force 2000) als sinnfälliger Ausdruck einer Angleichung der pädagogischen Deutung des Holocaust gelesen werden. In der Stockholmer Erklärung einigten sich zu Beginn dieses Jahrhunderts RegierungsvertreterInnen aus über 40 Ländern, vornehmlich aus Europa und Nordamerika, unter Einschluss der Länder Israel, Südafrika, Australien, Russland und Türkei darauf, Anstrengungen zur Prävention gegen Völkermord, Rassismus und Antisemitismus zu verstärken.

(2) Einhergegangen ist mit dieser bildungspolitischen Absichtserklärung auf der *bildungsprogrammatischen* Ebene die Verbreitung von Konzepten für die konkrete pädagogische Praxis. Konzepte wie »Facing History and Ourselves« der gleichnamigen us-amerikanischen Bildungsorganisation,¹ »A World of Difference« der Anti Defamation League, »Betzavta« des Jerusalemer Adam Instituts oder »Konfrontationen« des Frankfurter Fritz-Bauer-Instituts haben inzwischen eine breitere internationale Aufmerksamkeit gefunden.

(3) Auf der *institutionellen* Ebene schließlich ist es vor allem das öffentliche Schulsystem, dem die Aufgabe der Realisierung des moralischpädagogischen Projekts übertragen wurde (vgl. wiederum die Stockholmer Erklärung: The International Task Force 2000).

(1) Die Begründer von »Facing History and Ourselves« beschreiben ihre Mission als »Helping Classrooms and communities worldwide link the past to moral choices today« (www.facinghistory.org/home, Zugriff am 10. Juli 2008).

Versucht man die Wirkungen dieses historischen Lernprogramms zu bilanzieren, so kann für die Bundesrepublik festgestellt werden, dass, zumindest an der Oberfläche öffentlich artikulierter Einstellungen und Redeweisen, sichtbar wird, wie prägend die politisch-moralische Botschaft des »Nie wieder Auschwitz« für Jugendliche inzwischen zu sein scheint (Zülsdorf-Kersting 2007). Wiederkehrend zeigen jüngere Untersuchungen, dass dieses Postulat fester Bestandteil der Einstellungen eines großen Teils der heutigen Jugendlichen ist. In der Studie von Alphons Silbermann und Manfred Stoffers (2001) etwa geben 75% der befragten 14-17jährigen Jugendlichen an, dass sie die Erinnerung an Auschwitz für sehr wichtig oder wichtig erachten (ebd., 231). Die Wochenzeitschrift DIE ZEIT (2010, 2) zitiert in einem aktuellen Dossier zum Thema »Jugendliche und NS-Zeit« eine in Auftrag gegebene Infratest-Befragung, in der 80% der Jugendlichen angeben, dass sie Erinnern und Gedenken für sinnvoll erachten.

Gleichwohl bergen diese Befunde auch durchaus problematische Implikationen. Denn mit der pädagogischen Konstruktion des Holocaust als moralisches Projekt geht nicht selten eine historische Entkontextualisierung der nationalsozialistischen Verbrechen einher. Jugendliche können, als Lehre aus der NS-Geschichte, überzeugt sein von der Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Prävention gegen Rassismus und Antisemitismus und gleichzeitig kaum noch etwas wissen über die geschichtlichen Verantwortungs- und Interessenkonstellationen, aus denen heraus die Verbrechen geschahen.

Welche ambivalenten Wirkungen der Erfolg der pädagogischen Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus in Schule und Öffentlichkeit haben kann, lässt sich exemplarisch an den Ergebnissen der Untersuchung »Opa war kein Nazi« der Forschungsgruppe um Harald Welzer studieren, in der das intergenerationelle Sprechen über den Nationalsozialismus im Kontext der Familie untersucht worden ist (Welzer u.a. 2002). Die Studie interpretiert die Umdeutungen, die die deutsche Enkelgeneration an der Rolle ihrer Großeltern im »Dritten Reich« vornimmt, als »kumulative Heroisierung« (Welzer 2004, 52). Die Großeltern erscheinen in den Geschichten der Enkel kaum als schuldig Gewordene, als in Unrecht Verstrickte, sondern als Menschen, die das in ihren Händen stehende getan haben, um sich dem Nationalsozialismus zu widersetzen. Wie ist diese kumulative Heroisierung der Großelterngeneration zu erklären? Verständlich wird die Geschichtskonstruktion der interviewten Jugendlichen dann, wenn man sie als Ausdruck des Erfolgs der moralpädagogischen Aufklärung über den Nationalsozialismus interpretiert. Das historisch nicht haltbare Geschichtsbild der Jugendlichen über ihre Großeltern

entsteht nicht aufgrund mangelnden Wissens, sondern gerade weil sie viel über den Umgang mit dem Nationalsozialismus gelernt haben. Sozialpsychologisch könnte man von der Bereinigung einer kognitiven Dissonanz sprechen: Insofern die Enkelgeneration die moralische Verurteilung der nationalsozialistischen Verbrechen an den europäischen Juden und anderen Gruppen verinnerlicht hat, stellt diese ihren Großeltern, auf der Grundlage familiärer Loyalität, aber gegen jede historische Evidenz, einen Freibrief im Hinblick auf deren moralische Integrität aus. Die Entkontextualisierung des Holocaust im Zusammenhang eines sich globalisierenden moralpädagogischen Projektes lässt in diesem Sinne eine Leerstelle entstehen, in der die konkreten soziohistorischen Ursachen, Verantwortlichkeiten und Hintergründe des Holocaust zu verschwinden drohen. Ob dies in der Bundesrepublik Deutschland, dem Nachfolgestaat des »Dritten Reiches«, von dem aus der Massenmord an den europäischen Juden seinen Ausgang nahm, als erinnerungspolitisch sinnvoll betrachtet werden kann, ist eine Frage, die zumindest öffentlich zu diskutieren wäre.

Ungeachtet dieser offenen Frage und der beschriebenen ambivalenten Wirkungen kann konstatiert werden, dass der moralpädagogisch gefärbte Erinnerungsdiskurs vorrangig im Medium offizieller Gedenkrituale und entsprechend programmatisch geführt worden ist. Einerseits kann vermutet werden, dass der Politik vor allem daran gelegen ist, mit der öffentlichen Erziehung in Schulen über eine Institution zu verfügen, an die sie die normativen Erwartungen des historischen Lernprogramms adressieren kann. An wen sonst könnten Tugendpostulate wie Demokratie-, Toleranz- oder Empathiefähigkeit gerichtet werden, wenn nicht an den schulischen Politik- und Geschichtsunterricht. Andererseits steckt die empirischerziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Konzepten der Erinnerungs- und Gedenkpädagogik immer noch in ihren Anfängen, so dass eigentlich nach wie vor unklar ist, worin die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der schulischen Vermittlung der NS-Geschichte bestehen. Vor diesem Hintergrund besteht ein dringender Klärungsbedarf darüber, was im Klassenzimmer tatsächlich passiert, wenn dort der Nationalsozialismus und der Holocaust thematisiert werden.

⇒ 2 Kommunikation über Moral vs. moralische Kommunikation: Theoretische Prämissen der empirischen Beobachtung schulischer Vermittlung der NS-Geschichte

Dieses Desiderat aufgreifend ist in dem Frankfurter Forschungsprojekt »Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung« empirisch untersucht worden, wie im schulischen Geschichtsunterricht mit den Herausforderungen umgegangen wird, die mit der moralischen Aufladung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust einhergehen (Meseth/Proske 2006; 2010). Die zentrale Leitfrage unserer Untersuchung lautete: Was passiert, wenn mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ein Thema im Geschichtsunterricht behandelt wird, mit dem hochgradig ambitionierte Erwartungen in Bezug auf die politisch-moralischen Einstellungen von heutigen Jugendlichen verknüpft sind? Formuliert man diese Leitfrage aus der Perspektive der SchülerInnen, richtet sich der Blick auf die Frage, wie diese mit Geschichtsdeutungen und deren Verknüpfung mit eindeutig formulierten politisch-moralischen Überzeugungen umgehen. Wendet man das Erkenntnisinteresse auf den sozialen Kontext der Erinnerungspraktiken, stellt sich die Frage, wie unter Bedingungen schulischen Unterrichts das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« aufgegriffen, realisiert und dabei möglicherweise transformiert wird.

Um diese Untersuchungsfragen im Sinne einer theoriegeleiteten Empirie (Kalthoff u.a. 2008) zu operationalisieren und damit die Frage der schulischen Implikationen des moralpädagogischen Projekts »Aus der Geschichte lernen« diskutierbar zu machen, ist zunächst zu klären, was mit Moral eigentlich gemeint ist. Die Studie hat sich nicht einseitig an den Vorgaben eines an Kohlberg (1976) geschulten Moralverständnisses orientiert. Kohlbergs *kognitionstheoretisches* Verständnis der Moral bindet den Erwerb moralischer Kompetenzen an das Vorhandensein deutlich unterscheidbarer Begründungsformen.² Unterscheidungskriterium ist das jeweilige Verhältnis dieser Begründungen zur öffentlichen Moral, das heißt zu gesellschaftlichen Regeln, Erwartungen und Konventionen.³ Diese können dem Selbst äußerlich bleiben, von ihm als Mitglied der Gesellschaft geteilt oder

(2) Diese wiederum werden im Anschluss an Selman (1982) als Ausdruck bestimmter soziomoralischer Perspektiven gedeutet.

(3) Kohlberg (re-)konstruiert ein Tableau von drei Hauptformen moralischer Urteile, die präkonventionelle, die konventionelle und die postkonventionelle Form, die noch einmal in je zwei Stufen unterteilt werden.

aber mittels autonom begründeter Prinzipien transzendiert werden. In der Bindung an Begründungsformen artikuliert sich das *vernunftzentrierte Erbe*, in dessen Schatten Kohlbergs Zugriff auf die Moral steht. Diese Traditionslinie führt von der sokratischen Methode über Kants transzendental begründete Kritik der praktischen Vernunft hin zu modernen Fassungen diskursiver Verfahrensethiken. Bezogen auf die Frage, woran die Übernahme moralischer Positionen abzulesen ist, besteht der Fluchtpunkt all dieser Ansätze darin, die *kognitive Einsicht* des Individuums in die Rechtfertigbarkeit von Urteilen als entscheidendes Kriterium herauszustreichen. Moralische Entwicklung besteht für Kohlberg »in der zunehmenden Vertiefung des Verständnisses der Geltungsgründe moralischer Regeln und der Motive ihrer Befolgung« (Nunner-Winkler/Edelstein 1993, 8).

So prägend der Kohlberg'sche Ansatz für die erziehungswissenschaftliche und entwicklungspsychologische Beobachtung der Moral geworden ist, so ist dennoch eine zentrale Leerstelle nicht zu übersehen. Moral wird in seiner Perspektive ausschließlich als kognitives Phänomen betrachtet. Die Bedeutung und die Folgen von Moral in der Kommunikation unter Anwesenden wird in Kohlbergs Ansatz systematisch unterschätzt. Aus diesem Grund hat sich unsere Untersuchung eine zweite Perspektive auf Moral als Kontrastfolie zu eigen gemacht, die stärker einer soziologischen Tradition im Sinne Durkheims (1984; 1991) oder Luhmanns (1990) verpflichtet ist.⁴ Diese Traditionslinie insistiert auf der Differenz zwischen der kognitiven Frage der Universalisierung moralischer Prinzipien einerseits und der sozialen Form der Moral in unterschiedlich institutionalisierter und kontextuierter Alltagskommunikation andererseits. Mit Blick auf *Moral als soziale Tatsache* untersucht dieser Ansatz die *kommunikative und kontextbezogene Verfasstheit und Ausgestaltung der Moral*, sowohl in ihren integrativen als auch in ihren konfliktären Folgen.⁵ Für die kommunikative und kontextbezogene Gestalt der Moral ist ein Aspekt zentral. Der Gebrauch moralischer Modalwörter wie »sollen« oder »dürfen«, in Verbindung mit den Moralprädikaten »gut« und »schlecht«, ist untrennbar mit der *Bewertung* von Personen, ihren

(4) Emile Durkheim bezeichnete seine Vorlesungen zur Soziologie der Moral als »Physik der Sitten und des Rechts«, um so in bewusster Anspielung auf Kants Metaphysik der Sitten deutlich zu machen, dass es ihm um eine sozialwissenschaftliche Analyse der »Moralökologie der modernen Gesellschaft« gehe, so Hans-Peter Müller in seinem Nachwort (Durkheim 1991, 309).

(5) Sie ist z. B. Untersuchungen zur kommunikativen Konstruktion moralischer Formen unterlegt (Bergmann/Luckmann 1999; Schneider 2004).

Einstellungen, Meinungen und Handlungen verbunden (Tugendhat 1993, 35). Die wertende Eigenschaft moralischer Kommunikation erkläre, so Tugendhat weiter, warum moralische Urteile mit Gefühlen der Empörung, des Zorns, der Scham oder der Schuld verbunden sind. Diese Gefühle zeigten, dass in moralischer Kommunikation die soziale Integrität von Personen auf dem Spiel steht. Sie steht auf dem Spiel, insofern sich die betroffenen Personen als Gesellschafts- oder Gruppenmitglieder verstehen. Als solche fühlen sie sich gegenüber den in moralischen Urteilen zum Ausdruck kommenden Regeln und Normen verpflichtet und entsprechend moralisch verletzbar (ebd.).

Für die empirische Beobachtung des moralpädagogischen Projekts »Aus der Geschichte lernen« im schulischen Geschichtsunterricht lässt sich nach dieser theoriegeleiteten Schärfung der Untersuchungsperspektive festhalten, dass prinzipiell mit mindestens zwei Formaten des Bezugs auf Moral im Klassenzimmer zu rechnen wäre. Während das erste Format als *Kommunikation über Moral* beschrieben werden kann, lässt sich das zweite Format als *moralische Kommunikation* im engeren Sinne verstehen:

(1) Für »Kommunikation über Moral« ist eine wissensbezogen-kognitive Gestalt charakteristisch. Dieses Format behandelt Moral als Thema, mit dem spezifische Einstellungs- und Beurteilungserwartungen verbunden sind, deren Geltungsgründe im Unterricht argumentativ erschlossen, nachvollzogen und eingesehen werden sollen. Vermieden wird in diesem Format, die Behandlung moralischer Fragen personenbezogen aufzuladen, d.h. sie mit Zuschreibungen über die moralische Qualität der beteiligten Personen zu verbinden. Moral kann im Geschichtsunterricht damit als Bestandteil des Unterrichtsgegenstandes Nationalsozialismus und Holocaust virulent werden, insofern dieses Thema und seine diskursive Rahmung konstitutiv die Erwartung mit sich führt, dass alle Mitdiskutierenden – wie unausgesprochen auch immer – die moralische Verurteilung des Nationalsozialismus ebenso teilen wie die politisch-moralischen Konsequenzen befürworten, die sich in der Maxime »Aus der Geschichte lernen« ausdrücken. Auf dieser Grundlage kann dann *über* Ursachen des Nationalsozialismus ebenso kontrovers debattiert werden wie etwa *über* die Frage, welche konkreten Konsequenzen sich aus der Ablehnung der nationalsozialistischen Ideologie für den Umgang mit Minderheiten heute ergeben. Solange LehrerInnen wie SchülerInnen sich im Geschichtsunterricht gegenseitig Konformität mit der öffentlichen Moral unterstellen, kann die Unterrichtskommunikation, in moralischer Hinsicht, im Format »Kommunikation über Moral« operieren. Wird diese Prämisse in der Kommunikation brüchig,

können jedoch sofort moralische Konflikte entstehen, d.h. die Kommunikation wechselt in das Format moralischer Kommunikation.⁶

(2) Das Format »moralische Kommunikation« weist in diesem Sinne darauf hin, dass Moral sich nicht in kognitiven Strukturen erschöpft. Sie hat keineswegs nur eine rationale Seite, in der sich kognitiv höherstufige Begründungsformate methodisch angeleitet quasi natürlich durchsetzen. In moralischer Kommunikation sind Aussagen unmittelbar mit personenbezogenen Wertungen, d.h. der Zuschreibung und Antizipation von Achtung und Missachtung verbunden. Insofern ist moralische Kommunikation mit Bewertungen und Gefühlen verbunden, die das Interaktionsgeschehen potenziell prekär und riskant für die Beteiligten werden lässt. »Empirisch gesehen ist moralische Kommunikation nahe am Streit (...) angesiedelt. Sie führt im Ausdruck von Achtung und Missachtung zu einem Überengagement der Beteiligten« (Luhmann 1990, 26). Im Kontext schulischen Unterrichts ist insbesondere die immer mitlaufende Bewertung von Schülerbeiträgen durch die Lehrperson ein potenzielles Einfallstor für moralische Aufladungen der Kommunikation. Dies träte etwa dann ein, wenn bestimmte Beiträge von SchülerInnen nicht nur als kognitiv, sondern auch als moralisch problematisch *bewertet* und diesen *personenbezogen* zugerechnet werden. Dass umgekehrt die SchülerInnen Inputs, Fragen oder Arbeitsaufträge der Lehrperson im Unterricht als moralisch problematisch behandeln, ist damit nicht ausgeschlossen. Jedoch kann diese Zuschreibungsmöglichkeit im Kontext der Schule als unwahrscheinlicher gelten.

Methodisch ist unsere Studie als qualitativ angelegte in-situ Untersuchung des tatsächlichen Verlaufs der Unterrichtskommunikation konzipiert und durchgeführt worden. Im Untersuchungsfeld des schulischen Geschichtsunterrichts sind dabei vier mehrwöchige Lehreinheiten in zwei Hauptschulklassen der Jahrgangsstufe 9 und in zwei Gymnasialklassen der Stufe 10 beobachtet und aufgenommen worden. Auf der Basis der Beobachtungsprotokolle und der Audioaufnahmen ist der Unterrichtsverlauf zunächst über Gesprächsinventare thematisch geordnet worden, um dann ausgewählte transkribierte Stunden bzw. Passagen entlang der Untersuchungsfragen sequenzanalytisch zu rekonstruieren.

(6) Für die mediale Öffentlichkeit sehr anschaulich zu studieren etwa am Fall »Eva Herman«.

⇒ 3 Die Entschärfung des moralpädagogischen Projekts »Aus der Geschichte lernen« im Kontext des Geschichtsunterrichts

Der zentrale empirische Befund unserer Studie zum Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht lautet, dass sich in den von uns aufgezeichneten und interpretierten Stunden das Format der moralischen Kommunikation im Sinne der expliziten Bewertung von moralischen Verhaltensprämissen der SchülerInnen in der Regel nicht findet. Den Geschichtsunterricht dominiert ein Kommunikationsmodus, der sich auf eine wissensbezogene und in diesem Sinne kognitive Form der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust beschränkt, d.h. auf das Format »Kommunikation über Moral«. Im Vordergrund stehen soziale, politische und ideologische Hintergründe und Zusammenhänge der beiden Themen, etwa wenn es um die Wählerschaft der NSDAP, Hitlers Außenpolitik oder den Antisemitismus geht. Moralische Kommunikation wird selbst dann vermieden, wenn SchülerInnen Beiträge in das Unterrichtsgespräch einbringen, die als Abweichung von moralischen Erwartungen gedeutet werden könnten. Lehrpersonen korrigieren in solchen Situationen Unzulänglichkeiten im Umgang mit historischen Quellen oder Inkonsistenzen in der Argumentation, nicht jedoch den Urheber dieser Äußerungen als moralische Person. Diesen sachlichen, auf den kognitiven Gehalt des Themenfeldes zielenden Modus der Kommunikation könnte man als Beleg für die relative Stabilität der Prämisse der schulischen Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust deuten: Bis auf weiteres wird im Geschichtsunterricht auf die allen Beteiligten unterstellte moralische Verurteilung des Nationalsozialismus vertraut. Auch über die politisch-moralischen Schlussfolgerungen aus dem Nationalsozialismus wird primär in einem kognitiven Modus diskutiert, etwa wenn es um die Frage geht, wie sicher man eigentlich davon ausgehen könne, dass die Mehrheit der deutschen Bevölkerung rassistisch-ausgrenzender Propaganda heute nicht folgen würde. In diesem Sinne lassen sich unsere Fallrekonstruktionen zunächst dahingehend resümieren, dass das moralpädagogische Projekt der Holocaust-Education im schulischen Geschichtsunterricht insofern entschärft wird, als die explizite, auf die moralischen Haltungen der SchülerInnen zielende Beeinflussung eher vermieden, wenn nicht gar gezielt umschifft wird.

Dieser Befund gewinnt an Deutlichkeit, wenn man sich gleichzeitig vergegenwärtigt, dass auch im Geschichtsunterricht – hier besonders im Kontext der beiden Hauptschulklassen – Disziplinierungskommuni-

nikation einen nicht unwesentlichen Teil des Unterrichts ausmacht. Mit Appellen, Ermahnungen oder Sanktionen wird permanent der Versuch gemacht, die Bedingungen für das eigentliche Unterrichtsgeschäft zu etablieren, also Anwesenheit und Teilnahmebereitschaft sicherzustellen, Aufmerksamkeit zu wecken und zur Einhaltung von Ordnung und Regeln aufzurufen. Dabei machen die LehrerInnen auch vor direkten moralischen Bewertungen der Verhaltensweisen der SchülerInnen keinen Halt.

Der Befund, dass das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« im Geschichtsunterricht kognitiv entschärft wird, wäre jedoch überinterpretiert, wenn man ihn mit der Behauptung gleichsetzen würde, dass der Unterricht gänzlich moralfrei stattfindet. Dies ist empirisch nicht der Fall. Moral kommt im Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust durchaus vor. Die Gestalt, die sie dabei in der Regel annimmt, kann als kaschierte Form, im Sinne der oben dargestellten Kommunikation und Reflexion über Moral, bezeichnet werden. Empirisch tritt diese Form über die *impliziten* moralischen Ansprüche des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in die Unterrichtskommunikation ein. Dass heißt, in dem von uns beobachteten Unterricht finden durchaus Gespräche über die Geltung moralischer Urteile statt. Sie führen jedoch nicht zu den beschriebenen personalisierenden Urteilen über die Schülerbeiträge, sondern verbleiben – zumindest lehrerseitig – vollständig in einem kognitiven Modus, etwa wenn bestimmte Zeichnungen aus einem Schulbuch der NS-Zeit im Klassengespräch als antisemitische und menschenfeindliche Darstellung von den SchülerInnen erkannt und analysiert werden (sollen).

⇒ 3 Der Wiedereintritt der Moral in den Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust

Unsere Rekonstruktionen legen jedoch einen weiteren Befund frei, der der These einer Entschärfung des moralpädagogischen Projekts qua Kognitivierung im Kontext des Geschichtsunterrichts in einer gewissen Weise zuwiderläuft. Im Verlauf der Unterrichtseinheiten kommt es trotz der durchgängigen Vermeidung personenbezogener Moralerziehung von Seiten der Lehrpersonen dennoch unter bestimmten Bedingungen zu einer moralischen Aufladung der Kommunikation. Auffallend daran ist, dass sie nicht von Lehrpersonen, und dass heißt absichtsvoll initiiert, wird. Solch eine moralische Aufladung der Unterrichtskommunikation lässt sich in zwei Bedingungskonstellationen identifizieren: Entweder tritt der *implizite moralische*

Gehalt des Themenfeldes Nationalsozialismus und Holocaust im Unterrichtsgespräch auf einmal offen zu Tage, d.h. er wird kommunikativ expliziert oder aber SchülerInnen deuten Beurteilungen der Lehrkräfte zumindest im Zusammenhang dieses Themenfeldes als an sie persönlich adressierte moralisch-negative Urteile.

Ein Beispiel für die erste Variante:⁷ Eine Klasse behandelt das Thema Ursachen und Hintergründe des Antisemitismus. Der Lehrer lenkt das Gespräch auf den Aspekt des christlichen Antijudäismus. Völlig unvermittelt unterbricht die Schülerin Jenny dieses Gespräch, in dem sie einwirft, dass sie nicht verstehe, warum sie sich immer wieder für die an Juden begangenen Verbrechen entschuldigen müsse. Sie könne doch gar nichts mehr dafür. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die bloße Thematisierung des Antisemitismus immer auch unmittelbar moralische Implikationen aufweist. Jenny versteht sich als jemand, die sich von einer Entschuldigungserwartung moralisch als Person getroffen fühlt. Das Irritierende an ihrem Beitrag besteht darin, dass die Zurückweisung einer Entschuldigungserwartung kommunikativ nur Sinn macht, wenn es vorher eine Schuldzuweisung gegeben hat. Dies ist jedoch in der Unterrichtskommunikation explizit nicht der Fall. An keiner Stelle des Unterrichts finden sich Hinweise auf eine moralpädagogische Praxis, die die SchülerInnen persönlich als Schuldige adressiert und explizit zu einer Positionierung gegenüber dem Nationalsozialismus und dessen antisemitischer Ideologie aufgefordert hätte. Dieser Übergang von einer kognitiven Kommunikation über Moral zur moralischen Kommunikation bei Jenny kann m.E. unter zwei sich hier verschränkenden Bedingungen gedeutet werden, die jedoch beide dem schulischen Geschichtsunterricht vorausgehen: Zum einen ist unabhängig von expliziten moralpädagogischen Absichten des Lehrers von einer impliziten moralischen Aufladung des Themas Antisemitismus durch den öffentlichen Erinnerungsdiskurs auszugehen. Zum anderen kommt hinzu, dass Unterricht als pädagogische Form durch eine generalisierte implizite Erziehungserwartung strukturiert ist. Sie versteht nahezu jede unterrichtliche Behandlung eines Themas mit einer *bestimmten*, keineswegs beliebigen Lernerwartung, was wiederum – gerade vor dem Hintergrund der institutionalisierten Generationendifferenz im Klassenzimmer – zu entsprechenden Ablehnungsreaktionen bei den SchülerInnen führen kann. Und gerade das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in seiner moralpädagogischen Vereindeutigung im öffentlichen Erin-

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

nerungsdiskurs eignet sich offenbar in besonderer Weise zur schülerseitigen Inszenierung von Dissidenz.

Ein Beispiel für die zweite Variante: In einer Stunde behandelt eine andere Klasse die nationalsozialistische Eroberungspolitik im Osten. Mit Verweis auf eine Schulbuchquelle beantwortet die Schülerin Uta die Frage, ob in den militärisch zu erobernden Gebieten keine Menschen lebten, mit der Formulierung, dass »dort (...) Hitler ja schon sauber gemacht (hat)«. Daraufhin macht die Lehrerin Uta darauf aufmerksam, dass dies ein »brisantes Thema« sei und sie sich überlegen müsse, wie sie sich sprachlich ausdrücke. Denn »sonst wird das ein bisschen problematisch, da weiß man nicht so genau, vertrittst Du jetzt auch die Position oder möchtest Du dich davon distanzieren«, so die Lehrerin weiter. Bereits in diesen Beitrag hinein unterbricht Uta die Lehrerin mit einem lauten »Nein«, dem sie dann noch das Bekenntnis »Ich bin kein Nazi, ich wollt es nur sagen, o.k.« hinzufügt. Uta deutet den bewertenden Eingriff der Lehrerin offenbar nicht nur als gut gemeinten Ratschlag für den angemessenen Umgang mit NS-Quellen, sondern auch als moralisches Urteil über sie als 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 in der Unterrichtskommunikation immer mitlaufende Bewertung von Schülerbeiträgen scheint dann ein Einfallstor für die moralische Aufladung des Unterrichts zu sein, wenn Themen behandelt werden, die von den Beteiligten als moralisch hochrelevant gedeutet werden. In solchen Situationen kann bereits die lehrerseitig kundgetane Unsicherheit über die potenzielle (»sonst«) öffentliche Wahrnehmung einer Schüleräußerung die explizite Betonung moralischer Integrität bzw. Konformität auf Schülerseite nach sich ziehen. Eine derartige Unsicherheit kann im Geschichtsunterricht bei der Frage, ob man die Position der Nazis vertritt oder sich davon distanziert, offenbar nicht lange ausgehalten werden.

⇒ 5 Kein Lernen aus der Geschichte, aber die Erzeugung von awareness als Leistung des schulischen Geschichtsunterrichts

Versucht man abschließend den im Kontext des schulischen Geschichtsunterrichts rekonstruierten Umgang mit den moralischen Implikationen einer geschichts- wie gegenwartsbezogenen Vermittlung der NS-Geschichte systematisch auf die Ausgangsfragen zu

beziehen, so lassen sich einige Schlussfolgerungen für das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen« ziehen.

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

Um die Einsozialisierung in die gesellschaftlich kanonisierten Redeweisen über die NS-Geschichte angemessen einschätzen zu können, ist es entscheidend, diese nicht vorschnell mit individuellen Lernprozessen der SchülerInnen gleichzusetzen. Ob Jugendliche die etablierten Deutungen über den Nationalsozialismus und den Holocaust übernehmen, ob diese bei ihnen Veränderungen ihrer politisch-moralischen Überzeugungen, auch im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche Problemfelder (z.B. Rassismus oder Diskriminierung) auslösen, ist damit noch keineswegs beantwortet. Einerseits kann man sicherlich festhalten, dass Wissen über die NS-Geschichte, ihre Hintergründe und Zusammenhänge, sicherlich die Möglichkeit für individuelle Lernprozesse erhöht. Andererseits zeigt unsere Empirie ebenso deutlich, dass gerade an Stellen, an denen die politisch-moralische Botschaft aus der NS-Geschichte unvermittelt als eine eindeutig-bestimmte Lernerwartung mit direkten moralischen Implikationen an die SchülerInnen herantritt (wenn also der Modus der Kommunikation von einem »über« zu einem »Ihr« wechselt) – und dies kann, wie das erste Fallbeispiel zeigt, auch dann passieren, wenn der Lehrer dies nicht beabsichtigt – Abwehrreaktionen der Jugendlichen wahrscheinlicher werden. Die direkte politisch-moralische Adressierung von Jugendlichen unter Bedingungen von

Schule scheint hoch konfliktaffin. Weil die Schule konstitutiv ein Ort ist, an dem die leistungs- und damit sachbezogene und die personenbezogene Anerkennung von Jugendlichen strukturell nicht scharf auseinander zu halten ist, wird gerade das Thema Nationalsozialismus und Holocaust aus der Sicht der SchülerInnen ein Thema, bei dem ihre persönliche Integrität vor den Augen der Klassenöffentlichkeit auf dem Spiel stehen kann. Dies kann sich einerseits in der Art und Weise des zweiten Fallbeispiels artikulieren, in der die Schülerin sich unangemessen beurteilt wahrnimmt und dies auch klassenöffentlich zum Ausdruck bringt. In den von uns beobachteten Geschichtsstunden sind aber andererseits ebenso ironisch-provokative Distanzierungen von den politisch-moralischen Lernerwartungen an das Thema zu finden. Bei diesen bleibt jedoch, sowohl für die Beteiligten wie auch in der nachträglichen Rekonstruktion im Rahmen unserer Untersuchung, uneindeutig, wie diese Distanzierungen verstanden werden wollen: als in der Tat sachlich-spezifischer Bruch mit den gesellschaftlichen Narrativen und Urteilen über den Nationalsozialismus oder aber als Widerständigkeit gegen die in die Schule immer mitlaufende Erziehungserwartung als solche. Die Gefahr, die im Geschichtsunterricht stattfindende Einsozialisation in die gesellschaftlich etablierten Redeweisen über die NS-Geschichte mit individuellem Lernprozessen der gegenwärtigen Erinnerungsgeneration zu verwechseln, hat mit einer begrifflichen Konfusion zu tun, die auch für das moralpädagogische Programm »Aus der Geschichte lernen« kennzeichnend ist. Gerade weil es diesem Programm, seinem Selbstanspruch nach, um mehr geht als um die Aneignung und Ordnung von Wissen, nämlich auch um die Veränderung von moralischen Haltungen und politischen Einstellungen zu den geschichtlichen Ereignissen, aber auch zu gegenwärtigen Problemfeldern, gerät die Prämisse, aus der Geschichte könne gelernt werden, unter Druck. Die Schwierigkeit hat mit dem Begriff des Lernens selbst zu tun. Lernen beschreibt *Veränderungen kognitiver Schemata*, die in der Regel auf neuen Informationen über einen Sachverhalt beruhen, ohne dass mit diesen *Änderungen der Verhaltensweisen* notwendigerweise einhergehen müssen. Jan Philipp Reemtsma hat diese Problemstellung in seinem Essay zur Frage »Was heißt: aus der Geschichte lernen?« prägnant auf den Punkt gebracht:

Die Schwierigkeit liegt darin, eine Einstellungsänderung als ein Lernen zu beschreiben. (...) Ich kann lernen, verschiedene Phasen im Werk eines Künstlers zu unterscheiden, aber ich kann nicht lernen, das Werk

Turners oder Strawinskys zu bewundern. Ich kann vielleicht lernen, die militärischen Fehler des deutschen Generalstabes zu erkennen, aber ich kann nicht lernen, Falkenhayns strategische Planungen zu verabscheuen (Reemstma 2001, 45-46).

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

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

Bezieht man abschließend, zumindest kurz, die hier für den Zusammenhang von schulischem Geschichtsunterricht und Umgang mit der NS-Geschichte formulierten Schlussfolgerungen auf den thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe, so lässt sich vermuten, dass auch die schulische Bearbeitung des »Alltäglichen Rassismus« vor einer paradoxen Herausforderung steht: Antirassistische Pädagogik setzt die politische und kulturelle Verneinung von Rassismus voraus, die sie selbst bei ihren Adressaten zu fundieren und zu stärken sucht. Immer dann, wenn der gesellschaftliche Konsens, dass Rassismus gegen die Grundlagen demokratischer Gesellschaften

verstoße, nicht auch im Klassenzimmer oder Seminarraum bereits von allen Beteiligten geteilt wird, stoßen direkte moralpädagogische Interventionen an ihre Grenzen. Dagegen wäre vermutlich schon viel gewonnen, wenn die Schule selbstreflexiver mit ihren eigenen Normalitätskonstruktionen (z.B. in Schulbüchern) umgehen würde, d.h. wenn sie ihre eigenen Bilder über die »Anderen« und die »Fremden« einer kritischen Prüfung unterziehen würde. Erst eine solche Selbstprüfung würde die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Schule Teil der politischen und kulturellen Eindämmung rassistischer Stereotype ist, nicht aber ein Ort, an dem diese Stereotype kulturell verfestigt werden.

Literaturverzeichnis

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

Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Ders.;Hölscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9-19.

Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (1999): Moral und Kommunikation, in: dies. (Hg.), Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation, Bd. 1, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 13-36.

DIE ZEIT: Jugendliche und NS-Zeit. »Was geht mich das noch an?«, in: Das ZEITmagazin vom 4. November 2010.

Durkheim, Emile (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Durkheim, Emile (1991): Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral. Hrsg. von Hans-Peter Müller, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fest, Joachim (2003): Was wir aus der Geschichte nicht lernen, in: DIE ZEIT vom 20. März 2003.

Frei, Norbert (2004): Deutsche Lernprozesse. NS-Vergangenheit und Generationenfolge seit 1945, in: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a.M.: Campus, 33-48.

Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kohlberg, Lawrence (1976): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz, in: Edelstein, Wolfgang; Oser, Fritz; Schuster, Peter (Hg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis, Weinheim und Basel: Beltz, 35-61.

Levy, Daniel; Sznajder, Natan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1990): Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

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

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

Nunner-Winkler, Gertrud; Edelstein, Wolfgang (1993): Einleitung, in: Ders.; Dies.; Noam, Gil (Hg.): Moral und Person, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 7-30.

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

Reemtsma, Jan Philipp (2001): Was heißt: aus der Geschichte lernen?, in: ders., »Wie hätte ich mich verhalten?« und andere nicht nur deutsche Fragen: Reden und Aufsätze, München: C. H. Beck, 30-52.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2004): Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust, in: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a.M.: Campus, 205-234.

Selman, Robert L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis, in: Geulen, Dieter (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 223-256.

Silbermann, Alphons; Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin: Rowohlt.

The International Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (2000): Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust (www.holocausttaskforce.org/about-the-itf/stockholm-declaration.html)

Tugendhat, Ernst (1993): Die Rolle der Identität in der Konstitution der Moral, in: Edelstein, Wolfgang; Nunner-Winkler, Gertrud; Noam, Gil (Hg.): Moral und Person, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 33-47.

Welzer, Harald (2004): »Ach Opa!«. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Tradierung und Aufklärung, in: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt a.M.: Campus, 49-64.

Welzer, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2002): »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M.: Fischer.

Zülsdorf-Kersting, Maik (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Münster: Lit-Verlag.

Zitationsvorschlag:

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



ethikundgesellschaft ökumenische zeitschrift für sozialetik

Der ganz alltägliche Rassismus

Beate Küpper

Zum Zusammenhang von Religiosität und Vorurteilen.
Eine empirische Analyse.

Birgit Rommelspacher

Emanzipation als Konversion. Das Bild von der Muslima
im christlich-säkularen Diskurs.

Yoko Arisaka

Paradox of Dignity: Everyday Racism
and the Failure of Multiculturalism

M. Shawn Copeland

»Who Is My Neighbor?« The Challenge of Everyday Racism

Matthias Proske

Das moralpädagogische Projekt »Aus der Geschichte lernen«
und der schulische Geschichtsunterricht über den National-
sozialismus und den Holocaust