



Arbeitsgruppe Anerkennung – gegen Genozid, für Völkerverständigung e.V. (AGA)

Anregungen des Kick-off Workshop Genozid im Schulunterricht in Deutschland am Beispiel des Osmanischen Genozids (Berlin, 17.11.2017)

Aus der Vorarbeit, der Auswertung der Workshops sowie den Tagungsbeiträgen und – diskussionen ergaben sich folgende Schlussfolgerungen und Anregungen für eine komparative Genozidunterrichtung an Schulen:

a) Vergleichender Unterricht über Genozid: Gegen die Einbeziehung von anderen Völkermorden als der Schoah bzw. gegen die Einbeziehung „zu vieler“ Völkermorde in den Schulunterricht wird die Relativierungsgefahr aufgeführt. Tatsächlich aber bildet der Vergleich nicht nur eine legitime, sondern auch notwendige Unterrichts- und Erkenntnismethode, denn nur die Erkenntnis von Gemeinsamkeiten, Unterschieden bzw. Schnittmengen ermöglicht ein vertieftes, differenzierendes Verständnis. Vergleiche können als typologischer oder genetischer Vergleich bzw. als Längs- und Querschnittvergleich erfolgen.

In Deutschland bieten sich jene Fallbeispiele für den Schulunterricht an, in die Deutschland als Urheber (die Kolonie Deutsch-Südwest bzw. Herero, Nama und San; die Schoah) oder Mitwisser und Nutznießer (osmanischer Genozid) verwickelt war. Für SchülerInnen, deren historische Referenzgröße die osmanische bzw. türkische Geschichte darstellt und deren Geschichtsbild wesentlich durch türkische Medien und das offizielle Geschichtsverständnis der Türkei geprägt wurde, mag es hilfreich sein, zusätzliche Beispiele zu kennen wie den russischen Genozid an Nordkaukasiern im Zuge des ungleichen Russisch-Tscherkessischen Krieges (1763-1864) oder den Genozid des Militärs der Türkischen Republik gegen die überwiegend alevitische und iranischsprachige Bevölkerung der zentralanatolischen Region Dersim 1837/8. Am ersten Zusatzbeispiel lässt sich die Bedeutung von Wechselwirkungen in der Geschichte multireligiöser und multiethnischer Imperien wie dem Russischen und dem Osmanischen Reich veranschaulichen, am zweiten Beispiel die Folgen juristisch, politisch und gesellschaftlich nicht aufgearbeiteter staatlicher Gewaltverbrechen: Ungeahndete Straftaten drohen zu „Lösungen“ bei innenpolitischen Problemen zu werden, Straftäter zu patriotischen Vorbildern .

Hierzu bedarf es allerdings noch der Ausarbeitung geeigneter Unterrichtsmaterialien wie auch der Angebote von Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

b) Erkennen von Multikausalität als Lernziel

Die vergleichende Betrachtung von Genozid-Fallbeispielen ergibt unter anderem, dass die Motive, die zum ultimativen Verbrechen führten, komplex und vielfältig sind. Während sich ökonomische Motive, teilweise auch Sozialneid auf die designierten Opfergruppen fast immer nachweisen lassen, herrscht bei ideologischen Motiven eine größere Bandbreite bzw. Vielfalt. Beim osmanischen Genozid treten noch Vergeltung und Rache für russische Vertrei-

bungs- und Gewaltverbrechen an Muslimen (im Nordkaukasus, auf dem Balkan während des Russisch-Türkischen Krieges 1877/8) hinzu.

Während die Mehrheit heutiger HistorikerInnen und GenozidforscherInnen den osmanischen Genozid – insbesondere den Genozid an den osmanischen ArmenierInnen – im Wesentlichen als Verbrechen im Zuge der türkischen Nationswerdung bzw. Nationalstaatsbildung ansieht, stufte ihn Raphael Lemkin als „religiösen Völkermord“ ein. Sowohl in seiner Durchführung – ungleiche Behandlung von Männern (Massaker) und Frauen (Verschleppung und Versklavung) –, als auch in der Wahrnehmung osmanischer, europäischer und nordamerikanischer ZeitgenossInnen bzw. BeobachterInnen nahmen dschihadistische Traditionen bzw. die Religion als Motiv einen höheren Stellenwert ein, als die retrospektive Betrachtung der meisten heutigen AutorInnen nahelegt. Dies hat möglicherweise mehr mit wissenschaftshistorischen Besonderheiten und der Furcht vor politischer Inkorrektheit zu tun, als mit quellengestützten Analysen.

Doch erst die Berücksichtigung aller Motive ermöglicht ein umfassendes Verständnis bzw. einen Längsschnittvergleich zwischen den spätosmanischen Verbrechen und denen des heutigen „Islamischen Staates“, Boko Harams u.a.

c) Berücksichtigung von Genderaspekten

Es mag ebenfalls dem verkürzten Ansatz heutiger Betrachter geschuldet sein, dass die wenigen vorhandenen Lehrbücher, Handreichungen und sonstigen Unterrichtsmaterialien genderspezifische Aspekte des osmanischen Genozids nicht oder kaum berücksichtigen. So wird der Genozid an den ArmenierInnen fast ausschließlich aus männlich-patriarchalischer Perspektive geschildert, obwohl zeitnahe Zeugnisse überlebender Armenierinnen vorhanden sind.¹ Phänomene wie die weit verbreitete, doch offenbar aus Scham und Prüderie von den Zeitgenossen wenig thematisierte Hunger- und Zwangsprostitution (wie auch die sexualisierte Gewalt gegen männliche christliche Jugendliche) fanden bisher keinen Eingang in die Lehrmaterialien, was u.a. dazu führte, dass der Genozid an den ArmenierInnen häufig auf den Aspekt direkter Tötungen („Massaker“) reduziert wird. Schon die als Todesmärsche organisierte Deportation, die vor allem Frauen, Kinder und ältere Männer betraf, findet im Vergleich dazu weit weniger Beachtung. Weitgehend ausgeklammert bleibt ebenfalls die staatlich-osmanische „Verwaltung“ der Waisen von Deportierten.

Hier besteht schulpädagogischer Handlungsbedarf in fast allen Bereichen: für die Gestaltung der Lehrpläne und des Lehrstoffs ebenso wie für die Unterrichtsmaterialien.

d) Benennung: Osmanischer statt „armenischer Genozid“

Die beiden Weltkriegsgenozide des 20. Jahrhunderts, die Raphael Lemkin als ihr Hauptautor der UN-Konvention zugrunde legte, zeichnet unter anderem aus, dass sie serielle bzw. multiple Staatsverbrechen umfassen. In der geschichtspolitischen und erinnerungskulturellen Aufarbeitung traten jedoch die Mitopfer der Armenier – aramäischsprachige und griechisch-orthodoxe Christen – und der Juden (Roma, Sinti, Jänische u.a.) für lange Zeit in den Hintergrund, obwohl im Fall des osmanischen Genozids jedes zweite der etwa drei Millionen Opfer kein Armenier war. Diese Ungleichbehandlung ist nicht nur unter ethischen Aspekten ver-

¹ Vgl. Captanian, Payladzo A.: Mémoires d'une déportée. Paris: Impr. M. Flinikowski, 1919 (dt. 1998)

werflich, sondern führt wissenschaftlich und pädagogisch zu nicht hinnehmbaren Verzerrungen. Hinzu kommt, dass in Deutschland die Zuwanderungsgemeinschaft der aramäischsprachigen Christen sowie der Pontosgriechen größer als die der ArmenierInnen ist, womit auch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Lehrkräfte in ihren Klassen Kinder und Jugendliche vor allem aus diesen Gruppen vorfinden.

Es gibt jedoch auch juristische Gründe für eine historisch korrekte Benennung. Zwar gilt Genozid als das ultimate Verbrechen, doch wie andere Verbrechen auch wird es stets individuell geahndet. Ein „armenischer Genozid“, bei dem das Opfer bzw. Objekt zum Agens erhoben wird, ist grammatisch wie semantisch unsinnig und sachlich falsch. Die Ethnisierung von Schuld, wie sie sich in Formulierungen „deutscher“ oder „türkischer Völkermord“ ausdrückt, ist ebenfalls abzulehnen, denn sie täuscht Kollektivschuld vor. Auch die generationenübergreifende Fortschreibung von Schuldzuweisungen muss vermieden und deutlich abgelehnt werden. Vier bis fünf Generationen nach den osmanischen Verbrechen sollten emotional-juristische Begriffe wie Schuld und – daraus abgeleitet – „Schande“ und „Scham“ durch zukunftsfähige Begriffe wie „historische Verantwortungsübernahme“, „Anerkennung der Opfer“ und „Empathie“ ersetzt werden.²

e) Orientierung statt Überrumpelung

In einem 2016 veröffentlichten Aufsatz stellte der Ehrenvorsitzende des niedersächsischen Geschichtslehrerverbandes, OstD i.R. Dr. Martin Stupperich, fest: *„Fast überall in Deutschland stellen die Kinder von Migranten und insbesondere türkischstämmige Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Prozentsatz der Klassenpopulation dar. Sie und vor allem ihre Eltern folgen zu einem signifikanten Anteil (so die Einschätzung des Autors; Anm. d. Red.) der offiziellen türkischen Staatsdoktrin, der zufolge es niemals einen Völkermord an den Armeniern gegeben habe. (...) Dass türkische Eltern oft schon im Vorfeld eines geplanten Unterrichts über den Völkermord an den Armeniern Druck auf Lehrer ausüben, wird vielfach bestätigt. Kenan Kolat, der Vorsitzende der Türkischen Gemeinden in Deutschland, verlangte im September 2015 vom Land Brandenburg die Bezeichnung der Massaker an den Armeniern als Genozid aus dem Lehrplan streichen zu lassen.“*³

Dem bereits 1976 formulierten Beutelsbacher Konsens zufolge darf politische Bildungsarbeit SchülerInnen nicht überrumpeln. Aber gilt dieses Verbot auch bei Verbrechen wie Völkermord, zumal, wenn der deutsche Gesetzgeber dazu bereits eine juristisch qualifizierte Meinung geäußert hat? Die Frage, wie Lehrkräfte einerseits Überrumpelung von SchülerInnen vermeiden, in deren Geschichtsnarrativ kein Völkermord durch Angehörige der eigenen Nation stattfand, und wie andererseits Lehrkräfte orientierend über konkrete Beispiele von Genozid unterrichten sollen, ist unter Schulpädagogen noch nicht hinreichend geklärt. M. Stupperich schlug 2012 vor, den Genozid an den ArmenierInnen in den größeren Kontext kritischer deutscher Geschichtsaufarbeitung zu stellen und damit die verhängnisvolle Identi-

² Vgl. Aleida und Jan Assmann: Vom Erinnern und vom Vergessen; Interview mit Arno Widmann. „Berliner Zeitung“, 9./10. Dez. 2017, S. 9

³ Stupperich, Martin: Der Völkermord an den Armeniern im Schulunterricht. Bundeszentrale für Politische Bildung, 26.04.2016. - <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/genozid-an-den-armeniern/218116/der-voelkermord-im-unterricht>

fizierung mit den in den osmanischen Genozid verwickelten Gründer“heiligen“ der Republik Türkei zu durchbrechen: „Im ersten Schritt ginge es also darum, den Weg Deutschlands vom selbstheroisierenden zum selbstkritischen Nationenverständnis nachzuzeichnen.“ Dieser Ansatz lag implizit schon der Resolution des Deutschen Bundestags vom 16.06.2005 zugrunde, die die deutsche Mitverantwortung an den „Vertreibungen und Massakern an den Armeniern 1915“⁴ in den Vordergrund rückte, vermutlich in der Hoffnung, der türkische Gesetzgeber möge dem deutschen Beispiel folgen. Wie die Entwicklung seither gezeigt hat, hat sich diese Hoffnung nicht erfüllt. Allgemeiner formuliert bleibt der Ansatz dennoch bedenkens- und berücksichtigungswert: Zur Teilhabe mündiger BürgerInnen gehört auch der Vollbesitz der Geschichte, einschließlich ihrer dunkelsten Kapitel.

Zur orientierenden Kontextualisierung könnte auch ein unter Punkt 7a) bereits genannter Aspekt herausgezogen werden: Die Erinnerung an den russisch-osmanischen Antagonismus und die Gewalterfahrungen muslimischer Flüchtlinge osmanischer und anderer Staatszugehörigkeiten wirken schablonenhaften Schuldzuweisungen entlang religiöser und/oder ethnischer Gruppenzugehörigkeiten ebenso entgegen wie die Einbeziehung des Beispiels der bosnischen Muslime (1992-95) oder aktueller Beispiele der genozidalen Bedrohung von Muslimen (etwa Rohingya in Myanmar).

f) Verbindliche statt optionaler Lehrpläne:

In gut einem Drittel der Bundesländer bieten die Rahmenlehrpläne bereits heute implizit oder gar explizit die Möglichkeit, den osmanischen Genozid in den Geschichtsunterricht einzubeziehen, wobei die Kontextualisierungen bzw. Unterrichtsmodularisierung in jedem Bundesland unterschiedlich gestaltet sind. Allen ist aber gemeinsam, dass es sich um optionale Lehrpläne handelt. Inwieweit im Unterricht tatsächlich der osmanische Genozid einbezogen war, ließ sich nicht feststellen; unsere Anfragen bei Schulbehörden blieben weitestgehend unbeantwortet. Es ist zu vermuten, dass selbst die Behörden keinen Überblick besitzen. Ebenso offen bleibt die wichtige Frage, warum Lehrkräfte diesem Thema ausweichen. Als Gründe sind ihre Unvertrautheit mit dem osmanischen Genozid als Unterrichtsstoff zu vermuten, ebenso zu befürchtende Proteste von Schülern bzw. Eltern gegen diesen Unterrichtsstoff. Wäre er im Lehrplan als verbindlich vorgeschrieben, entgingen die Lehrkräfte diesem Dilemma und könnten sich im Konfliktfall auf die curricularen Vorgaben berufen.

Die Optionalität der Lehrpläne ist wesentlich durch die Entscheidung zum kompetenzbasierten Unterricht hervorgerufen worden. Da dessen Ergebnisse in verschiedenen Bereichen nicht die erwarteten Ergebnisse gezeitigt haben, steht vermutlich bei der Kultusministerkonferenz eine grundsätzliche Revision an. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Verbindlichkeit von Unterrichtsstoffen im Geschichtsunterricht neu bestimmen.

g) Fächerübergreifender/multidisziplinärer Unterricht

Der Geschichtsunterricht hat, zugunsten anderer Fächer, Kürzungen der Stundenzahl erlitten. Die Verkürzung der gymnasialen Oberstufe von 13 auf 12 Jahre trug zum weiteren Abbau bei. Um das Fach Geschichte zu entlasten, erscheint es sinnvoll, die schulische Genozidunterrichtung fächerübergreifend bzw. multidisziplinär durchzuführen, wobei insbesondere

⁴ <http://www.aga-online.org/documents/attachments/BundestagResolution.pdf>

der Deutsch- und Fremdsprachenunterricht herangezogen werden können. In diesen Fächern lassen sich (auto)biografische von Völkermordüberlebenden und Zeitzeugen sowie literarische Texte - auch Übersetzungen aus dem Armenischen und Türkischen - heranziehen.

Ebenso geeignet erscheint die Wahrnehmung der vielfältigen Angebote außerschulischer Bildungseinrichtungen sowie erinnerungskulturellen Initiativen, etwa im Bereich der Theater- und Museumspädagogik.

Unser in Berlin geborenes Londoner Ehrenmitglied Ruth Barnett war 1938 Kindertransportee; das Schicksal ihrer Familie liegt Ursula Krechels Roman „Landgericht“ (Verfilmung durch das ZdF 2016) zugrunde. Seit Jahren stellt sich R. Barnett als Zeitzeugin englischen Schulen zur Verfügung, wenn Lehrkräfte über Völkermord unterrichten. Auf unsere Bitte, ihre wichtigsten Erfahrungen für die TeilnehmerInnen des AGA-Workshops zusammenzufassen, beantwortete sie so:

„Seit ich anfang, in Schulen zu gehen, habe ich immer dafür gesorgt, dass ich Zeit fand, um mit dem verantwortlichen Lehrer vor der Sitzung und danach zu diskutieren. Ich würde nie mit den Kindern über irgendetwas sprechen, mit dem die Lehrer nicht zufrieden sind, aber ich würde die Lehrer herausfordern, weiter zu denken. Gegenwärtig bin ich der Ansicht, dass es eine gefährliche Form der Leugnung ist, den Holocaust als eine ausschließlich jüdische Geschichte zu lehren – das liefe auf die Leugnung der gesamten Tiefe und Breite der Verübung von Völkermord hinaus und auf die Verleugnung des größeren Zusammenhangs der Entstehung von Völkermord. Die besten Programme, die ich an den Schulen erlebt habe, sind solche, bei denen die Kinder mit Elementen von Diskriminierung, Stereotypen, Vorurteilen, Ungerechtigkeit usw. konfrontiert werden, und zwar durch den gesamten Lehrplan hindurch und nicht nur in einem Fach. Es ist wichtig, dass sie fächerübergreifend die Wurzeln des Völkermords und seine mögliche Prävention angehen - mit einem Höhepunkt, bei dem die Kinder einen lebenden Zeugen hören (vorzugsweise mehr als einen, sondern Überlebende verschiedener Völkermorde), gefolgt von der Nacharbeit durch verschiedene Aktivitäten oder zumindest Klassengespräche.“

h) Forschungsbedarf

Während sich der derzeitige Stand der Rahmenlehrplänen und zur Verfügung stehender Unterrichtsmaterialien für schulische Genozidunterrichtung feststellen, beschreiben und bewerten lassen, fehlen belastbare quantitative und qualitative Daten für den Unterricht selbst. Manches deutet darauf hin, dass insbesondere der osmanische Genozid aus den unter Punkt e) und f) bereits genannten Gründen weitgehend vermieden wird, aber nur eine Umfrage unter Schulverwaltungen und Lehrkräften kann genauen Aufschluss über Ursachen und Zusammenhänge sowie Lösungsmöglichkeiten erbringen. Es wäre sinnvoll, diese Datenerhebung nicht nur auf das Fallbeispiel des osmanischen Genozids zu beschränken, sondern nach der Unterrichtung der Shoah (Holocaust) sowie anderer Völkermorde insgesamt zu fragen.

Arbeitsgruppe Anerkennung – Gegen Genozid, für Völkerverständigung e.V.

Kontakt: Postfach 41 10 24, Tel.: +49/(030)851 64 09 Email: info@aga-online.org;

<http://www.aga-online.org>

Bereits laufende Forschungsprojekte im Bereich der Völkermordstudien, der Erinnerungs- und Geschichtspolitik wie das Projekt *Holocaust und Genozid in der aktuellen Bildung. Lehrpläne, Schulbücher und Schüleraufsätze im Vergleich* (Leitung: Prof. Dr. Eckhardt. Fuchs; Laufzeit 2016-2018) am Braunschweiger Georg Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung heben die Notwendigkeit einer Datenerhebung zur Lehrpraxis nicht auf, da sie sich auf die vergleichende Analyse von Unterrichtsmaterialien und Lehrplänen zur schulischen Genozidunterrichtung beschränken, also die empirische Untersuchung von Unterrichtspraktiken nicht einschließen.