

# ドイツにおける現代史教育

## ナチの過去に関する歴史教育の変遷と展望

川喜田 敦子

ドイツではナチの過去を次世代に伝えることが重視されており、ユダヤ人迫害をはじめとするナチ時代の加害の歴史を学ぶために十分な時間がとられている。このような現代史重視の歴史教育は、ナチ不法の被害者に対する補償、加害者への司法訴追、ネオナチの規制などと並び、「過去の克服」の重要な取り組みのひとつとなっている<sup>1</sup>。ナチの過去に対する反省に立脚した現代史教育は同時に、外国人排斥や人種主義などに対抗する人権教育としての役割も期待されてきた。戦後60年間に確立されたドイツにおける現代史教育は、しかし現在、移民社会化とヨーロッパ統合という大きな変化の中で新たな課題に直面している。

本論文では、ナチの過去に関する教育が制度的、内容的にいかなる経過をたどって確立されたかについて概観し、ドイツにおける現代史教育の到達点を確認するとともに、今日、その枠組みがどのように変容しようとしているかについて分析を試みるものである。そのことを通じて、ナチの過去に関する歴史教育の実践の蓄積が、今後のドイツの「過去の克服」のみならず、広くヨーロッパの人権教育にいかなる役割を果たしうるかについて考えたい。

### I. ナチの過去に関する教育の制度的枠組みの確立

#### 1. 占領期の歴史教育

占領初期のドイツでは学校で歴史の授業を行なうことが連合国によっていったん禁止された。その後、地域ごとにばらつきを見せながらも1947年までに歴史の授業が再開されてゆく中で、その基本方針となったのは「ドイツの教育はナチズムや軍国主義の教義が完全に払拭され、民主主義理念の成果ある発展が可能となるように規制されねばならない」ことを定めたポツダム協定の規定であった<sup>2</sup>。さらにこの原則を補完すべく、たとえばアメリカ占領地区では、1945年7月7日のアメリカ軍政部の指令により、

- 軍国主義を称揚するもの、学問的、経済的、産業的観点から戦争遂行、動員ならびに戦争準備に関わるもの、軍事地理学を促進するもの
- ナチ的思考を喧伝、再活性化、正当化すること、ナチ指導者の行為を称揚することを目的とするもの
- 人種、国籍、宗教、政治的信条を理由とする差別的措置を基礎づけるもの

は全て禁止することが指示された<sup>3</sup>。

ニュルンベルク裁判、非ナチ化にも通底する連合国側のこのような方針に対してはドイツ人のあいだに強い反発が見られたことが知られている。しかしその一方でこの時期には、そうした連合国の方針の下に進められたナチの過去との取り組みに触発され、ユダヤ人に対する大量虐殺を強く意識しつつ、ドイツの歴史を考える上でナチズムがいかに決定的な意味をもつかについても議論されるようになった<sup>4</sup>。州憲法第56条第5項に「歴史教育は、人類、国、経済、文明、文化の発展に寄与すべきものであり、軍隊、戦争、戦闘に資するものであってはならない。民主主義国家の基盤を脅かすものは許されない」と明記したヘッセン州のように、ナチの過去に対する反省に立脚した歴史教育のあり方を社会の根本原則のひとつとして考えようとする動きも見られた<sup>5</sup>。

## 2. 西ドイツ創設初期の歴史教育

しかし、こうしたナチの過去をめぐる議論が、1947年以降に順次定められた占領下の各州の指導要領に反映されることは少なかった。仮にナチ時代のことが扱われるべきであるとされることがあったとしても、多くの場合、そこで想定される内容は戦争の経過が中心であった。このことは歴史教科書にも共通して言えることであり、ナチ時代に関する説明の半分以上が戦争に関する記述にあてられることもあった。ユダヤ人の大量虐殺については言及されないこともしばしばであった<sup>6</sup>。

とはいえ、たとえば、1950年代初頭に西ドイツで広く使われていた歴史教科書「諸民族の道」では、ニュルンベルク法制定から組織的殺害にいたるまでのユダヤ人迫害政策の急進化の過程について「ユダヤ人迫害」「ユダヤ人排斥と搾取」「ユダヤ人の完全な絶滅」という三つの節を設け、三ページにわたって段階的に記述された。この教科書の中では、ユダヤ人迫害は「第三帝国の歴史の中の最も残酷かつ恥ずべき一章」であり、「ボグロムをはじめとする歴史上のいかなる国のいかなる迫害をもしのぐ」ものであったと説明されていた<sup>7</sup>。

「諸民族の道」の記述をはじめとして、1950年代初頭までの歴史指導要領や歴史教科書にそれでも見られた批判的な現代史教育への端緒は、1950年代半ば以降の歴史教育ではだいぶ背景に退いてしまった。そもそも、1953年12月に常設文相会議から出された「歴史授業の基本方針」は、ナチ体制について明示的に言及することがなかった<sup>8</sup>。歴史の授業で取り上げるべき対象として「第二次世界大戦期の独裁体制」というカテゴリーが挙げられているため、そこでナチ体制について扱うことが想定されていることは明らかであった。しかし、冷戦が顕在化する中で、ナチズムについて教えるべきであるという判断の根底にあるものが占領期に萌芽的に見られたようなナチの過去への反省ではなく、冷戦下の東西体制間対立を意識した政治教育の必要性へと変化していることが見て取れる。

それにともない、ユダヤ人迫害について歴史の授業で扱うことに対する関心も著しく後退した。この時期の歴史教科書の中には、ユダヤ人虐殺についてほんの二～三行程度の記述しかないものもあった。1960年にドイツ教育制度審議会から「反セム主義的暴行事件に関する声明」が出された際に、「怠惰から、勇気や洞察力の不足から、ナチ的なものへの心ひそかな共感から」ナチの過去に関する批判的教育との取り組みが「相変わらずなおざりにされている学校、学級も多い」と指摘

されたことから見ても、この時期には教師の側にもナチ時代について歴史の授業で扱うことに対するとまどい、抵抗、拒否反応があったことが分かる<sup>9</sup>。1958年から1962年にかけて西ドイツで行なわれた調査では、ナチ時代について歴史の授業で扱うことに対して教員よりもむしろ生徒の方が関心をもっていたことを示す結果が出ており、ナチの過去について教えることに対して教員が積極的でなかった状況を浮かび上がらせている。そうした状況の中では、仮に歴史の教科書にナチ時代までのことが記述されていたとしても、実際の授業が第一次世界大戦やヴァイマル共和国期で終わることも多かった<sup>10</sup>。むしろ、歴史教育の現場は親の反対、生徒が示す拒否反応などの問題も抱えており、学校による差も小さくはなかった。

### 3. ナチの過去に関する教育の進展

#### ① 反セム主義的傾向への警戒とナチの過去に関する教育への機運

一方、1950年代末は歴史教育を取り巻くこのような状況が次第に変わり始めた時期でもあった。たとえば1959年秋には、ドイツユダヤ協力協会がテオドール・アドルノ（Theodor Adorno）を基調講演者として招き、「過去との取り組みとは何か」をテーマとする教育会議を開催した。また、同年には常設文相会議のイニシアティブの下、いずれの学校タイプであってもとくに最終学年では現代史を扱うべきことを定める通達が全ての州で出された<sup>11</sup>。

ナチの過去に関する歴史教育の進展にとって決定的であったのは、1959年12月から1960年1月にかけて、西ドイツ全土のユダヤ人墓地が右翼の若者によって一斉に荒らされる事件が発生したことであった。総計470件を超える犯行の「うねり」は西ドイツ社会に大きな衝撃をもたらした。この事件が歴史教育、政治教育のあり方をめぐる激しい論争の引き金となったのは必然的なりゆきであったと言える。墓地荒らしに荷担した犯人の大多数は青少年であったため、若年層の歴史的知識の不足が問題視され、学校内外の教育の責任が議論の焦点となったのである<sup>12</sup>。このユダヤ人墓地荒らしの衝撃を受け、ナチの過去に関する教育の枠組が確立してゆくことになった。まず、一連の墓地荒らしの直後の1960年1月30日にドイツ教育制度審議会から「反セム主義的暴行事件に関する声明」が出された。この声明では、「直近の過去の道徳的、政治的克服を緊急の教育課題であると認識している学校もある。この課題に熱心に取り組んでいる教師もいる。しかしそれが相変わらずなおざりにされている学校、学級も多い。[...] ナチ的な心性が改められておらず、子供を任せられないことがはっきりしている教師は、学校をやめさせるべきである。[...] 積極的な政治教育を期待できない教師が政治教育上とくに重要な教科を担当することがないよう、学校側や校長は配慮すべきである<sup>13</sup>」として、ナチの過去に関する教育が十分に行なわれていない現状が厳しく批判された。

#### ② 連邦レベルでの枠組みの成立と全体主義論

ドイツ教育制度審議会の声明の中で同時に強調されたのは、民主主義的な態度を育成する必要性であった。「反セム主義的行為を孤立したものとしてとらえてしまうと、教育上の課題の深刻さが正確に認識されないことになりかねない。反セム主義的行為は、民主主義や政治一般に対する嫌悪

といった問題状況、(新たに勢いをえた、もしくは新種の)反民主主義的態度の兆候、そして民主主義が今日自明のものでありながら幅広い層の人々にとって経験に立脚した確かな確信となりえてはいないという事実と結びつけて考えられねばならない。ドイツ人の多くは民主主義の同調者であるにすぎないのだ。民主主義への意志が試され、確認されねばならない時が来るかどうかは分からないが、来るとすればいつなのか、その時が来る前に過去を克服するためにできるならば決定的な貢献をしようとするとき、どれだけの時間が学校に残されているのかを知ることはできない<sup>14</sup>。

このように、ドイツ教育制度審議会の声明は、民主主義的態度を育成するためにナチの過去に関する教育を充実させる必要があることを連邦レベルではじめて明確に打ち出したものであった。しかし、ここで言われる「民主主義」はあくまでも「全体主義」に対立する概念として規定されるものであったことは指摘しておかなければならない。1953年の「歴史授業の基本方針」ですでに示されたような全体主義論に基づく思考が初期の現代史教育を強く拘束していたことは、1962年7月に常設文相会議から出された「全体主義の取り扱いに関する勧告」からさらに明確に見て取ることができる。

「全体主義の取り扱いに関する勧告」はナチズムについて学校教育の場でより詳しく扱うべきであるとの常設文相会議の見解を示したものであるが、そこでは「全体主義との対決は、青少年の政治教育の重要な課題のひとつである。あらゆる教員は、全体主義のメルクマール、20世紀の主要な全体主義体制であるボルシェヴィズムとナチズムについて生徒に精通させる義務を負う」とされ、具体的には「共産主義およびナチ全体主義について描写する際には、その非難すべき目標設定、犯罪的な方法について明らかにすべきである。双方の体制が互いに戦ったからといって、両者の類似性がないかのように思い違いをすべきではない」とされた。民主主義的態度の育成はこの勧告の中でも眼目となっていたが、「自ら責任をもって民主主義的な法治国家秩序の形成に協力し、全体主義の支配要求に対する防衛に貢献しようとする青少年の意志が授業を通じて形成されなければならない」というかたちであり、あくまでも全体主義、ボルシェヴィズムに対する民主主義という位置づけであった<sup>15</sup>。

### ③ 新世代の歴史教科書と記述の変化

西ドイツでナチの過去に関する教育の枠組みが成立してゆく初期の段階において、しばしば教室や家庭における当事者の抵抗を排してまで主導的な役割を果たしたのは行政の側であった<sup>16</sup>。その際、ナチの過去に関する教育を行うことは道義的義務としてよりは、全体主義に対して若年層に免疫をつけさせるための政治的義務としてとらえられていた。その一方で1960年代初頭には、学校教育の現状調査に基づき、教科書研究所、歴史教員連盟などからもユダヤ人の歴史、ホロコーストについてより詳細に扱うべきであるとの声があがりはじめた。たとえば、ゲオルグ・エックハート国際教科書研究所の前身にあたるブラウンシュヴァイクの国際教科書研究所の委託により、当時の西ドイツで使用されていた25種類の歴史教科書の調査が行われ、記述の特徴と問題点を分析した結果が1963年に公表された<sup>17</sup>。また、1961年にイスラエルで行なわれたアイヒマン裁判を契機とした西ドイツ国内での「過去の克服」をめぐる認識の高まりや、1960年代から1970年代にかけて連邦議会で議論されたナチ犯罪に対する時効廃止などの動きも、歴史教育をめぐる議論において啓蒙的

な効果をもって働いたことが指摘できる。

ナチの過去に関する教育を充実させることを求める様々な動きを受け、1960年代半ばから1970年代初めにかけて代表的な歴史教科書が次々に大幅改訂されていった。中には完全な新版として出版されたものもあった。この時期に現れる新しい教科書の特徴は、ユダヤ人迫害に関する記述が大幅に増えたことである。西ドイツの代表的な歴史教科書のひとつである『歴史の授業のための教科書』を見ると、1952年版ではユダヤ人迫害に触れられているのはわずか二行であった<sup>18</sup>。ところが、同じ出版社が1967年に出した『時代と人間』という新版の教科書では「ユダヤ人迫害」という独立した節が立てられ、写真や史料をおりまぜながら五ページにわたって詳しい説明がされるようになったほか、第二次世界大戦中のユダヤ人殺害については別の項目の中でさらに詳しく触れられるようになった<sup>19</sup>。同様の変化は他の出版社の教科書にも見ることができる。

事実を教えるだけでなく、生徒自身に考えさせることを重視するようになったことも大きな変化のひとつである。写真資料、文字史料の量が飛躍的に増えたことはその表れであった。とくに文字史料については大きな変化が確認できる。1960年代までは、ユダヤ人迫害と大量虐殺は多くはナチ・エリートという言葉を用いることによって説明されていた。たとえば上述の『歴史の授業のための教科書』の1957年版では、ナチのユダヤ人政策を説明する際に、1943年10月4日にヒムラーがポーゼンで行なった演説が引用されていた<sup>20</sup>。ナチの犯罪的政策を記述する際に「最終解決」、「帝国水晶の夜」などのナチの概念を使い、ナチ・エリートという言葉を用いつつ説明するという傾向は1980年代まで残るが、この時期以降の新しい教科書では、引用された文字史料の中に犠牲者の残したものが含まれるようになった。とくに画期的であったのは『その時代の人間』の1965-66年版であろう。そこでは絶滅のプロセスが収容所の囚人の視点から描かれていた<sup>21</sup>。

## II. ナチの過去に関する教育の視野の広がり

### 1. 「ヒトラー」の犯罪としてのユダヤ人迫害

ナチの過去、とりわけユダヤ人迫害について事実を詳細に教えるという点においては、1960年代半ばから1970年代初めにかけて出された歴史教科書によって一定程度達成され、定着した。それは、1985年にゲオルグ・エッカート国際教科書研究所とイスラエル文部省によって行なわれたドイツ＝イスラエル教科書会議の勧告からも見て取ることができる。ドイツ＝イスラエル教科書会議では全五回の会合が行われ、両国の専門家が中等教育の地理、歴史の教科書を互いに分析しあい、その成果に基づいて教科書執筆者と出版社のための勧告が発表された。西ドイツの教科書に対してはその中で「ナチ時代のユダヤ人迫害と殺害については詳細に扱われており、隠蔽も過小評価もされていない」という評価が与えられた<sup>22</sup>。

イスラエルとの教科書会議で西ドイツは、加害の事実を認めて次世代に伝えようとする姿勢を評価される一方、大きな課題をつきつけられることにもなった。勧告の中で「ユダヤ人迫害に対するドイツ人の責任、共同責任については以前の教科書よりもはるかにしっかりと記述されているが、まだ十分に明快に説明されているとはいえない」として、「責任」の問題についてさらにきち

んと問うべきであると指摘されたためである<sup>23</sup>。

これは換言すれば、西ドイツの歴史教科書でユダヤ人大量殺害を行った主体がどのように描かれるかという問題であった。1950年代から1980年代にいたるまで根本的に変わらない西ドイツにおける歴史叙述の傾向は、ユダヤ人の大量殺害があくまでも「ヒトラー」「ナチ」「親衛隊(SS)」によって行われたとされていたということである。「殺戮マシンは親衛隊の警察権力の手に握られた」というような説明がその典型であろう。ホロコースト以外のことを説明する部分では「ドイツ人」「ドイツ」「ドイツ国民」という言葉がそれなりの頻度で用いられており、たとえばホロコーストの説明に入る直前のページにはその種の表現が全部で11箇所使われていたにもかかわらず、ホロコーストに関連する説明の中では行為主体として「ヒトラー」「ヒムラー」「ヘス」「親衛隊」「ナチ」しか出てこない教科書もあった。また、受動表現、無生物主語のように行為者が明示されない文型が用いられることも多かった。「推定300万人のユダヤ人が絶滅収容所での技術的・工場的な殺害によって命を失った。」「残された者にとって生活は耐えがたいものとなった」などのタイプの文章である<sup>24</sup>。

1980年代の教科書は、殺害への思想がドイツから発し、遂行へといたったことをもはや否定しようとはしていなかった。「ユダヤ人迫害に対するドイツ人の責任、共同責任については以前の教科書よりもはるかにしっかりと記述されている」というドイツ＝イスラエル教科書会議の勧告はその点を評価している。しかし、行為者が明示されなかったり、ヒトラー、ヒムラーなど特定のナチ幹部に代表される「ナチ」によって独断で計画され、実行されたものであるかのような説明がなされたりすることにより、結果的に、実際のドイツ人の姿が浮かび上がりにくい記述になっていることも確かである。しかも、一般の人々がナチの政策にどのように協力したかについて触れられることはまずなかった。同様に、第二次世界大戦中に東欧でユダヤ人に対して何が行われていたかを一般のドイツ国民がどれだけ知っていたかについても、ほとんど知らなかったという説明がなされるのが通例であった<sup>25</sup>。

## 2. 歴史記述の視点の転換

ホロコーストの実行主体をめぐって西ドイツでこのような記述の方法がとられてきたことは、ナチの過去に関する教育が全体主義論の枠組みの中で行われてきたことと関連していた<sup>26</sup>。このような歴史記述は、ナチの問題をあくまでも全体主義、独裁という体制の問題としてとらえることから発するものと考えられるためである。1980年代はこの状況が基本的に継続しつつも変化の兆しが現れはじめた時期であった。ナチの過去に関する歴史教育はこの時期に、記述の分量や特定の事項(絶滅収容所、ガス室)への言及の有無などから評価できるような、事実をいかに正確かつ詳細に伝えるかという段階を超え、いかなる視点から記述するかという段階に入ったと言える。それは、全体主義論的な観点からの意義づけが妥当性をもたなくなっただけでなく、何のためにナチの過去について教えるのかが問い直されるようになったということでもあった。

全体主義論の枠内での民主主義教育の充実という目標に代わって次第に重視されるようになってきたのは、1970年代後半から問題化するヒトラーブーム、ネオナチの活発化、青少年の右傾化への

対策としての機能であった。全体主義論の枠内での民主主義教育という位置づけがナチ体制を犯罪的独裁体制として描き出すことを要請したとするならば、青少年の右傾化防止のための現代史教育という観点からは、政治史、外交史を中心に詳細な知識を伝える従来の方法に代わり、地域史・日常史などを取り入れつつ実感をともなったかたちでナチ時代について教えることが重視されるようになった。

たとえば、テレビ映画「ホロコースト」が推薦番組に指定されたことはそのひとつの表れであろう。アメリカで製作されたテレビ映画「ホロコースト」が放映されるまで、西ドイツのメディアでは、迫害を受けた犠牲者の苦しみや、「普通の」市民が抵抗することなく犯罪行為に協力していった様子についてこれほどはっきりと描かれたことはなかった。「ホロコースト」の上映に対してはシュトラウス(CSU)が強く反対し、議論を呼んだが、最終的にはドイツ連邦政治教育センターが「ホロコースト」を推薦番組に指定し、番組観賞用に詳しい説明の載ったパンフレットを全国の学校、公共機関に配布するまでとなった。1978年4月には常設文相会議も「授業におけるナチズムの扱いについての勧告」を発表し、ナチ時代のユダヤ人迫害と虐殺にいたる経緯を詳しく教えるよう改めて勧告した<sup>27</sup>。

また、1980年代初頭には、「ナチ時代の日常」をテーマとして歴史作文コンクール「ドイツ史に関する中高生の歴史研究作文コンクール(大統領賞)」が実施されたことから、ナチの過去に関する教育をめぐる日常史、地域史重視という視点の転換がなされたことが見て取れる。この歴史研究作文コンクールの枠内で、多くの生徒たちが自分たちの地元、自分たちの学校もしくは個々の犠牲者のナチ時代の暮らしの実態についてグループ研究を行なった。受賞作をモデルとして作られた、パッサウの女子高校生が地域の名士のナチの過去について研究しようとして、地域社会から様々な妨害にあう様子を描く『恐ろしい女の子』という映画はよく知られている<sup>28</sup>。

### 3. 「一般のドイツ人」の責任

地域史、日常史を重視するということは個人の経験に引きつけて歴史を考えるということである。1970年代末から1980年代にかけての歴史教育をめぐる変化の中で、ナチ時代について叙述する際に、ヒトラーやナチ党幹部をはじめとするいわゆる「ナチ」の動向だけでなく、一般のドイツ人の生活や態度にも少しずつ言及がなされるようになった。同様に、責任の問題を問う際にも、「ナチ」だけでなく一般のドイツ人の責任を考えさせようとする教材が萌芽的に現れはじめた。当時としては例外的であったと言わざるをえないが、ギムナジウム高学年用の教科書に一般のドイツ人の責任に言及したものがある。この教科書にはナチ時代にチェコから亡命した人物の言葉が引用されている。「東部戦線で戦った者、民間人であっても東部を旅行した者であれば[...]絶滅収容所やそこで行われていた犯罪について正確にはなくとも知ってはいたはずである。[...]兵士たちが東部戦線で日常的に目にする事柄について沈黙を守ったとはとても思えない。つまり、国内にいた人々は知りたければ知ることができたのだ。知らなかったとすれば、それは知ろうとしなかったということなのだ。」<sup>29</sup> この教科書が生徒に考えさせようとしているのは、ユダヤ人殺害について知っていた人もいたはずであること、知らなかったとしても責任を逃れられはしないということである。知

らなかったのではなく、知ろうとしなかったという点で当時の全てのドイツ人の責任が問われることになるのである。

西ドイツではナチ時代は批判的に顧みられるようになってきていた。しかし、全ては一握りのナチのしたことであって一般のドイツ人はあずかり知らぬことだったという前提に立っていたからこそナチ時代の犯罪を批判できたという面があったことも確かである。「知ろうとしなかった」ことまで含めて一般のドイツ人の責任をも問うということは、当時の西ドイツにとって、ナチの過去との取り組みの前提を根底から問い直すことであったとさえ言えるかもしれない。

1990年代以降に出された現行の教科書では、ナチ以外にも多くの人々がユダヤ人迫害に関わったことを書くのは当然のこととなりつつある。「法律家は(迫害のための差別的な)法令を起草し、鉄道は(ユダヤ人を収容所に運ぶための)列車を用意し、産業は(ガス室で使う)毒ガスを供給し、親衛隊は殺害のための要員を調達した」「多くの人々や機関の協力がなければユダヤ人の大量殺害は実現されえなかったであろう」といった記述のみられる教科書は一つや二つではない。また、「知っていた人、何らかのことに気づいていた人は多くいたが、沈黙していた<sup>30</sup>」と書き、ことのなりゆきを傍観していた人々の責任を考えさせようとする教科書も出てきている。

### III. ナチの過去に関する教育の現在とナショナルアイデンティティ

#### 1. ドイツの移民社会化とホロコースト認識

このように現在のドイツではナチの過去に関する教育をめぐるこれまでの論争や実践の蓄積を生かし、評価すべき教科書も現れている。しかし同時に、内と外において大きな変化に直面する今日のドイツ社会が、ナチの過去をどう記憶するかについて従来の枠組みを根本的に再考せざるをえないような転換点に再びさしかかっていることも確かである。

ドイツ社会の内部における変化とは、今日のドイツが事実上、移民受け入れ国になったことによるものである。2004年12月6日の調査では、ドイツの全人口のうち8.9%が外国人人口であった<sup>31</sup>。1960年の段階では、西ドイツで生まれた子供のうち、両親もしくは片親が外国人であるのはわずか1.3%にすぎなかったが、この数値は1997年には20%を超えるにいたった。五人に一人の子供の家庭では、親がドイツ人と外国人、もしくは外国人同士の組み合わせであることになる<sup>32</sup>。今日のドイツが移民社会となったといわれるゆえんである。

このようなドイツの移民社会への転換とそれにとまなう多文化化の進行の中で、ドイツの歴史認識もまた変化せざるをえない状況が生まれている。無視できない数の子供たちが、今日、「ドイツ人的」な歴史認識を共有していないためである。ナチズムやホロコーストをどう見るかという問題との関連で言えば、少なからぬ数の子供たちはナチの暴力支配の犠牲者の子孫であるわけでもなければ、加害者、協力者、傍観者の子孫であるわけでもない。それにもかかわらず、彼らはナチズムとホロコーストの記憶が政治的、倫理的規範として大きな意味をもち続け、ナチの過去と取り組むことがアイデンティティ創出の上で重要な役割をはたす社会に暮らしているのである<sup>33</sup>。

ドイツ統一以降の15年間を振り返ってみても、ホロコースト警鐘碑論争、ゴールドハーゲン論



争、国防軍の犯罪展をめぐる論争、ヴァルザー＝ブービス論争など、ナチの過去をめぐる多くの論争が新聞・雑誌等のメディアを通じて繰り返された。これらの議論をはじめとして戦後ドイツでは、ナチズムをもたらしたものは何か、ナチ体制・ナチ犯罪にドイツ人はどう関わったか、ナチズムをどう記憶していくべきかをめぐって論争が繰り返されてきたが、そうした議論には運命や責任を共有する集団としてのドイツ人の存在を前提としているという共通点がある。ホロコーストをめぐる議論はこれまで、政治的立場は多様であっても文化的には単一であることを前提とする人々のあいだで繰り返されてきたと言ってもよい<sup>34</sup>。歴史教科書の記述についても同様のことが言える。1980年代以降の変化の中で、ナチではなく一般のドイツ人へと視野が広がったことにより一般のドイツ人のホロコーストへの関与に目を向ける教科書が現れたことは、歴史教育を「過去の克服」の一側面として見たときには評価すべき問題意識の深化であったと言える。しかし、出自としてのドイツ人という共通性をもたない人々がとくに若年層を中心に一定の割合に達しつつある現在にあって、彼らは受入国の「負の遺産」を共有すべきなのかという新たな問題が立ち表れてきている。

一般に、ホロコーストに対する移民第一世代の関心は決して高くなかった。ドイツに暮らす移民のとくに第一世代がホロコースト記念館を訪れることはまずない。指導要領に定められているため、学校行事の一環として記念館を見学するといういわば強制的な状況がなければ、移民家庭出身の子供たちがナチズムやホロコーストに関わる記念館を訪れる機会は今でもおそらくほとんどないと考えられる。しかし公教育においては、学校の授業でも歴史博物館や記念館を訪問する際にも、国籍、文化、政治的歴史的背景を異にする子供たちがともに学ぶようになった。それにともない、ナチの過去に関する教育現場でも多文化社会、移民社会がもたらす問題と向き合わざるをえない状況が生まれている<sup>35</sup>。

アンネ・フランク・ハウス所長ベルント・フェヒター (Bernd Fechter) が報告しているフランクフルト近郊のラーベンシュタイナー実科学校でのケーススタディは、今日の教育現場がナチの過去を取り上げる際に直面する困難のひとつの典型的なケースを示している。同校で発生した問題を略述すれば以下になる。ラーベンシュタイナー実科学校の第10学年の生徒がアンネ・フランク・ハウスで開催されていたナチ時代のユダヤ人迫害についての展示会を見学した。その際、一部の生徒がゲストブックにナチの標語を落書きした上で署名し、それに気づいたクラスの別の生徒が署名の下に「ラーベンシュタイナー実科学校10年C組のナチ」という説明書きを付け加えるという事件が起きた。このクラスは移民家庭出身の生徒と、いわゆるドイツ人家庭出身の生徒が入り混じる構成になっていた。ナチの標語を落書きしたのは全員がドイツ人家庭出身の生徒であったが、彼らの行為はクラス内の移民家庭出身の生徒たちの憤激をよび、移民家庭出身の生徒たちは落書きをした生徒たちを繰り返し、「ナチ」「人種主義者」と呼んで非難した。移民家庭出身の生徒たちは、ナチの標語に共感を示したわけではないドイツ人家庭出身の生徒に対しても厳しい態度をとったため、彼らは「ドイツ人」であるというだけで「ナチ」とレッテル貼りされた生徒と同類とみなされることになってしまった。その一方で、ナチの標語を落書きした生徒を非難して「そんなことをするお前みたいなのはみんなガス室送りにしてやればいいんだ」と叫び、その発言がナチの標語を落書きするという行為と本質的には変わらないということに指摘されるまで気づかないトルコ人生徒もいた<sup>36</sup>。

この事件をきっかけに、クラスは移民家庭出身の生徒とドイツ人家庭の出身の生徒の二つのグループに分裂し、対立を深めることになったが、その背景には、現実社会の中で日常的に経験する差別の体験から「ドイツ人 vs 外国人」という対立軸がとくに移民家庭出身の生徒のあいだで強く意識されており、落書き事件をきっかけとしてそこにナチの時代の加害＝被害関係が重ねあわされてしまったことがある。民族的帰属に基づく集団的アイデンティティが強く意識されている状況の中で、過去から生じる責任も民族的帰属にしたがって引き受けられるべきであるという単純化された前提が無批判に受け入れられてしまったのである。ラーベンシュタイナー実科学校の事件後の話し合いに仲裁役として立ち会ったアンネ・フランク・ハウスの所長にとっては、この状況を克服することが最大の課題となった。所長は、集団を分類しうる「民族的帰属」以外のカテゴリーを意識させるよう生徒たちに働きかけるとともに、人間は常にある特定の集団に帰属し、その事実に拘束されるわけではないことを意識させ、個人としての立場や判断に基づいて発言する体験を意識的にもたせようとした。そのような体験を通じて、自分たちの社会を「ドイツ人 vs 外国人」という対立軸だけでとらえることを生徒たちはやめたようであり、事件をきっかけに悪化したクラスの雰囲気も改善されたという<sup>37</sup>。

「加害者 vs 被害者」という二項対立を軸に加害者の責任の自覚という観点からホロコーストを学ぶことが時として「ドイツ人 vs 外国人」という図式を必要以上に先鋭化させてしまうことがあるという状況に鑑みて、近年では、記念館見学などの場合にも当時の加害者と犠牲者の視点を対立させつつ学ぶことに加えて、今日、異なる集団がどのような観点からホロコーストをとらえているのかを相互に理解しあうことが新たな目的として注目されはじめている<sup>38</sup>。これは、互いのホロコースト認識を知ることを通じて考え方やアイデンティティを理解しあうことを目指すものであり、ナチの過去との取り組みがドイツで重要な倫理的規範となっていることを前提に、そこでの多様な集団の共生を考えようとする姿勢から発している。ドイツ人であれ移民家庭出身であれ、ドイツで生きてゆく上でたとえば「ガス室送り」は許される発言ではないということを学ばなくてはならない点では同じである。とくに移民層の若者にとっては、ホロコーストについて学ぶことを通じてドイツがナチの過去と取り組む姿勢を知ることがドイツ社会そのものを知るための重要な契機となりうるはずであるという認識が教育関係者のあいだで生まれてきている。

「過去の克服」の基本的な立場は、ドイツの過去から生じる責任をドイツ人として引き受けようとするものであった。しかし、移民受け入れ社会となった現在のドイツでは「ドイツ人」というものが単純に民族的帰属として理解されることはできない。民族的な構成が多様化する中で、過去から生じる責任を誰がどのように引き受けることになるのか、ナチの過去はドイツ社会のアイデンティティ形成の結節点として有効でありつづけるのかという問題が歴史教育の現場でも浮上しはじめると同時に、ナチの過去に関する教育の焦点として「責任」に加えて新たに「理解」という観点が付け加わりはじめている<sup>39</sup>。

## 2. ヨーロッパレベルのホロコースト教育への取り組み

一方、ドイツ社会の外部の変化とは、ヨーロッパ統合の進展にともない、ホロコーストについて研究し、記憶し、語り伝えてゆくことがヨーロッパの取り組むべき課題であるとの認識が強まっていることである。正規の教育カリキュラムに反映される段階にはいたっていないが、ホロコーストについて研究、教育することへの関心がヨーロッパレベルで高まっており、将来的にヨーロッパという枠組みでホロコースト教育を実現するための準備が各方面で進められている。

歴史学研究においては、たとえば、反ユダヤ主義、反セム主義はもはやナチズムだけの問題ではなくヨーロッパ全体の問題としてとらえられるようになってきている。とくに1990年代以降、ナチの占領下におかれた諸地域での土着の反ユダヤ主義、それを背景とした対ナチ協力に関する研究がリトアニア、ラトヴィア、ウクライナ、ベラルーシ、ポーランドなどの各地域について進んでいる<sup>40</sup>。歴史教科書の記述は歴史学研究の成果を少し遅れながら選択的に取り入れてゆくものである。1960年代以降、現在にいたるまでのドイツにおける歴史教科書記述の変遷は、歴史教育を取り巻く政治的社会的情勢の変化に規定されるものであったと同時に、同じように政治的社会的情勢の変化の影響を受けつつ進められる歴史学研究の成果の反映でもあった。ホロコーストを20世紀ヨーロッパ史の枠組みの中で検討しようとする歴史研究の動向はいずれ歴史教育にも反映されてくるものと考えられる。

ホロコーストをヨーロッパレベルでとらえ直そうとする動きは歴史教育により近い分野でも進んでいる。たとえば、1970年代以来、ドイツとポーランドの間では旧交戦国間の和解の試みの一環として、両国の関係史を互いに受け入れられるかたちで教えていくための話し合いが教科書対話の枠内で続けられてきた。従来、ドイツ＝ポーランド教科書対話のテーマは原則として両国の関係史の中から選ばれてきたが、1995年の第27回会議のテーマ設定はこの枠組みから大きく踏み出すものとなった。この会議にはイスラエルの歴史家も参加して、「啓蒙主義の時代から第二次世界大戦開始までのドイツ人、ポーランド人、ユダヤ人」をテーマに議論が行われたのである。これは、ドイツ＝ポーランド教科書対話が二国間対話の地平から離陸したということであり、ヨーロッパ史の枠組で歴史を捉えなおす動きが教科書対話にも及んだことを示している<sup>41</sup>。

さらに、今日のヨーロッパで生まれつつある、ホロコーストをヨーロッパ史全体に関わる問題としてとらえていこうとする動きの中で特筆すべきは、スウェーデン政府が1998年5月7日にストックホルムで創設した「ホロコーストに関する教育、記憶、研究のための国際協力タスクフォース」であろう。発足当初、スウェーデン、アメリカ、イギリスの三カ国ではじまったタスクフォースには、1998年9月にイスラエル、ドイツ、1999年3月にフランス、オランダ、ポーランドの代表が加わった。現在はヨーロッパを中心に20カ国が参加し、ホロコーストに関連する教員セミナー、教育用パンフレットや研究書の出版、情報提供サービスなどのプロジェクトに対して支援を行っている<sup>42</sup>。また、スウェーデン政府は2001年1月にはストックホルムに全46カ国の代表を招き、ホロコーストに関する教育、記憶、研究をテーマに第1回ホロコースト世界会議を開催した。会議の最後にまとめられた決議では、ホロコーストの記憶が国際社会の中で維持され、大量虐殺、民族浄化、人種主義、外国人憎悪などに対して国際社会が共同で取り組むべきことが謳われた<sup>43</sup>。

このようなヨーロッパレベルでのホロコースト教育への動きは、各国の正規の歴史教育には組み入れられていないため、ドイツの教育現場の問題としてはまだ具体的にはそれほど意識されているわけではない。しかし、ドルーシュの『ヨーロッパの歴史』に代表される1990年代に行われた共通のヨーロッパ史教材開発の試みの経験を引くまでもなく、ヨーロッパ的な視点を取り入れることは、とりわけナチズムとユダヤ人迫害についてどのように記述するかという問題との関連では、戦後ドイツの『過去の克服』の根幹にあるドイツの過去をドイツ人としてどのように引き受けるかという問題意識が相対的に後景に退くことをも意味する。ナチの過去と批判的に取り組む姿勢を維持しつつ、いかにヨーロッパレベルでのホロコーストとの取り組みに歩調をあわせてゆくかが今後のドイツの歴史教育の課題となるであろう。

### 3. 人権教育とホロコーストに関する教育

このように「過去の克服」の論理に基づく歴史教育は、ドイツの内と外における変化に直面して、その目的と意義を改めて明確化する必要に迫られている。その一方で、戦後60年間に蓄積されたナチズムとホロコーストに関する歴史教育、政治教育の経験を踏まえ、ドイツがホロコースト教育のあり方をめぐるヨーロッパレベルでの議論に貢献できる部分は大きいと考えられることも同時に指摘しておきたい。

たとえば、上述の国際協力タスクフォースでの議論は、現状では、ナチによる大量虐殺の犠牲者として基本的にはユダヤ人だけを視野に入れている。ホロコーストに関する教育のための取り組みの一環としてスウェーデン政府が出している教育用パンフレットでは他の犠牲者集団も言及されているが、あくまでも周辺的な扱いにとどまっている<sup>44</sup>。

これは、ナチの過去に関する教育の取り組みが始まった当初、西ドイツでも見られた現象であった。西ドイツではナチ体制の犠牲者のあいだにユダヤ人を頂点とする「被害のヒエラルキー」ができた。このことは、連邦補償法に基づく補償の対象となる犠牲者が人種、信仰、世界観、ナチへの抵抗によって迫害された人々に限定され、シンティ・ロマ、ホモ・セクシュアル、安楽死作戦の犠牲となった精神病患者など、社会的に価値が低いとされて非人間的な扱いを受けた人々がいわば「忘れられた犠牲者」とも言うべき位置に置かれたことにも見る事ができた<sup>45</sup>。このヒエラルキーは歴史教科書の中での扱いにもそのまま反映し、初期の教科書では、シンティ・ロマや安楽死作戦の犠牲者がナチ犯罪の犠牲者として言及されることはなかった。しかし、1960年代半ば以降の新世代の教科書の登場とともに次第に状況が変わり、たとえば『その時代の人間』の1965-66年版では、ユダヤ人のみならずたとえばシンティ・ロマのような「望ましくない」集団が計画的に「根絶」させられることになった、と書かれるようになった<sup>46</sup>。また、例外的とはいえ1980年代には、「ナチの安楽死犯罪(1939年から1941年にかけて約7万人の精神障害者が密かに殺害された)に対するミュンスター司教グラーフ・フォン・ガーレン (Graf von Galen) の公開弾劾が成功したということは、積極的な抵抗の可能性が場合によってはあったことを示している。しかし、教会はユダヤ人に対する政策を批判しようとはしなかった<sup>47</sup>」という記述を通じて、安楽死作戦に対しては抵抗が行われ、名目的とはいえ安楽死作戦を中断に追い込むにいたったにもかかわらず、ユダヤ人虐殺に対

しては抵抗が行われることがなかったのはなぜかについて批判的に考えさせることを意識した記述も現れはじめた。とくに安楽死問題については、現在では様々な図版や史料を収めた副読本、資料集なども充実してきている。ナチズムはユダヤ人憎悪の問題であるだけでなく、広くは社会的弱者の排斥の問題でもあることを意識することは、今後、ヨーロッパレベルのホロコースト教育にも必要になる視点であり、そこにはドイツにおける経験の蓄積が生かされうると考えられる。

また、ホロコーストに関する教育を人権教育の一環として位置づけることについても、1980年代以来の経験の蓄積に基づき、ドイツではその可能性と限界についての認識が進んでいる。国際協力タスクフォースの創設に代表されるホロコースト教育への取り組みをスウェーデン政府が進めるきっかけとなったのは、スウェーデンの青少年のホロコーストに関する知識が乏しいという調査結果が出たことに加え、南スウェーデンでネオナチ的な活動がみられたことであった。スウェーデン政府の取り組みの背景には、ホロコーストに関する知識を与えることによって人種主義的な思潮に対する抵抗力をつけさせ、ひいては人間の尊厳や民主主義などの価値を青少年のあいだに育もうとする意図がある<sup>48</sup>。ドイツでも青少年層における外国人排斥傾向の強まりが問題化して久しいが、極右的な思考の影響を最も受けやすい層は主として教育程度の低い男子青少年層である。とくに1980年代以降、ナチの過去との取り組みを充実させるべきであるとの意見が出されるときに意識されていたのはこの極右の問題であることが多く、ナチの過去に関する教育はドイツにおける人権教育の最も重要な柱のひとつとして機能してきた。

しかし、今日のドイツでは、ホロコーストに関する教育が人権教育としての機能を果たすことに対する無邪気な信頼は次第に相対化され、ホロコースト教育のみに頼るのではなく、より実感をともなうかたちでの人権教育の必要性が言われるようになりつつある。常設文相会議が「学校における人権教育の促進のための勧告」を出したのは1980年のことであり、その後、約10年ごとに人権教育の現状に関する調査が行われてきたが、学校における人権教育はそれほど進展をみせていない<sup>49</sup>。現在のドイツで異文化に対する理解を促進し、外国人排斥の風潮を和らげ、国際的かつ民主的な文化を育むことを目的として人権教育のための実践を積極的に行っているのは、ユネスコの教育機関、教会、青少年団、その他のNGOなどである。そうした人権教育のための試みの一環として、たとえばブランデンブルク州の学校では、州内に居住している外国人や、ドイツに帰化した人々を囲んで出身国とヨーロッパのあいだの文化的相違や政治的・経済的関係について議論する機会が設けられている。また、ポーランドとの国境地域では、数年来、ポーランドとブランデンブルクの小学校のあいだで互いに言葉を学びあい、幼少期から交流を重ねることにより偏見の形成を防ぐための試みが続けられており、極右問題との取り組みや、ナチの過去との取り組みもこの文脈の中に組み込まれている。さらに、ブランデンブルク州首相の後援の下、シンティ・ロマの言語と文化のための国際ロマ・サマースクールも行われた。その際にはシンティ・ロマの文化と歴史に関するセミナーに加えて、音楽、舞踊、文学、演劇などに関する様々なワークショップや催しが行われたほか、ギムナジウムの生徒に対してシンティ族の講演者が幼少期の体験としてナチ時代のことについて語る場が設けられた<sup>50</sup>。

#### IV. 終わりに

戦後初期から 1970 年代にかけては、ナチ時代に何が起こったかについて正確かつ詳細に伝えるための制度的枠組みと教材をいかに作り上げてゆくかがドイツにおける現代史教育の最大の課題であった。1980 年代以降は、世代交代と政治情勢の変化の中で、ナチの過去についてより身近なレベルにひきつけて考えさせようとする動きが生まれ、それが同時に「ナチ」ではない一般のドイツ人までも含めた責任を考えるという問題意識の深化につながるようになった。当事者の多くが亡くなり、残った人たちも高齢化してしまっている現在のドイツでは、さらに移民社会化とヨーロッパ統合というドイツの内と外における変化が、いかなるかたちでナチの過去について伝え、ナチの過去に対する責任をナショナルアイデンティティに組み込むかという問題について改めて意識せざるをえない状況を作り出している。

このような状況の中で NGO を中心に、ナチの過去に関する教育とより広く構想された人権教育が相互に補完しつつ、ゆるく連携する方向性が模索されている。これは、従来のドイツのナチの過去に関する教育の蓄積、教科書対話をはじめとする歴史教育における二国間交流の実績を生かしつつ、移民受入国となった現在のドイツの現状にあわせ、より柔軟なかたちで構想された人権教育の試みであるといえ、ヨーロッパレベルでのホロコーストに関する教育の構想にも資するものだと考えられる。

#### 注

- 1 石田勇治『過去の克服 ヒトラー後のドイツ』2002 年、7 頁。
- 2 秋池宏美「アメリカの対独再教育政策の展開と〈再教育〉観の政策化(1945~49 年)」天野正治『連合国の対独占領教育政策に関する比較研究』1986 年、29 頁。
- 3 Mayer, Ulrich, *Neue Wege im Geschichtsunterricht? Studien zur Entwicklung der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts in den westlichen Besatzungszonen und in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1953*, Köln 1986, S. 277.
- 4 Pingel, Falk, *Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern*, in: Rolf Steininger (Hrsg.), *Der Umgang mit dem Holocaust, Europa-USA-Israel*, Wien; Köln; Weimar 1994, S. 222f.
- 5 Mayer, a.a.O., S. 314ff.
- 6 Pingel, a.a.O., S. 222f.
- 7 絶滅収容所で囚人たちが大量射殺、ガス殺などの方法で殺害されたという記述もあったが、それはユダヤ人虐殺とは切り離れたかたちで言及されていた。*Wege der Völker, Geschichtsbuch für deutsche Schulen*, Bd.4, Berlin; Hannover 1949, S. 283-286.
- 8 Grundsätze zum Geschichtsunterricht (17. 12. 1953), Zi. 550, Grundwerk KMK Neuauflage 1982, in: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Neuwied; Darmstadt.
- 9 Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen (30. 1. 1960), in: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965*, Gesamtausgabe, Stuttgart 1966.
- 10 Pingel, a.a.O., S. 224f.
- 11 Dudek, Peter, „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“, *Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990)*, Opladen 1995, S. 264.

- 12 Siegfried, Detlef, Zwischen Aufarbeitung und Schlußstrich, Der Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten 1958 bis 1969, in: Axel Schildt/ders./Karl Christian Lammers (Hrsg.), *Dynamische Zeiten, Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 81ff.
- 13 Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen, a.a.O.
- 14 Ebenda.
- 15 Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht (5. 7. 1962), Zi. 552, Erg.-Lfg. 76 vom 12. 1993, in: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.
- 16 Siegfried, a.a.O., S. 85.
- 17 Robinsohn, Saul B./Schatzker, Chaim, *Jüdische Geschichte in den deutschen Schulbüchern*, Braunschweig 1963.
- 18 Robert H. Tenbrock (Hrsg.), *Europa weitet sich zur Welt — Europa in der Krise*, Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Paderborn 1952, S. 110.
- 19 Robert H. Tenbrock u.a. (Hrsg.), *Europa und die Welt, Das 20. Jahrhundert, Zeiten und Menschen*, Geschichtliches Unterrichtswerk, Ausgabe B, Bd. 4, Paderborn 1967, S. 136–140 u. 172–175.
- 20 Robert H. Tenbrock u.a. (Hrsg.), *Europa und die Welt 1815–1956*, Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, Paderborn 1957, S. 153.
- 21 Pingel, a.a.O., S. 224ff.
- 22 Schatzker, Chaim, Juden und Judentum in den Geschichtslehrbüchern der Bundesrepublik Deutschland, in: Thomas Lange (Hrsg.), *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945*, S. 40ff.
- 23 *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*, Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 44, 2., erweiterte Auflage, Frankfurt/M. 1992, S. 20.
- 24 Renn, Walter, The Holocaust in the School Textbooks of the Federal Republic of Germany, in: Saul S. Friedman (ed.), *Holocaust Literature, A Handbook of Critical, Historical, and Literary Writings*, Westport; London 1993, p. 482.
- 25 Ebenda, p. 492.
- 26 Heyl, Matthias, *Erziehung nach Auschwitz, Eine Bestandaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA*, Hamburg 1997, S. 141.
- 27 Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht (20. 4. 1978), Zi. 553, Grundwerk KMK Neuauflage 1982, in: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.
- 28 Lange, Thomas, Judentum und jüdische Geschichte im Unterricht — Bestandaufnahme, in: ders. (Hrsg.), *Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945*, S. 16f.
- 29 *Nationalsozialismus und Faschismus*, Politische Weltkunde II, Themen zur Geschichte, Geographie und Politik, 3. Aufl., Stuttgart 1987, S. 153.
- 30 Mütter, Bernd / Pingel, Falk / Zwölfter, Norbert u.a. (Hrsg.), *Von 1918 bis 1995*, Geschichtsbuch — Neue Ausgabe, Die Menschen und ihre Geschichte in Darstellungen und Dokumenten, Bd. 4, Berlin 2003, S. 132; Berger, Thomas / Müller, Karl-Heinz / Oomen, Hans-Gert (Hrsg.), *Vom Nationalsozialismus bis zur Gegenwart*, Entdecken und Verstehen, Geschichtsbuch für Rheinland-Pfalz, erweiterte Ausg., Bd. 4, Berlin 2000, S. 36. ほか。
- 31 <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab10.php>. ドイツ在住の外国人のうち、数の上で最大のグループを形成するのはトルコ人である。その多くが外国人労働者としてドイツにわたってきた人々であるが、現在は第二世代、第三世代も生まれており、ドイツ在住トルコ人の国内出生率は 34.9% と極めて高い。なお、

外国人人口全体の平均は 20.4% である。近藤潤三『統一ドイツの外国人問題 外来民問題の文脈で』2002 年、51–72 頁。

32 Georgi, Viola B., *Entliene Erinnerung, Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*, Hamburg 2003, S. 7.

33 Ebenda, S.9f.

34 Bergmeier, Uwe, Pädagogische Arbeit zur NS-Geschichte mit Jugendlichen aus Migrantenfamilien, Tagung Pädagogik in Gedenkstätten, 12.–15. 10. 2000, Berlin.

35 Ebenda.

36 Fechter, Bernd, Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung, Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen, Ein Praxisbericht, in: ders. / Gottfried Kößler / Till Lieberz-Groß (Hrsg.), „*Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft*, Weinheim; München 2001, S. 207f.

37 Ebenda, S. 224f.

38 Bergmeier, a.a.O.

39 Georgi, a.a.O., S. 10f.

40 Paul, Gerhard, Einführung, in: ders. (Hrsg.) *Die Täter der Shoah, Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche?*, Göttingen 2002, S. 56–60.

41 近藤孝弘『国際歴史教科書対話 ヨーロッパにおける「過去」の再編』1998 年、144–146 頁。

42 <http://taskforce.ushmm.org/>

43 <http://www.holocaustforum.gov.se/>

44 Ehmann, Annegret, Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung, Wo stehen wir — was bleibt — was ändert sich?, in: Fechter / Kößler, Lieberz-Groß (Hrsg.), a.a.O., S. 192.

45 広渡清吾「ドイツにおける戦後責任と戦後補償」栗屋憲太郎ほか著『戦争責任・戦後責任 日本とドイツはどう違うか』1994 年、200–205 頁。

46 Pingel, a.a.O., S. 226.

47 Renn, a.a.O., p. 492.

48 Ehmann, a.a.O., S. 192.

49 Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule (4. 12. 1980), Zi. 562, Erg.-Lfg. 46 vom 2. 6. 1982, in: *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.

50 Ehmann, a.a.O., S. 183ff.



## Die NS-Vergangenheit in der Geschichtserziehung in Deutschland Entwicklungen und Perspektiven

Atsuko Kawakita

Die Vermittlung der NS-Vergangenheit stellt in Deutschland eine der wichtigsten Aufgaben der Geschichtserziehung dar. Der vorliegende Aufsatz behandelt die Entwicklung, die Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Geschichtserziehung über die NS-Vergangenheit in Deutschland.

Von der Gründungsphase der Bundesrepublik Deutschland bis in die siebziger Jahre ging es darum, die institutionellen und unterrichtsmateriellen Voraussetzungen für die Vermittlung genauer und ausführlicher Informationen über die NS-Vergangenheit im Geschichtsunterricht zu schaffen. Die zuständigen Verwaltungsinstanzen spielten dabei, oft gegen den Widerstand der Betroffenen in Klassenzimmern und Elternhaus, eine führende Rolle. Durch Empfehlungen und Richtlinien von Schulinstanzen auf Landes- und Bundesebene sowie mit Schulbüchern, die von der Mitte der sechziger bis zum Anfang der siebziger Jahre erschienen und ausführliche Darstellungen über die NS-Vergangenheit mit vielen Zitaten sowie Photos enthielten, war die Holocaust-Erziehung in den siebziger Jahren institutionell und inhaltlich im Schulalltag der Bundesrepublik Deutschland verankert.

Die Holocaust-Erziehung der ersten Phase stand unter dem starken Einfluss der Totalitarismustheorie und sollte dazu dienen, die jungen Menschen von der „Demokratie“ zu überzeugen, die dem „Totalitarismus“ bzw. „Bolschewismus“ entgegengesetzt wurde. In den achtziger Jahren sah man aber allmählich in der Holocaust-Erziehung ein Rezept gegen den Neonazismus und Rechtsradikalismus der jüngeren Generation. Das führte zur Fokussierung der NS-Geschichte auf die Alltags- und Regionalebene und zu Geschichtsdarstellungen, bei denen nicht nur die Verbrechen weniger „Nazis“, sondern auch das Leben und Verhalten ganz gewöhnlicher Leute in Betracht kamen. In diesem Zusammenhang wurde in einigen Geschichtsbüchern die Verantwortung nicht nur „Hitlers“ bzw. der „Nazis“, sondern auch die Mitverantwortung der Mitmacher und Zuschauer in Erwägung gezogen, was den Empfehlungen des deutsch-israelischen Schulbuchgesprächs entsprach.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse der Holocaust-Erziehung sind in Deutschland heute mehrere beachtenswerte Schulbücher zu finden. Andererseits kommt Deutschland angesichts der großen Veränderungen inner- und außerhalb des Landes an einen Wendepunkt, wo der bisherige Rahmen der Erinnerung an den

Nationalsozialismus und den Völkermord an den europäischen Juden erneut gründlich zu überdenken ist.

Beim Grundprinzip der „Vergangenheitsbewältigung“ handelt es sich um die Verantwortung der „Deutschen“ gegenüber der „deutschen“ Vergangenheit. Die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte war in Deutschland bisher auf ein politisch heterogenes, aber kulturell homogenes Publikum ausgerichtet. Auf der einen Seite ist Deutschland heute faktisch ein Einwanderungsland. Ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen in Deutschland hat heute ein kollektives Gedächtnis und tradierte historische Erfahrungen, die sich von den „deutschen“ unterscheiden, und lebt in einer Gesellschaft, in der die Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Völkermord für den politisch-moralischen Diskurs der Öffentlichkeit von großer Bedeutung ist. In Deutschland als einer ethnisch immer heterogener werdenden Einwanderungsgesellschaft sehen sich die Erzieher vor dem Problem, wer die Verantwortung, die sich aus der NS-Vergangenheit ergibt, übernehmen soll und wie.

Auf der anderen Seite gelten die Erforschung, die Erinnerung an den und die Vermittlung des Holocaust durch den Prozess der europäischen Integration immer stärker als europäische Aufgabe. Im Rahmen wissenschaftlicher Forschungen, internationaler Schulbuchgespräche und internationaler Kooperation in der Form von „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ wie „the Stockholm International Forum on Holocaust“ sind aber Vorbereitungen für eine zukünftige gemeinsame Holocaust-Erziehung auf europäischer Ebene getroffen. Die Einführung eines europäischen Blickwinkels führt wahrscheinlich zur Relativierung des Grundprinzips der Vergangenheitsbewältigung als Verantwortung der „deutschen“ Nachfolgeneration. Deutschland hat bei der europäischen Aufarbeitung der Geschichte des Völkermordes mitzuwirken, ohne die kritische Reflexion über die eigene Vergangenheit und Gegenwart als eine der größten Errungenschaften und Stärke Nachkriegsdeutschlands zu verlieren.

Die Erfahrungen mit der sechzigjährigen Holocaust-Erziehung in Deutschland können zur Diskussion auf europäischer Ebene Vieles beitragen. So setzt beispielsweise der Versuch einer weltweiten Holocaust-Erziehung voraus, dass Informationen über den Holocaust dahin gehend wirken, Kinder und Jugendliche gegen den Neonazismus und heutige rassistische Einstellungen zu immunisieren und von demokratischen Grundwerten zu überzeugen. In Deutschland kommt man aber aufgrund der Erfahrungen seit den achtziger Jahren zu der Erkenntnis, dass die Menschenrechtserziehung keineswegs auf die Holocaust-Erziehung im engeren Sinne reduziert werden sollte, sondern dem Mangel an Demokratieverständnis durch mehr praktisch gelebte Demokratie begegnet werden müsste. Entsprechende Initiativen unter anderen durch NGOs zu neuen Formen von Menschenrechtserziehung, wie Gesprächen mit Ausländern in der eigenen Stadt, dem Schüleraustausch mit osteuropäischen Grenzregionen sowie der Roma-Sommerschule, in der eventuell auch der Holocaust thematisiert wird, sind in Deutschland bereits zu finden. Neuere Formen von Menschenrechtserziehung, in denen die gegenseitige Verbindung und Ergänzung

von Menschenrechtserziehung und Holocaust-Erziehung verwirklicht sind, kann bei der Konzipierung einer europäischen und weltweiten Holocaust-Erziehung dienlich sein.