

---

**Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen Doktorgrades (Dr. phil.)  
im Fach Bildungswissenschaft  
an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften  
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

Titel der Dissertation

*Die „Erziehung nach Auschwitz“ und das kulturelle Gedächtnis in der  
Schule:*

*Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von Geschichtsbildern und  
didaktisch-methodischen Konzepten exemplarischer  
Gymnasialgeschichtslehrer der zweiten und dritten Generation in Baden-  
Württemberg*

vorgelegt von  
Bertram Noback

Jahr der Einreichung  
2014

Dekan: Herr Prof. Dr. Klaus Fiedler  
Berater: Frau Prof. Dr. Rosemarie Boenicke

---

## Inhaltsverzeichnis

---

<b>A]</b>	<b><u>Theoretischer Rahmen: Forschungsstand und Methodik der Studie</u></b>	<b>1</b>
<b>1.</b>	<b><u>Einleitung: Holocaust Education und „Erziehung nach Auschwitz“</u></b>	<b>1</b>
1.1.	Adorno und die „Erziehung nach Auschwitz“ (1966)	6
1.2.	Die Schwierigkeiten der pädagogischen Vermittlung des Holocaust	15
<b>2.</b>	<b><u>Das „kulturelle Gedächtnis“ und die Generationenfrage als Kategorien der Bildungsforschung</u></b>	<b>24</b>
2.1.	Halbwachs und das „soziale Gedächtnis“	24
2.2.	Das „kulturelle Gedächtnis“ Assmann/Assmann	28
2.3.	Welzer und das „kommunikative Gedächtnis“ (Familiengedächtnis)	34
2.4.	Die Kategorie „Generation“ nach Mannheim	37
2.5.	Vier Generationen nach „Auschwitz“	40
2.5.1.	Exkurs: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der deutschen Nachkriegsgeschichte	40
2.5.2.	Die „vier Generationen“ und ihr Umgang mit der NS-Vergangenheit	43
2.5.3.	Die Studie von Zülsdorf-Kersting	48
2.5.4.	Exkurs: Die „Migrationsgesellschaft“ als Herausforderung?	52
<b>3.</b>	<b><u>Der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht – empirische Studien zur Perspektive der Lehrenden</u></b>	<b>55</b>
3.1.	Die Studie von Hopf / Nevermann / Schmidt (1985)	56
3.2.	Die Studie von Bodo von Borries Mitte der 1990er Jahre	59
3.3.	Die Studie von Borries 2005 (2002)	62
3.4.	Die Pilotstudie von Radtke et al 2002	65
<b>4.</b>	<b><u>Die Rahmenbedingungen des Unterrichts</u></b>	<b>69</b>
4.1.	Die allgemeinen Rahmenbedingungen	69
4.2.	Die curricularen Vorgaben in Baden-Württemberg	71
4.2.1.	Curricula, Lernpläne, Richtlinien und ihr Einfluss auf den Unterricht	71
4.2.2.	Die für die Studie relevanten Lehrpläne in Baden-Württemberg	71
4.3.	Exkurs: Schulbücher im Geschichtsunterricht – ein kurzer Überblick	78
<b>5.</b>	<b><u>Das Forschungsdesign und die Methodik der Studie</u></b>	<b>81</b>
5.1.	Die Notwendigkeit einer qualitativen Untersuchung	81
5.2.	Die Forschungsmethode: Experten-Interview und problemzentriertes Interview	83
5.3.	Das Forschungsdesign, der Forschungsprozess und die Typenbildung	86
5.3.1.	Das Forschungsdesign der Studie	87
5.3.2.	Der Forschungsprozess und die Typenbildung	88
5.3.3.	Die Chancen und Grenzen von Typisierungen und Schemata	91
<b>B]</b>	<b><u>Die qualitativen Interviews</u></b>	<b>93</b>
<b>6.</b>	<b><u>Das theoretische Sample und die Einzelfallauswahl</u></b>	<b>93</b>
6.1.	Die Kontaktaufnahme und die soziale Zusammensetzung des Samples	93
6.2.	Der situative Kontext des Interviews	95
6.3.	Der Leitfaden	96
6.4.	Die Auswahl der Einzelfälle	100

<b>7.</b>	<b><u>Die Einzelfalldarstellung</u></b>	<b>102</b>
7.1.	<b>„Konstanze D.“ [B1-6] – <i>umfassende und vielschichtige schulische Auseinandersetzung zwischen Erziehung und Bildung</i></b>	103
7.1.1.	Reflexion über die Berufsbiographie: Abkehr von einer „Betroffenheitspädagogik“	104
7.1.2.	Der persönliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	106
7.1.3.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	108
7.1.4.	Der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit	111
7.1.5.	Die institutionellen Rahmenbedingungen	115
7.1.6.	Zusammenfassung	118
7.2.	<b>„Peter M.“ [A1-1] – <i>„gewisse“ Konfrontation und Kritik an den schulischen Rahmenbedingungen</i></b>	119
7.2.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten und der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	120
7.2.2.	Die fachdidaktische Grundposition: philosophisch-moralische Reflexion und politische Bildung	122
7.2.3.	Didaktik und Methodik: Konfrontation und Erziehung ohne Moralisierung	123
7.2.4.	Die institutionellen Rahmenbedingungen: viel Verbesserungsbedarf	126
7.2.5.	Zusammenfassung	127
7.3.	<b>„Simon A.“ [E1-9] – <i>Vermittlung von Kenntnissen und Fachkompetenzen</i></b>	128
7.3.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	129
7.3.2.	Didaktik und Methodik: die Rolle des Lehrers in der „Erziehung nach Auschwitz“	130
7.3.3.	Die fachdidaktische Grundposition: Vermittlung von Fachkenntnissen	131
7.3.4.	Der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit	136
7.3.5.	Zusammenfassung	141
7.4.	<b>„Karsten B.“ [G4-34] – <i>differenzierte historische Urteilsbildung</i></b>	142
7.4.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	142
7.4.2.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	143
7.4.3.	Der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit	146
7.4.4.	Der Umgang mit dem Thema Holocaust	150
7.4.5.	Zusammenfassung	152
7.5.	<b>„Thomas H.“ [D2-22] – <i>politische Bildung und politisches Bewusstsein</i></b>	153
7.5.1.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit 1: allgemeine Aussagen	153
7.5.2.	Didaktik und Methodik 1: allgemeine Aussagen	155
7.5.3.	Didaktik und Methodik 2: die Rolle von Emotionen	160
7.5.4.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit 2: Erinnerungskultur und Gedenkstättenbesuche	162
7.5.5.	Die institutionellen Rahmenbedingungen	163
7.5.6.	Zusammenfassung	165
7.6.	<b>„Fritz P.“ [E2-16] – <i>Prävention durch Moralerziehung und Information</i></b>	166
7.6.1.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit: ambivalente Sicht	166
7.6.2.	Die fachdidaktische Grundposition: Moralerziehung, anthropologische Reflexion und Alltagsgeschichte	169
7.6.3.	Didaktik und Methodik 1: das Grundrepertoire	171
7.6.4.	Methodik und Didaktik 2: moralisch-ethische Reflexion und Moralerziehung mit Hilfe von Emotionen	172
7.6.5.	Sekundäre Aspekte: Familiengeschichte und institutionelle Rahmenbedingungen	176
7.6.6.	Zusammenfassung	177

7.7.	<b>„Tanja L.“ [D4-33] – <i>schülerorientierter Geschichtsunterricht durch Fremdverstehen, Nachvollziehen und konkrete Zugänge</i></b>	178
7.7.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	178
7.7.2.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	181
7.7.3.	Der schulische Umgang mit der NS-Zeit	182
7.7.4.	Die fachdidaktische Grundposition: schülerorientierter Zugang	184
7.7.5.	Didaktik und Methodik	186
7.7.6.	Der Umgang mit dem Thema Holocaust: mitfühlen und reflektieren	188
7.7.7.	Zusammenfassung	194
7.8.	<b>„Martina T.“ [B4-14] – <i>philosophische Reflexion und Moralbildung</i></b>	195
7.8.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	195
7.8.2.	Der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit	197
7.8.3.	Didaktik und die Methodik	201
7.8.4.	Der Umgang mit dem Thema Holocaust	205
7.8.5.	Zusammenfassung	207
7.9.	<b>„Frank K.“ [T1-56] – <i>Geschichtsreflexion</i></b>	208
7.9.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	208
7.9.2.	Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit	212
7.9.3.	Geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Konstruktivismus	214
7.9.4.	Didaktik und Methodik	221
7.9.5.	Die institutionellen Rahmenbedingungen	227
7.9.6.	Zusammenfassung	228
7.10.	<b>„Timo O.“ [N4-53] – <i>Auseinandersetzung mit den Tätern und Erinnerung</i></b>	229
7.10.1.	Das wahrgenommene Schülerverhalten	229
7.10.2.	Der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit	230
7.10.3.	Didaktik und Methodik 1: Das Grundrepertoire	234
7.10.4.	Didaktik und Methodik 2: die spezifische Methode der psychologischen Interviews	238
7.10.5.	Die Vermittlung des Holocaust	240
7.10.6.	Zusammenfassung	242
<b>8.</b>	<b><u>Die Typenbildung</u></b>	<b>244</b>
<b>8.1.</b>	<b>Die Geschichtsbilder der befragten Lehrer</b>	<b>244</b>
	<u>Die Zweite Generation</u>	
8.1.1.	Die Bewältigung der NS-Zeit als persönliche und generationale Aufgabe	246
	<u>Die Dritte Generation</u>	
8.1.2.	Typ 1: Distanzierung: tabuisierter, defensiver, komplizierter Umgang mit der NS-Zeit	252
8.1.3.	Typ 2: Aufklärung und Konfrontation: umfassende schulische Auseinandersetzung	260
8.1.4.	Typ 3: Normalisierung, Historisierung und Relativierung: relativer Umgang mit der NS-Zeit	268
8.1.5.	Vergleich der drei Geschichtsbilder der dritten Generation	278
<b>8.2.</b>	<b>Die didaktisch-methodische Transformation</b>	<b>283</b>
8.2.1.	Die didaktische Transformation	283
8.2.2.	Das Modell der didaktisch-methodischen Transformation	285
8.2.3.	Das von den Lehrern wahrgenommene Schülerverhalten	288

8.2.4.	Die von den Lehrern wahrgenommen institutionelle Grenzen einer schulischen Holocaust Education	291
8.2.5.	Relevante Faktoren für die Typisierung der unterrichtlichen Zugänge	293
<b>8.3.</b>	<b>Sechs idealtypische didaktisch-methodische Herangehensweisen</b>	<b>295</b>
	<u>Fachlicher Referenzrahmen</u>	
8.3.1.	Zugang 1: Sachlich-fachorientiertes Vorgehen: informieren, Kenntnisse vermitteln, lernen, wissen	295
8.3.2.	Zugang 2: Schülerorientierte Geschichtszugang: personalisieren, konkretisieren sich hineinversetzen, fremdverstehen, sich vorstellen	300
8.3.3.	Zugang 3: Geschichtsreflexion: Diskurse verstehen, konstruieren rekonstruieren, dekonstruieren	309
	<u>Überfachlicher Referenzrahmen</u>	
8.3.4.	Zugang 4: Politische und moralische Erziehung: erziehen, werten, mahnen	316
8.3.5.	Zugang 5: Betroffenheitspädagogik und Erinnerungspädagogik: erinnern, betroffen sein, gedenken	325
8.3.6.	Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: nachdenken, selbstreflektieren, hinterfragen	330

## **C| Theoriebildung und Rückschlüsse für die Praxis**

<b>9.</b>	<b><u>Die Rekonstruktion und der Vergleich von Bildungsbegriffen, Bildungskonzepten und didaktisch-methodischen Zugängen</u></b>	<b>335</b>
9.1.	<b>Die Ziele – Wofür eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der Schule?</b>	335
9.1.1.	Welche Ziele werden in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit verfolgt?	335
9.1.2.	Hinter den Zielsetzungen stehende Bildungsbegriffe	341
9.1.3.	Zuordnung der didaktisch-methodischen Zugänge zu den Zielsetzungen	345
<b>9.2.</b>	<b>Die Umsetzung einer „Erziehung nach Auschwitz“ – Wie vermittelt man die NS-Zeit und den Holocaust in der Schule?</b>	<b>348</b>
9.2.1.	Welche Rolle spielt die Vermittlung von Werten?	348
9.2.2.	Welche Rolle spielen Emotionen? Müssen die Schüler betroffen sein?	353
9.2.3.	Wo soll eine Erziehung nach Auschwitz stattfinden?	362
9.2.4.	Welche Methoden und Medien bieten sich an?	367
9.2.5.	Wie gestaltet sich die Lehrer-Schüler-Interaktion?	378
<b>10.</b>	<b><u>Schluss: „Erziehung nach Auschwitz“ im 21. Jahrhundert: – „Auschwitz“ als Schlüsselproblem oder normales Unterrichtsthema?</u></b>	<b>386</b>
<b>10.1.</b>	<b>Vereinbarkeit der didaktisch-methodischen Konzepte mit den Bildungsvorgaben in Baden-Württemberg</b>	<b>386</b>
<b>10.2.</b>	<b>Fachdidaktische und bildungstheoretische Konsequenzen der sechs Typen</b>	<b>389</b>
10.2.1.	Zugang 1: Unterrichtsinhalte – Wissen als Antwort?	389
10.2.2.	Zugang 2: Fremdverstehen als Antwort?	391
10.2.3.	Zugang 3: Geschichtsreflexion als Antwort?	395

10.2.4.	Zugang 4: Politische und moralische Erziehung als Antwort?	399
10.2.5.	Zugang 5: Erinnern und Gedenken als Antwort?	402
10.2.6.	Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion als Antwort?	406
<b>10.3.</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung: Schlüsselproblem oder normales Unterrichtsthema?</b>	<b>409</b>
Literaturverzeichnis.....		428

## **Anhang**

A] Tabellarischer Vergleich der didaktisch-methodischen Konzepte

B] Der Leitfaden und das Gesprächsprotokoll

C] Transkription der 10 Einzelfälle

Anhang C1] B1-6 „Konstanze D.“

Anhang C2] A1-1 „Peter M.“

Anhang C3] E1-9 „Simon A.“

Anhang C4] G4-34 „Karsten B.“

Anhang C5] D2-22 „Thomas H.“

Anhang C6] E2-16 „Fritz P.“

Anhang C7] D4-33 „Tanja L.“

Anhang C8] B4-14 „Martina T.“

Anhang C9] T1-56 „Frank K.“

Anhang C10] N4-53 „Timo O.“

# 1. Einleitung:

## Holocaust Education und „Erziehung nach Auschwitz“

### in der Schule

„Vielleicht ‘ne kurze Antwort. Nie wieder Krieg. Schön wäre es von deutscher Seite. Den Schülern beibringen frühzeitig zu reagieren, wenn solche Erscheinungen noch mal auftreten sollen. Die Augen nicht zumachen vor dem düstersten Kapitel der deutschen Geschichte. Wir müssen nicht dazu stehen, aber wir sollten darüber Bescheid wissen. Es ist für mich als Lehrer das wichtigste Thema in der modernen deutschen Geschichte überhaupt und deswegen gehört es auch in die Schule. Und lieber ein Mal zu viel als ein Mal zu wenig. [...] Wenn ich schon als junger Mensch weiß, was hier passieren konnte, bin ich vielleicht aufmerksamer, auch in meinem ganz persönlichen Verhalten, beim Auftreten von ganz ähnlichen Erscheinungen, auch in der heutigen Zeit. Ich denke, das sollte das Hauptziel sein. Und in Bezug auf den Holocaust deutlich machen, wozu Menschen in der Lage sind und andererseits, was Menschen erdulden mussten und immer noch erdulden müssen in Unrechtssystemen. Das sollen die am Ende hauptsächlich mitbekommen haben. (L3-40: S.7, Z.480-493)

Für den Soziologen Harald Welzer ist der Geschichtsunterricht eine der zentralen Vermittlungsinstanzen für die deutsche Erinnerungskultur, die „auf eine historisch-moralische Bildung“ abziele, die „zum einen Nationalsozialismus und Holocaust historisch verständlich machen, zum anderen Persönlichkeiten bilden soll, die sich gegenüber massen- oder völkermörderischer Gewalt widerständig verhalten können.“<sup>1</sup> Hier spiegelt sich auch die von Adorno aufgeworfene Zielsetzung einer Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg wider, ein zweites Auschwitz zu verhindern, was Welzer in den Erziehungszielen Demokratiefähigkeit und Entwicklung von Zivilcourage verwirklicht sieht.

Das einleitende Zitat stammt von einem Geschichtslehrer (L3-40) mit sehr viel Unterrichtserfahrung, der die Frage beantwortet, warum man sich heute noch mit dem Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht beschäftigen sollte.<sup>2</sup> Für den Befragten ist der Nationalsozialismus das herausragende Thema der jüngeren deutschen Geschichte. Obgleich er sich von einer Schuldübernahme distanziert („Wir müssen nicht dazu stehen“), ist für ihn die schulische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus unverzichtbar, was nicht zuletzt mit dem Verweis auf gegenwärtige („noch erdulden müssen“) und zukünftige Entwicklungen deutlich wird.

Aus Sicht des zitierten Lehrers hat die NS-Zeit eine herausragende Wichtigkeit, weshalb sehr hohe Ansprüche an die damit verbundene pädagogische Aufarbeitung gestellt werden. So lassen sich aus der Interviewpassage neben der Kenntnisvermittlung (Aufklärung) eine Erziehung zum Pazifismus, eine Menschenrechtspädagogik, eine philosophisch-anthropologische Reflexion, die Förderung einer bundesdeutschen Identitätsbildung, die

<sup>1</sup> Welzer 2010a:16.

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird auf den Begriff „Holocaust“ zurückgegriffen, da er sich durch die internationale „Holocaust Education“ durchgesetzt hat, obgleich er umstritten ist. Anfang der 1980er Jahre verdrängte er die Chiffre „Auschwitz“, unter der man, unter anderem auf Adorno aufbauend, allgemein an den Völkermord erinnerte (Frei 2004:44). Der Begriff „Holocaust“ bedeutet im Griechischen „vollständig Verbranntes“ und ist ein offener Begriff. In der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit wird oft auch der Begriff „Shoah“ („das Unheil“) verwendet, der speziell für den Völkermord an den Juden steht. Siehe zu alternativen Bezeichnungen und den Implikationen, die hinter dem Begriff „Holocaust“ stehen, Schreier/Heyl 1994:1-32.

politische Bildung und eine Präventivpädagogik als Teilziele ableiten. Das Thema ist aus seiner Sicht elementar für den Erziehungs- und Bildungsprozess.

Ist diese Position repräsentativ oder handelt es sich nur um eine spezifische, generational bedingte Herangehensweise an das Thema „Nationalsozialismus“ im Schulunterricht, die von jüngeren Lehrern heute so nicht mehr vertreten wird?

Hinter der Forderung einer intensiven Verarbeitung der NS-Vergangenheit in der Schule, wie sie sowohl Welzer als auch der eingangs zitierte Befragte (L3-40) vertreten, stehen sehr hohe Ansprüche an das Unterrichtsfach Geschichte, an den Geschichtslehrer und die Schule. Doch sind diese Anforderungen heute noch zeitgemäß und kann die Schule die dafür notwendigen institutionellen Voraussetzungen schaffen?

Das Ziel dieser Studie ist es, die Schulpraxis hinsichtlich der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und Holocaust zu untersuchen. Eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der Schule wird vor allem durch dreierlei geprägt: den institutionellen Rahmen (z.B. Schulgesetz, Lehrpläne, Schulbücher), die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule (z.B. die von Adorno aufgeworfene Erwartung, die bundesdeutsche Erinnerungskultur) und die in ihr handelnden Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern). Im Mittelpunkt dieser Studie stehen die Akteure, weil sie letzten Endes die Anforderungen an das System Schule umsetzen.

Die für die schulische „Erziehung nach Auschwitz“ zentralen Akteure sind die Lehrer<sup>3</sup> und die Schüler<sup>4</sup>. Die Schülerseite ist inzwischen sehr gut erforscht. Neben geschichtsdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studien zum Geschichtsbewusstsein<sup>5</sup> wurden in den

<sup>3</sup> In dieser Arbeit wird aus Gründen der Lesbarkeit auf weibliche Formen verzichtet.

<sup>4</sup> Wie wichtig darüber hinaus das im Elternhaus vermittelte Geschichtsbild ist und welche Auswirkungen es auf die schulische Auseinandersetzung hatte, zeigt Welzer 2010, worauf im theoretischen Rahmen eingegangen wird.

<sup>5</sup> Nach Jeismann 2000:47,51 bedeutet Geschichtsbewusstsein, „die gegenwärtige Gesellschaft in ein ‚bewußtes‘ Verhältnis zu ihrer Vergangenheit zu setzen“. Allgemein versteht er darunter „zunächst nur die Art, wie uns Geschichte in unendlich vielen Variationen entgegentritt, wie sie auch dem Schüler in seinem späteren Leben entgetreten wird.“ Angewandt auf den Unterricht versteht er darunter einerseits die Reflexion der „Art, wie uns ‚Geschichte‘ entgegentritt“, andererseits aber auch geht es darum „Fähigkeiten zu entwickeln [...], mit diesen Vergangenheitsdeutungen prüfend umzugehen.“

Rüsen 1989:100-106 spricht von drei Kompetenzbündeln, die ein historisches Lernen umfassen: die „Erfahrungskompetenz“, die „Deutungskompetenz“ und die „Orientierungskompetenz“. Grob vereinfacht ist die Erfahrungskompetenz die Verknüpfung der historischen Erfahrung mit der eigenen, gegenwärtigen Lebenswelt (Aneignung, Lernen), die Deutungskompetenz die reflexive Auseinandersetzung mit dem erworbenen Bildungsinhalt (Bewertung) und die Orientierungskompetenz eine auf die eigene Lebenspraxis abzielende reflexive Durchdringung des durchlaufenen Bildungsprozesses (Handeln).

Nach Pandel 2013a:137-150 setzt sich das Geschichtsbewusstsein aus sieben Dimensionen zusammen, dem „Temporalbewusstsein“, dem „Wirklichkeitsbewusstsein“, dem „Wandelbewusstsein“, dem „moralischen Bewusstsein“, dem „ökonomisch-sozialen Bewusstsein“, dem „politischen Bewusstsein“ und dem „Identitätsbewusstsein“. Pandel 2013a:129-136 zeigt auf, dass sich der Begriff Geschichtsbewusstsein im Laufe der geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Theoriebildung in den vergangenen Jahren von einem normativen zu einem analytischen Konzept gewandelt habe, das inzwischen für die Geschichtsdidaktik und die Lehrerbildung als grundlegender Orientierungsrahmen diene. Dabei gehe es um weit mehr als nur ein Wissen, sondern, wie Pandels Konzept zeigt, um grundlegende historische Dimensionen und einen Reflexionsprozess.

Wolfrum 1999:19f. deutet das Geschichtsbewusstsein „in erster Linie“ als „individuelle Sozialisationsprozesse“, die vor allem eine „Orientierungsfunktion“ haben und der „Identitätskonstruktion“ dienen: „Mit ihm setzt sich eine Person, eine Gruppe, eine Gesellschaft in Verhältnis zu ihrer Vergangenheit und fingiert aufgrund bestimmter Erfahrungen ihr gegenwärtiges Selbstverständnis.“ Das Geschichtsbewusstsein sei „reflektierte Vergangenheit“ und präge daher „die Gegenwart“. Während das Geschichtsbewusstsein vor allem die „subjektive Dimension der Verarbeitung von Zeiterfahrung“ repräsentiere, seien die „Geschichtskultur“ und die „Geschichtspolitik“ auf die „gesellschaftliche Dimension“ bezogen.



vergangen beiden Jahrzehnten vor allem die Geschichtsbilder und die Wirkung bestimmter schulischer<sup>6</sup> und außerschulischer<sup>7</sup> Lernarrangements erforscht. Die Perspektive der Lehrer auf das Thema ist bisher nur zweitrangig untersucht worden, obgleich sie durch die Vermittlung von Fachinhalten und Fachkompetenzen, ihre fachdidaktischen Sichtweisen auf das Thema, Fragestellungen und eine bewusste oder unbewusste Werterziehung den Bildungsprozess der Schüler beeinflussen.<sup>8</sup>

Die wissenschaftliche Erforschung einer schulischen Holocaust Education<sup>9</sup> umfasst die Zielsetzungen, ihre didaktischen Konzeptionen sowie die Möglichkeiten einer Pädagogisierung des Themas. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht die Frage, was aus Sicht von Lehrern im heutigen Geschichtsunterricht ein angemessener Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust ist. Bei der Arbeit geht es sowohl um die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema Nationalsozialismus im Allgemeinen als auch um die spezielle pädagogische Herangehensweise an den Holocaust. Die diese Studie leitende Frage ist, ***ob das Thema Nationalsozialismus für die befragten Geschichtslehrer ein normales Unterrichtsthema des Geschichtsunterrichts ist oder ein Schlüsselproblem schulischer Bildung.***

Das beinhaltet die Untersuchungen mehrerer Dimensionen in der schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit: das wahrgenommene Schülerverhalten (z.B. Sind sie Schüler an dem Thema interessiert? Wie kann man sie für das Thema speziell und den Geschichtsunterricht im Allgemeinen motivieren? Welches Vorwissen bringen die Schüler mit?), der gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Zeit (z.B. Welche Stellung hat die NS-Vergangenheit in der deutschen Geschichte? Wie sollte man mit besonders kontroversen

<sup>6</sup> Siehe hierzu die im theoretischen Rahmen beschriebenen Studien von Radtke et al 2002; Georgi 2003; von Borries 1999, 2005, 2006; Zülsdorf-Kersting 2007. Inzwischen gibt es auch mehrere zum Teil empirische Studien, die sich damit beschäftigten, ob der Holocaust bereits ein Thema für die Grundschulbildung ist. Siehe hierzu Hanfland 2008; Deckert-Peaceman 2002. Siehe allgemein zum Erwerb historischer Kompetenzen Martens 2010 und zum guten Geschichtsunterricht Gautschi 2009.

<sup>7</sup> Siehe hierzu als aktuellste Beispiele Pampel 2011; Klein 2012 und Ritscher 2013.

<sup>8</sup> Dass sich die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen und Wissensbestände der Lehrer positiv auf der Lernleistungen der Schüler auswirken, ist inzwischen empirisch gut belegt. Siehe hierzu Liposky 2006, Hill/Rowan/Ball 2004 und Hattie 2013:129-153. Nach Hattie 2013 sind die beiden zentralen Faktoren, bei denen die Lehrer einen direkten Einfluss auf die Schülerleistungen haben, die „Qualität der Lehrperson“ und „die Art der Lehrer-Schüler-Beziehungen“.

<sup>9</sup> In dieser Arbeit werden die Begriffe „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ synonym verwendet, obgleich sie unterschiedliche wissenschaftstheoretische und sozio-kulturelle Wurzeln haben. Die „Erziehung nach Auschwitz“ geht auf den Aufsatz von Adorno zurück, der im theoretischen Rahmen vorgestellt wird, und vor allem die deutsche Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflusste.

Die Holocaust Education entwickelte sich in den 1980er Jahren vor allem in den USA als eine „sehr pragmatische, auf die pädagogische Praxis zielende Diskussion darüber [...], wie der Holocaust selbst Gegenstand der Erziehung werden könne“ (Heyl 1999:6). Sie wurde immer internationaler. So initiierte der ehemalige schwedische Ministerpräsident Göran Persson 1998 eine internationale Arbeitsgruppe, die sich mit der Notwendigkeit und den Formen einer Holocaust Education beschäftigte.

Obgleich die „Holocaust Education“ in der Forschung sowohl als Begriff als auch hinsichtlich der damit verbundenen theoretischen Implikationen nicht unumstritten ist, wird darauf im Rahmen dieser Arbeit zurückgegriffen. Als Einwände gegen die Holocaust Education nennt Knigge 2005b:457f. vor allem die einseitige „Fokussierung auf den deutschen Massenmord an den europäischen Juden“, wodurch die „Gesamtgeschichte“ des Nationalsozialismus stark verkürzt werde. Daher fordert er eine Auseinandersetzung mit Tätern und Opfern gleichermaßen, die durch die Holocaust Education nicht gegeben sei.

Aspekten des gesellschaftlichen Diskurses wie der Schlusstrichdebatte und der Kollektivschuldfrage umgehen?), der schulische Umgang mit der NS-Zeit (z.B. Wozu ist der Geschichtsunterricht da? Wer legt die Ziele fest? Welche Stellung hat der NS im Unterrichtsfach Geschichte? Kann man aus der Geschichte lernen? Wird sich der Umgang mit dem Thema in der Schule verändern? Welche Medien und Methoden bieten sich an?) und dem Holocaust (z.B. Muss jeder Schüler eine KZ-Gedenkstätte besucht haben? Ist der Holocaust pädagogisch vermittelbar?), der persönliche Umgang mit der NS-Zeit (z.B. Wie erlebten die befragten Geschichtslehrer die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in ihrer eigenen Schulzeit? Welche Rolle spielte das Thema in ihrem Familiengedächtnis und für sie persönlich?) und die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Ermöglichen die gegenwärtigen Rahmenbedingungen eine angemessene schulische Auseinandersetzung mit dem Thema?)

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen subjektive Geschichtsbilder und subjektive Professionstheorien von Geschichtslehrern. Mit Hilfe dieser Leitdimensionen und dazu zugeordneten Leitfragen sollen Erkenntnisse zum Selbstverständnis der Lehrer gewonnen werden. Verstehen sie sich als Fachlehrer, Fachwissenschaftler, Pädagogen oder beispielsweise Träger des kulturellen Gedächtnisses? Gleichzeitig wird es eine zentrale Frage sein, inwiefern der von der Institution Schule vorgegebene Handlungsrahmen die Umsetzung des Themenkomplexes beeinflusst. Dabei wird ein Blick auch auf einen möglichen generationsbedingten Wandel im Umgang mit der NS-Vergangenheit gerichtet.

Aus all diesen Aspekten sollen bildungstheoretische Rückschlüsse auf einen pädagogischen Umgang mit der NS-Zeit in der Schule des 21. Jahrhunderts gezogen werden. Darüber hinaus soll über die Bedeutung des historischen Lernens im Rahmen von Bildungsprozessen reflektiert werden.

Methodisch werden qualitative Interviews an Gymnasium in Baden-Württemberg durchgeführt. Es wurden gymnasiale Geschichtslehrer gewählt, weil hier der Nationalsozialismus mehrfach behandelt wird, in der Mittelstufe (Klasse 9) und in der Oberstufe (Jahrgangsstufe 1 oder 2). Außerdem soll nach den Bildungsplanvorgaben – wie später gezeigt wird – eine Geschichtsreflexion gefördert werden, z.B. in Form einer Auseinandersetzung mit dem Erbe des Nationalsozialismus.

Die Arbeit besteht aus drei Teilen, dem theoretischen Rahmen (Teil A), den qualitativen Interviews (Teil B) und der Theoriebildung (Teil C).

Zunächst wird im theoretisch-methodischen Teil der Forschungsstand dargestellt (1.-3. Kapitel), um darauf aufbauend die gewählte Methode sowie das Forschungsdesign der Studie (5. Kapitel) zu erläutern. Da auf eine Mischform aus problemzentrierten Interviews und Experten-Interviews zurückgegriffen wird, bedarf es zunächst einer theoretischen Fundierung. Dabei geht es sowohl um fachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Holocaust Education als

auch die institutionellen Vorgaben, die den Handlungsrahmen der Lehrer maßgeblich prägen (4. Kapitel).

Im Anschluss sollen die qualitativen Interviews dargestellt und analysiert werden. In diesem Zusammenhang werden Typen gebildet. Das beinhaltet die Einzelfallanalyse, bei der zehn Interviews dargestellt werden (6. und 7. Kapitel). Aufbauend auf den Einzelfällen und unter Hinzuziehung weiterer Interviews erfolgt im 8. Kapitel die Typenbildung, wobei zwischen zwei Typisierungen unterschieden wird, den Geschichtsbildern der Befragten und den didaktisch-methodischen Zugängen. Im abschließenden Teil werden die didaktisch-methodischen Ansätze bildungstheoretisch analysiert und bewertet (Kapitel 9 und 10).

Diese Untersuchung ist durch die qualitativen Interviews einerseits empirisch. Hierbei wird auf eine Perspektive in der schulischen Holocaust Education eingegangen, die bisher weitgehend vernachlässigt wurde: die unterrichtenden Geschichtslehrer. Andererseits sollen auf Grundlage der Typenbildung bildungstheoretische Rückschlüsse und praktische Konsequenzen für einen schulischen Umgang mit dem Nationalsozialismus gezogen werden.

Die Studie soll offene Fragen im gegenwärtigen Bildungsdiskurs beantworten. Erstens werden Erkenntnisse über die Lehrerperspektive auf Bildungsprozesse anhand eines sehr zentralen Themas des Schuldiskurses im 20. und eventuell auch 21. Jahrhundert gewonnen. Zweitens werden Bildungskonzepte von Lehrern rekonstruiert, die für eine schulpädagogische Theoriebildung von Nutzen sind. Drittens spielt die Arbeit auch für die bundesdeutsche Erinnerungskultur eine Rolle, weil in einem maßgeblichen Feld des Geschichtsdiskurses einer der entscheidenden Akteure zu Wort kommt. Viertens werden bezogen auf ein nachhaltiges historisches Lernen Erkenntnisse für die fachdidaktische Theoriebildung und die Schulpraxis gewonnen.

Obgleich die Arbeit an vielen Stellen auch geschichtswissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge aufweist,<sup>10</sup> ist sie als bildungswissenschaftliches Forschungsvorhaben zu charakterisieren, weil der Schwerpunkt auf allgemeindidaktischen Fragestellungen liegt, während die konkreten fachdidaktischen Ansätze im Schlussteil auf einer bildungstheoretischen Metaebene beleuchtet werden.

---

<sup>10</sup> Geschichtswissenschaftlich relevant an der Studie ist die Untersuchung der Geschichtsbilder der Geschichtslehrer, die unterschiedliche Perspektiven auf die NS-Vergangenheit haben. Fachdidaktisch kann die Arbeit einen Beitrag zu einer zeitgemäßen geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit liefern.

## Teil A] Theoretischer Rahmen

### - Der Forschungsstand und die Methodik der Studie

Im theoretischen Rahmen werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zum gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit sowie die Begründung der ausgewählten Methodik dargestellt. Ausgehend von Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ (1.1) werden die allgemeinen und gegenwärtigen Probleme einer Vermittlung des Holocaust in der Schule (1.2) verdeutlicht, um für die besondere pädagogische Herausforderung dieses Themas zu sensibilisieren.

Anschließend wird auf das kulturelle Gedächtnis und die Generationenfrage als zwei relevante Bildungskategorien eingegangen (Kapitel 2). Das beinhaltet sowohl die Darstellung verschiedener theoretischer Gedächtnis- und Erinnerungskonstrukte (Halbwachs, Assmann / Assmann, Welzer, Mannheim) als auch empirische Ergebnisse zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Gesellschaft und der Schule. Diese theoretischen und empirischen Forschungsergebnisse sind zur Konkretisierung des Interviewleitfadens, für die Typenbildung (Kapitel 8) und die bildungswissenschaftliche Theoriebildung (Kapitel 9 und 10) notwendig.

Darauf aufbauend werden die wichtigsten empirischen Untersuchungen erläutert, die die Deutungs- und Handlungsmuster der Lehrer im Rahmen einer schulischen Holocaust Education im Geschichtsunterricht direkt oder indirekt betreffen (Kapitel 3), was ebenfalls zur Verfeinerung des Interviewleitfadens, für die Typenbildung und die Theoriegenese notwendig ist. Dazu gehört auch ein kurzer Abriss über den Handlungsrahmen der Lehrer in der Institution Schule, was exemplarisch an Bildungsplanvorgaben in Baden-Württemberg und dem Faktor Schulbuch verdeutlicht wird (Kapitel 4). Schließlich werden auf Grundlage der Kapitel 1-4 das Forschungsdesign und die Forschungsmethode dieser Studie erläutert und begründet (Kapitel 5).

#### **1.1 Adorno und die „Erziehung nach Auschwitz“ (1966)**

Als Ausgangspunkt sollen die wichtigsten Gedanken des oft zitierten Aufsatzes „Erziehung nach Auschwitz“ von Adorno zusammengetragen werden, da dieser Text nach wie vor grundlegend für eine Holocaust Education in der Schule sowie in anderen Bildungsinstitutionen in vielerlei Hinsicht bis heute ist, wie Wolfgang Meseth umfassend gezeigt hat.<sup>11</sup>

Bei „Erziehung nach Auschwitz“ handelt es sich um einen aus mehreren Radiobeiträgen Adornos, die er im Hessischen Rundfunk Mitte der 1960er Jahre machte. Die Beiträge sind das Produkt einer engen Zusammenarbeit zwischen dem Frankfurter Institut für Sozialfor-

---

<sup>11</sup> Meseth 2005. Siehe darüber hinaus Ahlheim 2010, Messerschmidt 2010.

schung und dem Hessischen Rundfunk mit dem Ziel der Förderung einer politischen Bildung der deutschen Nachkriegsgesellschaft.<sup>12</sup>

In seinem Beitrag setzt sich Adorno mit der Frage auseinander, wie eine „Erziehung nach Auschwitz“ aussehen soll. Für ihn ist die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, „die allererste an Erziehung.“ Die Verhinderung eines zweiten „Auschwitz“ wird zur Grundlage jeglicher Erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg, was keiner Begründung bedürfe, da die Begründung einer Verhinderung des Ungeheuerlichen etwas Ungeheuerliches hätte: „Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen“.<sup>13</sup>

Adorno verwendet für die Verbrechen des Dritten Reiches<sup>14</sup> als Chiffre „Auschwitz“, das für ihn gleichbedeutend mit „Barbarei“ ist, deren Verhinderung das Ziel jeglicher Erziehungsbemühungen sei.<sup>15</sup> Passend zu seiner negativen Dialektik ist die „Erziehung nach Auschwitz“ demnach gegen etwas gerichtet ist, gegen ein zweites „Auschwitz“. Daher müsse das erste Ziel vor jeder darauffolgenden Erziehung die Verhinderung eines zweiten „Auschwitz“ sein. Was bedeutet das konkret?

Ein erster Ansatzpunkt ist für Adorno die Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die „Auschwitz“ ermöglicht hätten, denn die „Barbarei“ bestehe „fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern.“<sup>16</sup> Zur Untersuchung dieser Bedingungen arbeitet Adorno mit zwei gedanklichen Schritten.

Einerseits stellt er konkret für die deutsche Gesellschaft fest, dass deren „Grundstruktur [...] die gleiche sei wie zu Zeiten des Nationalsozialismus“. Insbesondere die unzureichende Aufarbeitung der NS-Vergangenheit im Nachkriegsdeutschland wird hier mehrfach bemängelt.<sup>17</sup>

Andererseits betrachtet Adorno „Auschwitz“ nicht isoliert als rein deutsches Phänomen, sondern bettet es in einen größeren „geschichtlichen Zusammenhang“ ein, der als „Weltgeschichte“ charakterisiert wird. Dabei stellt er unweigerlich eine „überaus mächtige gesellschaftliche Tendenz“ fest, die man beispielsweise am Völkermord der Armenier sehen könne und die „in demselben geschichtlichen Zusammenhang“ stehe, wie „die Erfindung der Atombombe, die buchstäblich mit einem Schlag Hunderttausende auslöschen“ könne. „Auschwitz“ wird demnach als eine der negativen Konsequenzen der Aufklärung gedeutet, die Adorno dialektisch betrachtet, und nicht „als Abirrung vom Lauf der Geschichte“. Der

<sup>12</sup> Vgl. Meseth 2005:147.

<sup>13</sup> Adorno 1970[1966]:92.

<sup>14</sup> In dieser Arbeit wird neben „Nationalsozialismus“ auch der Begriff „Drittes Reich“ verwendet, obgleich er in der Forschung sehr kontrovers diskutiert wird, da er ein Kampfbegriff der NS-Bewegung war. Siehe zum Begriff „Drittes Reich“ und den damit verbundenen Problemen Gunst 1989, Schmitz-Berning 1997:157-160 und Butzer 2003.

<sup>15</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:92f.

<sup>16</sup> Adorno 1970[1966]:92f.

<sup>17</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:92f.

Völkermord an den Armeniern, „Auschwitz“ und die Atombombe sieht er gleichermaßen als Aspekte der „Zivilisation, [die] ihrerseits Antizivilisatorisches“ hervorbringe und es zunehmend verstärke. Diese negativen Extrembeispiele seien demnach nicht gegen die Aufklärung gerichtet, sondern seien ihre negativen Konsequenzen.<sup>18</sup>

Da die objektiven gesellschaftlichen und politischen Bedingungen kaum steuerbar bzw. nur schwer veränderbar seien, müsse man sich zur Verhinderung eines zweiten „Auschwitz“ in erster Linie der „subjektiven Seite“ zuwenden.<sup>19</sup> Adornos „Wendung aufs Subjekt“ führt zu einer ausführlichen Auseinandersetzung mit psychoanalytischen und psychosozialen Deutungsmustern, obgleich er betont, dass die Verhinderung eines neuen „Auschwitz“ einzig und allein eine gesellschaftliche Frage sei und die Psychologie nur deshalb so stark thematisiert werde, weil die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen vom Subjekt zu weit entrückt seien.<sup>20</sup>

Demnach müsse man „die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden“. Folglich müsse man „ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen“ erwecken und einer „solchen Besinnungslosigkeit“ sei entgegenzuarbeiten. Im Mittelpunkt einer Erziehung müsse daher eine „Reflexion auf sich selbst“, eine „kritische Selbstreflexion“ stehen, die dem Menschen seine Schattenseiten vor Augen führen müsse.<sup>21</sup> In diesem Zusammenhang betrachtet er in erster Linie die Täter und untersucht, wie sie zu solchen Verbrechen fähig waren. Das beinhaltet sowohl individualpsychologische Momente wie Neurosen, die Gewaltbereitschaft und eine verfehlte Libido, als auch Mechanismen, die ein solch barbarisches Verhalten verursacht hätten. Vor dem Hintergrund der Freud'schen Theorietradition müsse man sich der frühen Kindheit zuwenden, da diese einen erheblichen Einfluss auf die Charakterbildung habe.<sup>22</sup> Darüber hinaus sieht Adorno „Zerfallstendenzen“ in der Gesellschaft, die das zivilisatorische Leben bedrohten, was an Durkheims Begriff der „Anomie“ erinnert, welcher die Krisensituationen moderner Gesellschaften beschreibt. Adorno sorgt sich um das Individuelle und Besondere, das in der gegenwärtigen Situation durch das Allgemeine bedroht werde.<sup>23</sup> Er bezeichnet dieses Krisenphänomen der modernen Gesellschaft als eine „Klaustrophobie der Menschheit in der verwalteten Welt [...], einem Gefühl des Eingesperrtseins in einem durch und durch vergesellschaftlichen netzhaft dicht gesponnenen Zusammenhang“, der zu einer „Wut gegen die Zivilisation“ führe, die sich „gewalttätig und irrational“ vor allem gegen die Schwachen richte.<sup>24</sup>

---

<sup>18</sup> Adorno 1970[1966]:93.

<sup>19</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:93f.

<sup>20</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:96.

<sup>21</sup> Adorno 1970[1966]:94.

<sup>22</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:94f.

<sup>23</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:95.

<sup>24</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:95f.

Vor dem Hintergrund dieser als problematisch empfundenen objektiven und subjektiven Bedingungen habe eine „Erziehung nach Auschwitz“ zwei zentrale Gegenstandsbereiche: die Erziehung in der Kindheit und eine allgemeine Aufklärung, die ein „geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schaffe, das eine Wiederholung nicht zulasse, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt“ hätten, bewusst gemacht würden.<sup>25</sup>

Adorno möchte in dem Aufsatz kein umfassendes Erziehungsprogramm herleiten, aber einige „Nervenpunkte“ benennen, an denen man ansetzen müsse.<sup>26</sup> Zu den Ansatzpunkten einer Erziehung zählt er den „Autoritätsgehorsam“,<sup>27</sup> die „Bildungsferne der Landbevölkerung“,<sup>28</sup> die „archaische Neigung zur Gewalt“<sup>29</sup> und den „manipulative[n] Charakter“<sup>30</sup> sowie die „blinde Vormacht aller Kollektive“.<sup>31</sup> Auch die Reflexion des Verhältnisses zwischen Mensch und Technik sei erforderlich, da die Technik ambivalent sei und eng mit einem den manipulativen Charakter förderlichen „verdinglichten Bewusstsein“ zusammenhänge.<sup>32</sup> Menschen, die „zur Fetischisierung der Technik“ neigten, seien Menschen, die nach Adorno unfähig zur Liebe seien. Ihren Mitmenschen gegenüber seien sie kalt und könnten keinerlei Mitgefühl entwickeln.<sup>33</sup> Ihnen fehle die Fähigkeit zur Identifikation, was „fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür“ sei, dass sich „so etwas wie Auschwitz inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen“ habe „abspielen können.“<sup>34</sup> Konsequenterweise könne man der Kälte am besten begegnen, indem man „Einsicht in ihre eigenen Bedingungen“ nehme und den Versuch unternehme „vorwegnehmend im individuellen Bereich diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten“.<sup>35</sup> Im Zentrum der sozialwissenschaftlichen Forschung müsse der manipulative Charakter stehen, dessen Genese zu rekonstruieren sei.<sup>36</sup>

---

<sup>25</sup> Adorno 1970[1966]:95.

<sup>26</sup> Adorno 1970[1966]:95.

<sup>27</sup> Adorno betont, dass er einen monokausalen Zusammenhang von „autoritätsgläubigen deutschen Geist“ und „Auschwitz“ für reduktionistisch und oberflächlich halte. Vielmehr unterstellt er einen sozialpsychologisch überdauernden Autoritätsgehorsam der Deutschen, der aus dem Kaiserreich stamme und einer demokratischen Lebensweise im Wege stünde. Diese Autoritätsbedürftigkeit hätte der Nationalsozialismus kompensiert. Adorno 1970[1966]:95f.

<sup>28</sup> Adorno 1970[1966]:97-99.

<sup>29</sup> Adorno 1970[1966]:99. Um dem latenten Aggressionspotenzial der Menschen zu begegnen sei v.a. der Sport hilfreich, sofern er auf „fair play, Ritterlichkeit, Rücksicht auf den Schwächeren“ beruhe und nicht „Rohheit“ und „Aggression“.

<sup>30</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:100-103. Adorno versteht darunter autoritär geprägte Persönlichkeiten, die eine blinde Identifikation mit dem Kollektiv hätten. Sie seien in Massen aufgegangen und hätten sich von Männern wie Himmler, Höß und Eichmann manipulieren lassen. Die wesentlichen Eigenschaften dieses Charakters seien „eine gewisse Art von Emotionslosigkeit“, Organisationswut, die „Unfähigkeit, überhaupt unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen“ und ein überwertiger Realismus.

<sup>31</sup> Adorno 1970[1966]:100.

<sup>32</sup> Adorno 1970[1966]:104f

<sup>33</sup> Adorno 1970[1966]:105.

<sup>34</sup> Adorno 1970[1966]:106.

<sup>35</sup> Adorno 1970[1966]:107. Adorno betont, dass es ihm nicht darum geht, die „Liebe zu predigen“, da er dies für illusorisch und kontraproduktiv halte. Viel wichtiger sei die Reflexion über die Bedingungen. An dieser Stelle kann man deutlich die Kant'schen Einflüsse auf Adorno erkennen. Adorno geht es um „rationale“ Aufklärung und nicht um eine Emotionalisierung.

<sup>36</sup> Adorno 1970[1966]:103f. Adorno mahnt die Täter aus der NS-Zeit, sich Erforschungen ihres Charakters zur Verfügung zu stellen, damit man Rückschlüsse darauf ziehen könne, wieso sie sich zu den Menschen entwickelt hätten, die sie jetzt seien.

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit diesen für ihn neuralgischen Problemfeldern der zeitgenössischen Gesellschaft deutet er seine Zielsetzung an. Ihm geht es allen voran um eine Autonomie im Kant'schen Sinne, „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“.<sup>37</sup>

Am Ende durchdenkt Adorno die Umsetzbarkeit dieser Zielvorgaben. Aufzuklären sei über die „subjektiven Mechanismen überhaupt“, ohne die Auschwitz kaum gewesen wäre, aber auch die Abwehrmechanismen, „die ein solches Bewusstsein“ blockierten.<sup>38</sup> Diese „rationale“ Aufklärung könne ein Bewusstsein schaffen, Vorboten eines neuen „Auschwitz“ besser zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. Auch müsse „die Möglichkeit der Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich“ ausgetobt habe, reflektiert werden, also inwiefern zukünftig andere Opfergruppen von solchen Entwicklungen betroffen sein könnten, was er aufgrund des „wiedererwachenden Nationalismus“ für möglich hält.<sup>39</sup> Ansatzweise könnten auch „konkrete Möglichkeiten des Widerstands“ bei dem Aufklärungsprogramm hilfreich sein, obgleich der Widerstand im Nationalsozialismus von Adorno kritisch bewertet wird, da die einzelnen Widerstandgruppen passend zum „Symptom der universalen Kälte“ nur auf die eigene Gruppe ausgerichtet gewesen seien.<sup>40</sup> Darüber hinaus solle sich das Individuum darüber im Klaren sein, dass es jederzeit selbst Opfer werden könne.<sup>41</sup> Adorno bilanziert, dass man Schreibtischtäter nicht verhindern hätte können, wohl aber die vielen Mitläufer, ohne die das System niemals hätte funktionieren können.<sup>42</sup>

### Liefert der Aufsatz Rückschlüsse für die pädagogische Arbeit?

Auch mehr als 45 Jahre nach seiner Veröffentlichung ist der Aufsatz in vielerlei Hinsicht nach wie vor grundlegend für die Holocaust Education und dient auch dieser Studie als wichtiger theoretischer Bezug,<sup>43</sup> obgleich dieser Text hinsichtlich seiner Anforderungen sehr anspruchsvoll und an einigen Stellen voller Widersprüche ist. Daher wird zunächst auf drei grundlegende Schwierigkeiten eingegangen, die der Aufsatz aus erziehungswissenschaftlicher Sicht aufwirft.

---

<sup>37</sup> Adorno 1970[1966]:97. Im Unterschied zu Zeitgenossen, die fehlende Bindungen als zentrale Ursache anmahnten, will Adorno die Autonomie des Individuums fördern. Bindungen sieht er dahingehend problematisch, dass sie zur Heteronomie und zum „Sichabhängigmachen von Geboten, von Normen, die sich nicht vor der eigenen Vernunft des Individuums verantworten“ führten. Das durch Bindungen entstehende „Überlich“ werde im Faschismus durch „äußere, unverbindliche, auswechselbare Autoritären“ ersetzt. Adorno 1970[1966]:96f.

<sup>38</sup> Adorno 1970[1966]:108.

<sup>39</sup> Adorno 1970[1966]:108.

<sup>40</sup> Adorno 1970[1966]:108f.

<sup>41</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:109.

<sup>42</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:109.

<sup>43</sup> Ahlheim 2010:39 bemerkt hierzu ironisch, dass der Vortrag als „selbstverständliche Zitatequelle im Diskurs vor allem um historisch-politische Bildung, von Erinnerungsarbeit und Gedenkstättenpädagogik“ diene, die „da und dort gewiss auch ritualisiert und fast schon wieder domestiziert im Kontext öffentlicher historisch-politischer ‚Korrektheit‘, hin und wieder auch Stichwortgeber für die eine oder andere Bindestrich-Pädagogik“ gebraucht werde.



Erstens bleibt offen, wie Adorno die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen einschätzt. Einerseits sieht er die Notwendigkeit zu handeln, indem man beim Subjekt ansetzen müsse. Andererseits betont er, dass sich die „objektiven Bedingungen“, die die eigentliche Ursache für „Auschwitz“ sind, kaum oder gar nicht verändern lassen. Hinsichtlich der Wirksamkeit der Erziehung bleibt Adorno sehr vage und äußert sich widersprüchlich, was sich beispielsweise im letzten Abschnitt des Aufsatzes zeigt. Einerseits fürchte er, „durch Maßnahmen auch einer noch so weit gespannten Erziehung wird es sich kaum verhindern lassen, daß Schreibtischmörder nachwachsen“. Andererseits könne eine „Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ um „Bogers und Kaduks“ zu verhindern, die hier als Sinnbild für die brutalen Mörder in den Konzentrations- und Vernichtungslagern stehen.<sup>44</sup> Adornos Unklarheit und Widersprüchlichkeit hat nicht zuletzt damit zu tun, dass es ihm nicht darum geht, eine Art konkretes Programm zu entwickeln, wie diese Zielvorgabe einer Verhinderung eines zweiten „Auschwitz“ zu verwirklichen sei.<sup>45</sup> Durch diese Vagheit bleibt allerdings offen, inwiefern durch Erziehungsmaßnahmen die objektiven Bedingungen und somit der Gang der Geschichte beeinflussbar sind.

Zweitens wirft die dialektische Sicht auf die Aufklärung einige Fragen auf, die unbeantwortet bleiben. „Auschwitz“ ist für Adorno keine Abkehr von der Aufklärung, sondern eine ihrer negativen Konsequenzen, die im Aufklärungsprozess selbst mit angelegt sind, schließlich war der Massenmord an den europäischen Juden nur durch ein Höchstmaß an bürokratischer Planung und mit Hilfe industrieller Methoden möglich, zwei Wesensmerkmale des modernen Staates.

Doch anstatt als Lösungsvorschlag selbst einen neuen Weg einzuschlagen, bei dem die ambivalent bewertete Aufklärung verlassen wird, fordert er – in der Tradition Kants stehend – eine umfassende Aufklärung des Individuums und der Gesellschaft. Dabei greift er auf die menschliche Vernunft zurück, die ja aber auch in ihrer negativen Ausprägung mitverantwortlich für die objektiven gesellschaftlichen Bedingungen ist, die „Auschwitz“ ermöglichten. Auch setzt er an das Individuum sehr hohe Anforderungen, da es im Sinne Kants sehr vernunftgesteigert agieren und seine Emotionen, die Adorno in dem Aufsatz sehr einseitig negativ bewertet, kontrollieren soll. Inwiefern die menschliche Emotionalität auch zu positivem Handeln führen kann und inwiefern Emotionen notwendig für Reflexionsprozesse und die Entwicklung des von Adornos geforderten autonomen Individuums sind, bleibt unbeleuchtet.

Dies führt zu einem dritten Problem. Während Adorno vehement eine Stärkung der individuellen Vernunft einfordert, vernachlässigt er fast komplett die Bedeutung affektiver Grundlagen solidarischen Handelns, insbesondere da er sie nicht differenziert betrachtet und vom

---

<sup>44</sup> Adorno 1970[1966]:109.

<sup>45</sup> Nach Messerschmidt 2003:131 schätzt er die Wirksamkeit pädagogischer Aufklärungsversuche sehr gering ein.

irrationalen Handeln abgrenzt, das der Nationalsozialismus in Extremform hervorrief. Gerade aufgrund seiner Abneigung gegenüber der Irrationalität wählt Adorno einen sehr rationalen, komplexe Selbstreflexionsprozesse auslösenden Zugang der pädagogischen Aufarbeitung.

Vor allem verwirft er jene Ansätze, die verstärkt auf die zwischenmenschliche „Bindung“ abzielen, deren Fehlen nach Ansicht „von Wohlmeinenden [...] verantwortlich für das, was da vorging“ gewesen sei. Doch gerade diese „sogenannten Bindungen“ würden „leicht zum Gesinnungspaß – man nimmt sie an, um sich als zuverlässiger Bürger auszuweisen – oder sie produzieren [...] psychologisch genau das Gegenteil dessen, wofür sie aufgeboten werden.“<sup>46</sup> Gerade durch fehlgeleitete gesellschaftliche Bindungen würden die Menschen im Kontext eines Unrechtssystems unmündig und seien solchen Massenphänomenen blind ausgeliefert. Diese vermeintlich positiven Bindungen führten in einem entsprechenden Kontext zu „Heteronomie, ein Sichabhängigmachen von Geboten und Normen, die sich nicht vor der eigenen Vernunft des Individuums verantworten.“ Das „Über-Ich“, werde dann „im Namen von Bindung durch äußere, unverbindliche, auswechselbare Autoritäten ersetzt“. Ein solches Denken sei aber „die Sinnesart der Quälgeister, die nicht mehr aufkommen soll.“ Daher schätzt Adorno „die Empfehlungen der Bindungen so fatal“ ein und wendet sich der „Autonomie“ des Individuums zu, der „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“, die aus seiner Sicht, „die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz“ ist.<sup>47</sup>

So verständlich Adornos Abneigung gegenüber der menschlichen Irrationalität ist, die sich vor allem in gruppenspezifischen Prozessen zeigt und in „Auschwitz“ ihren negativen Höhepunkt gefunden hat, so problematisch sind diese zwischenmenschlichen Bindungen zu einseitig negativ bewertenden Ausführungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Insbesondere die von Adorno geforderte Empathie und „Liebe“ ist ohne eine emotionale Grundierung kaum verwirklicht. Auch lässt sich ein solidarisches Handeln, in dem man sich auch für die Randgruppen einer Gesellschaft einsetzt, nicht allein durch individuelle Reflexionsprozesse garantieren. Gerade um dem „besonders auffälligen, weitverbreiteten Symptom der universalen Kälte“<sup>48</sup> entgegenzuarbeiten, die Adorno mokiert, bedarf es auch einer emotionalen Bindung,<sup>49</sup> was insbesondere Honneth und in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit Stojanov und Prengel einfordern. Alle drei Autoren fordern aus einem sehr unterschiedlichen Blickwinkel heraus die Stärkung von gesellschaftlichen Bindungen – beispielsweise bei Prengel in Form von angemessenen päd-

---

<sup>46</sup> Adorno 1970[1966]:96f.

<sup>47</sup> Adorno 1970[1966]:97.

<sup>48</sup> Adorno 1970[1966]:109.

<sup>49</sup> Um den Rahmen dieses Exkurses nicht zu sprengen, sei die Problematik um emotionale Zugänge einer „Erziehung nach Auschwitz“, die insbesondere der Text von Adorno aufwirft, an der Stelle nur angedeutet. Darauf wird im Laufe der Arbeit nochmals intensiv eingegangen, insbesondere in den Kapiteln 8.3, 9.2.1, 9.2.1 und 10.

gogischen Beziehungen – , die für eine solidarische, plurale Gesellschaft unverzichtbar seien und ganz eindeutig auch affektiv zu verstehen sind.<sup>50</sup>

Vor allem aufgrund dieser drei grundlegenden Probleme wird der Aufsatz in der Erziehungswissenschaft sehr kontrovers diskutiert. Zu Recht verweist Messerschmidt darauf, dass der Text „in der Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis häufig zu einseitig und unvollständig“ gedeutet worden sei, da die „Kulturkritik“ und die „Skepsis Adornos“ „kaum Beachtung“ gefunden hätten.<sup>51</sup> Nach Messerschmidt lässt sich daraus kein „Erziehungsprogramm“ ableiten.<sup>52</sup> Meseth erkennt zwar auch die von Adorno gesetzten Grenzen, betont aber, dass sich der „Vortrag durch einen pädagogisch anschlussfähigen und an vielen Stellen auch explizit pädagogisch argumentierenden Duktus“ auszeichne, sodass man durchaus Rückschlüsse für die Erziehungswissenschaft daraus ziehen könne.<sup>53</sup> Dabei solle man den „zeitgeschichtlichen Kontext“ nicht vergessen, in dem der Vortrag entstand sei, eine Gesellschaft, die „personell und geistig Auswirkungen der NS-Zeit“ gespürt habe.<sup>54</sup>

Die Rezeption des Vortrags ist stark geprägt von Adornos „Wendung aufs Subjekt“, was nach Meseth dazu geführt habe, dass die daraus abgeleiteten pädagogischen Programme vor allem die Moralerziehung und die Förderung von „Toleranz, Frieden und Humanität“ im Mittelpunkt stellten, während die „Tradierung der NS-Geschichte [...] zuweilen ganz aus dem Blickfeld geraten“ sei.<sup>55</sup>

Trotz dieser Schwierigkeiten möchte ich an der Stelle ein paar knappe, aber wesentliche pädagogische Erkenntnisse zusammentragen, die Adornos Aufsatz implizieren. Adornos nicht weiter zu begründendes Ziel ist die Verhinderung eines zweiten Auschwitz. Der daraus herleitbare Unterricht hat immer eine aufklärerische Absicht. Einerseits sollen die zum Nationalsozialismus führenden Strukturen rekonstruiert werden, andererseits – und das ist der eigentliche Kern einer „Erziehung nach Auschwitz“ im Sinne Adornos – geht es um das Subjekt, den einzelnen Schüler. Die Schule hat demnach eine stark erzieherische Funktion, in-

<sup>50</sup> Vgl. Honneth 2003, Stojanov 2011 und Prengel 2013.

<sup>51</sup> Vgl. Messerschmidt 2003:136. Auch Ahlheim 2010:41-46 verweist darauf, dass der Vortrag im Kontext der negativen Dialektik und der empirischen Studien zum autoritären Charakter zu deuten seien. Weiterhin zeigt Ahlheim, dass Adorno selbst die Problematik gesehen habe, einen im Rundfunk frei gehaltenen Vortrag zu verschriftlichen.

<sup>52</sup> Vgl. Messerschmidt 2003:136. Siehe darüber hinaus Zumpe 2012:45 der darauf verweist, dass es eine ausformulierte „Didaktik“ zu Adornos Aufsatz in „der Erziehungswissenschaft“ bisher nicht gebe.

<sup>53</sup> Vgl. Meseth 2005:148.

<sup>54</sup> Siehe zum geistig-historischen Kontext des Vortrags Kraushaar 2010. Nach Kraushaar 2010:36f. hatte Adorno zwei Strategien, um die NS-Vergangenheit aufzuarbeiten, die vor allem „zur Bekämpfung von Neonazismus und Antisemitismus“ angelegt waren. Die Bekämpfung betreffe die Nachwirkung „faschistischer Tendenzen gegen die Demokratie“ und die „des Nationalsozialismus in der Demokratie“. Bei erstem handle es sich um neu auftretende faschistische Bewegungen wie die NPD Ende der 1950er/Anfang der 1960er Jahre, beim letzteren um die personellen und geistigen Kontinuitäten in der jungen deutschen Demokratie nach dem Zweiten Weltkrieg. Aus Sicht von Kraushaar ist die Bekämpfung des NS-Erbes eine schwierigere Aufgabe, was er am Beispiel der aus vorbelasteter Professoren und Politiker zeigt. So sei es Adorno sicherlich nicht darum gegangen, die Eliten der BRD unter Generalverdacht zu stellen, was in der Studentenbewegung teilweise geschehen sei.

<sup>55</sup> Meseth 2004:149.

dem sie präventiv autoritären Charakteren entgegenarbeiten soll. Daher ist das eigentliche Leitziel die Mündigkeit, wodurch die einzelnen Heranwachsenden gegen Gruppenprozesse gewappnet werden sollen, indem ihr autonomes Denken und Handeln gefördert werden soll. Die damit verbundenen pädagogischen Ansätze dienen in erster Linie der Stärkung des Subjekts und weniger zur Ausbildung einer Solidarität durch Bindungen. Der konkrete Schulunterricht, der sich aus diesen Ausführungen ergibt, lässt sich aus meiner Sicht in vier wesentlichen Aspekten zusammenfassen.

Erstens soll die individuelle Autonomie gegenüber der individuellen und sozialen Irrationalität gestärkt werden. Dies geschieht nach Adorno vor allem durch eine „Bewußtmachung der subjektiven Mechanismen überhaupt, ohne die Auschwitz kaum“ möglich gewesen wäre. Konkret bedeutet dies die „Kenntnis dieser Mechanismen“ und „die der stereotypen Abwehr, die ein solches Bewußtsein blockiert“. Unter letzterem versteht er alle Argumentationsmuster, die „Auschwitz“ relativieren („wer heute noch sagt, es sei nicht so oder nicht ganz so schlimm gewesen“), die aus seiner Sicht die damalige Zeit gleichsam rechtfertigen und eine potenzielle Täterschaft offenlegen („der verteidigt bereits, was geschah, und wäre fraglos bereit zuzusehen oder mitzutun, wenn es wieder geschieht“).<sup>56</sup> Die „rationale Aufklärung“ solle eine bessere Kontrolle der „unbewußten Mechanismen“ bezwecken, die „Auschwitz“ ermöglichten.<sup>57</sup> Wie dieses Bewusstsein konkret zu fördern ist, deutet Adorno allenfalls an und gleichermaßen ist sein Ansatz rein kognitiv und geht von einem vereinfachten Modell der menschlichen Psyche aus, das inzwischen viel differenziert erforscht wurde. Im Kern geht es dabei um eine Bildung in Form von Selbstreflexionsprozessen.

Diese unterrichtliche „Erziehung nach Auschwitz“ ist darauf aufbauend zweitens stark täterorientiert. Die Schüler sollen sich demnach in erster Linie mit dem Handeln der Täter auseinandersetzen und weniger mit den Opfern mitfühlen. Das beinhaltet eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem menschlichen Denken und Handeln, insbesondere eine kritische Reflexion über den autoritären Charakter, den es zu verhindern gelte.

Drittens sollen darüber hinaus „konkrete Möglichkeiten des Widerstands“ aufgezeigt werden und es soll „die Geschichte der Euthanasiemorde“ behandelt werden. Zu dieser inhaltlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit gehört auch das Aufzeigen der „spezifischen, geschichtlich objektiven Bedingungen der Verfolgungen“, was Adorno insbesondere an „sogenannten nationalen Erneuerungsbewegungen in einem Zeitalter, in dem der Nationalismus veraltet ist“ aufzeigen möchte.<sup>58</sup>

Als viertes ist dieser Unterricht sehr allgemein zu verstehen als ein Nachdenken über Grundfragen des individuellen Handelns sowie des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Hierzu schlägt Adorno einen „politischen Unterricht“ vor, der sich „in Soziologie verwandeln“ müsse, um „über das gesellschaftliche Kräftespiel [zu] belehren, das hinter der

---

<sup>56</sup> Adorno 1970[1966]:108f.

<sup>57</sup> Adorno 1970[1966]:108f.

<sup>58</sup> Adorno 1970[1966]:108f.

Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“. Die Auseinandersetzung mit diesen Triebkräften der gesellschaftlichen Entwicklung beinhaltet auch eine kritische Beleuchtung des Staates.<sup>59</sup>

Inwiefern sich diese Grundgedanken in den subjektiven Theorien der befragten Geschichtslehrer wiederfinden, wird zu prüfen sein.

## 1.2 Die Schwierigkeiten der pädagogischen Vermittlung des Holocaust

Die Grausamkeiten, die im Dritten Reich an den Juden und anderen Minderheiten verbrochen wurden, sind immer noch unbegreiflich. Brumlik sieht den Holocaust im Kontext des 20. Jahrhunderts als „eine weltgeschichtlich bisher ungekannte Entfesselung der Destruktivkräfte“.<sup>60</sup> Wie kann dieses unmenschliche, unfassbare Phänomen pädagogisch vermittelt werden? Wie kann ein heutiger Schüler die Dimensionen des Völkermords, die Motive und Handlungen der Täter, die Gefühle der Opfer und die Wirkung des Holocaust begreifen? Die Schwierigkeit dieses Unterfangens wird an drei Dimensionen aufgezeigt: die wissenschaftliche Erforschung des Holocaust, der öffentlichen Diskurs und didaktisch-methodische Schwierigkeiten.

1. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Holocaust wird äußerst kontrovers geführt. Zwar ist der Nationalsozialismus geschichtswissenschaftlich das mit am besten erforschte Thema der neueren deutschen Geschichte,<sup>61</sup> aber die Frage, wie es dazu kommen konnte, ist nach wie vor umstritten. Dazu gehört vor allem die Auseinandersetzung mit den Tätern, die bereits Adorno forderte.<sup>62</sup>

Nach dem Zweiten Weltkrieg erforschte man vor allem die Hauptkriegsverbrecher, die als Personifizierung des Bösen galten.<sup>63</sup> Darüber hinaus gab es mehrere Studien, die sich dem Charakter faschistoider Persönlichkeiten zuwandten.<sup>64</sup> Dass es sich bei den Tätern keinesfalls immer um Bestien handelte, konnte Hannah Arendt am Beispiel Adolf Eichmanns zeigen („Banalität des Bösen“).<sup>65</sup>

Die Abwälzung der Schuld auf wenige Führungskräfte des NS-Systems hatte vor allem eine entlastende Funktion. Doch ließ sich dieses Bild geschichtswissenschaftlich nicht aufrechterhalten. Der Holocaust wäre ohne die aktive und passive Mithilfe der vielen Helfer, Be-

<sup>59</sup> Adorno 1970[1966]:109.

<sup>60</sup> Brumlik 2004:11.

<sup>61</sup> Siehe als Überblick Brechtken 2004; Hildebrand 2004; Thamer 1994; Wehler 2009 und Wild 2008.

<sup>62</sup> Vgl. Adorno 1970[1966]:89f.

<sup>63</sup> Siehe zum gesellschaftlichen Diskurs und schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit in Deutschland Heyl 1997:137-150.

<sup>64</sup> Als bahnbrechend erwiesen sich hierbei Adornos Studien zum autoritären Charakter, die später umfassend und differenziert ergänzt wurden (Vgl. Adorno et al 1950; 1973). Siehe hierzu darüber hinaus Parge 1997.

<sup>65</sup> Hannah Arendt stellte im Rahmen ihrer Beobachtung des Eichmann-Prozesses in Jerusalem fest, dass gerade der vermeintlich bestialische Eichmann – eine, wenn nicht die Schlüsselfigur der bürokratischen Organisation der Massenvernichtung – ein ganz banaler, stark autoritätsgläubiger Durchschnittsmensch gewesen sei. Sie bezeichnet das Phänomen des banalen Bösen im Falle Eichmanns als „Hans Wurst“. Ihr Werk war heftig umstritten, da sie auch die indirekte Mithilfe und Passivität vieler führender Köpfe der jüdischen Gemeinden öffentlich anprangerte (Vgl. Arendt / Fest 2011, Vgl. Arendt 2013).

fehlsempfänger und Unterstützer nicht möglich gewesen. Daher verschob sich das Interesse zunehmend auf eine Untersuchung der Strukturen des nationalsozialistischen Systems.<sup>66</sup> Zimmermann verdeutlichte dies am Beispiel der Organisation eines Deportationszuges nach Auschwitz. Nicht nur der anonyme Schreibtischtäter wie Eichmann, der seine Unterschrift unter die Durchführung einer Deportation aller Juden einer bestimmten Region gesetzt habe, trage eine Mitschuld. Auch das Polizei- und Bahnpersonal, spitzelnde Bürger und eine passiv bleibende Bevölkerung seien mehr oder weniger direkt beteiligt gewesen.<sup>67</sup> Dass auch das Reichssicherheitshauptamt – eines der zentralen Stützen des SS-Terrors – nicht allein durch Schreibtischtäter funktionieren konnte, sondern auf die Unterstützung der Bevölkerung angewiesen war, zeigt die Studie von Wildt.<sup>68</sup>

Die Hinwendung zu den gewöhnlichen Menschen wird auch in der grundlegenden Studie von Hilberg deutlich, für den es neben den Tätern und Opfern die noch größere Gruppe an Zuschauern gab.<sup>69</sup> An einem Tag konnten sie ihre Nachbarn unterstützen und sie am anderen Tag bereits denunzieren oder von ihrem enteigneten Besitz profitieren. Ihre moralische Haltung entschied darüber, „welchen Mutes es bedarf, nonkonform zu handeln.“<sup>70</sup>

Auch in neueren Studien der Geschichtswissenschaft drückt sich diese Fokussierung auf die Alltagsgeschichte aus. Im Mittelpunkt stehen vermehrt die „normalen Männer“, also die einfachen Deutschen und ihr Handeln. Geschichtswissenschaftlich nachgewiesen ist, dass der Nationalsozialismus ohne eine mehrheitliche Unterstützung der deutschen Bevölkerung nicht funktioniert hätte und ohne Mitwirkung vieler „normaler“ Deutscher der Massenmord niemals durchgeführt hätte werden können.<sup>71</sup>

Doch wie man das Mitwirken der „normalen“ deutschen Bevölkerung erklären kann, ist nach wie vor sehr umstritten, was man beispielsweise an der Goldhagen-Browning-Debatte sehen kann. Während Goldhagen in seinem viel diskutierten Buch „Hitlers willige Vollstrecker“ den Deutschen quasi eine Kollektivschuld aufgrund des lang gewachsenen eliminatorischen

---

<sup>66</sup> Vgl. Heyl 1996:94.

<sup>67</sup> Vgl. Zimmermann 1989:67ff.

<sup>68</sup> Vgl. Wildt 2002.

<sup>69</sup> Vgl. Hilberg 1992.

<sup>70</sup> Heyl 1996:97.

<sup>71</sup> Die Mitwirkung der normalen Deutschen zeigt nicht zuletzt Aly 2005, aus dessen Sicht der Holocaust niemals ohne die breite Bevölkerung möglich gewesen wäre: „Dafür gilt es, den immer noch verbreiteten [...] Ansatz zu überwinden, der die so offensichtlich grausame Seite des Nationalsozialismus von denjenigen politischen Aktionen isoliert, die dasselbe Regime für die Mehrheit der Deutschen so attraktiv machte [...] Die NSDAP stützte sich auf die Lehre von der Ungleichheit der Rassen und versprach den Deutschen im selben Atemzug mehr Chancengleichheit, als es sie während des Kaiserreichs und noch während der Republik in Deutschland gegeben hatte. In der Praxis geschah das auf Kosten anderer, mit den Mitteln des Raub- und Rassenkrieges. [...] So gesehen, propagierte die NSDAP eine der sozial- und nationalrevolutionären Utopien des vergangenen Jahrhunderts. Das machte sie populär. Daraus bezog sie ihre verbrecherischen Energien. Hitler sprach vom ‚Aufbau des sozialen Volksstaats‘, eines ‚Sozialstaats‘, der vorbildlich sein werde und in dem ‚alle [sozialen] Schranken immer mehr einzureißen‘ seien. [...] Für die Mehrzahl der jungen Deutschen bedeutete der Nationalsozialismus nicht Diktatur, Redeverbot und Unterdrückung, sondern Freiheit und Abenteuer. Sie sahen darin eine Verlängerung der Jugendbewegung, ein körperliches und geistiges Anti-Aging-Programm. [...] In den Methoden unterschiedlich, doch nicht selten zu Lasten Dritter, zählt die soziale Aufwärtsmobilisierung der Massen zum Kernbestand der politischen Ideen des 20. Jahrhunderts. [...] Wer von den Vorteilen für die Millionen einfacher Deutscher nicht reden will, der sollte vom Nationalsozialismus und vom Holocaust schweigen.“ (Vgl. Aly 2005:11f.;358-362, gekürzt)  
Siehe darüber hinaus Welzer 2005.

Antisemitismus unterstellt<sup>72</sup>, weicht Browning von solchen ideologisch-monokausalen Erklärungsmustern ab.<sup>73</sup> Die Forschung tendiert inzwischen eher zu Brownings situativer These<sup>74</sup>, doch bleibt die Erforschung des Holocaust nach wie vor ein äußerst komplexes Unterfangen.

2. Noch viel kontroverser als der wissenschaftliche ist der öffentliche Diskurs<sup>75</sup>, bei dem es vor allem um einen richtigen, d.h. angemessenen, Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit geht, was exemplarisch am Streit um das Berliner Holocaust-Denkmal verdeutlicht werden soll.<sup>76</sup>

Kein anderer Ort in Deutschland steht sinnbildlicher für die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit.<sup>77</sup> Das Holocaustdenkmal verzichtet auf jede Form „nationaler Symbolsprache“ und überlässt dem einzelnen Betrachter die Deutung. Dennoch handelt es sich um ein nationales Denkmal, das allerdings die Erinnerung an eine unrühmliche Vergangenheit in der deutschen Geschichte wach halten soll, nicht hingegen glanzvolle Ereignisse oder Personen, wie bei anderen Denkmälern.<sup>78</sup>

Im Jahr 2005 wurde das Denkmal nach fast 20 Jahren Planung eingeweiht. Es geht auf eine Bürgerinitiative mit Namen „Perspektive Berlin e.V.“, dem späteren Förderkreis des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“, zurück, hinter dem federführend die Publizistin Lea Rosh und der Historiker Ebehard Jäckel standen.<sup>79</sup> Die heftig geführte öffentliche Kontroverse drehte sich um die Form des Erinnerns<sup>80</sup>, die Konkurrenz zu anderen Berliner Ge-

<sup>72</sup> Vgl. Goldhagen 2000. Nach Goldhagen radikalisierte sich der deutsche Antisemitismus Anfang des 20. Jh. in eine rassistisch geprägte Form, und „legte umfassende, radikale und sogar tödliche ‚Lösungen‘ der so genannten Judenfrage nahe.“ Noch vor dem Aufstieg der Nazis habe „das dem NS-Antisemitismus zugrunde liegende kognitive Modell“ existiert und sei „in allen Klassen und Sektoren der deutschen Gesellschaft weit verbreitet, eingebettet in das deutsche kulturelle und politische Leben“ gewesen. Der Jude sei die Antithese zum deutschen Volk gewesen und galt aus Sicht von Goldhagen schon vor der Machtergreifung als Volksfeind. (Vgl. Goldhagen 2000:71,97,104.)

<sup>73</sup> Vgl. Browning 1999. In seiner Studie „Ganz normale Männer“ zeigt er auf, wie einfache Bürger zu Kriegsverbrechern wurden, die Massenerschießungen von Zivilisten durchführten. Aufgrund von Verhörprotokollen im Rahmen des Prozesses gegen das Polizeibataillon überprüfte Browning mögliche Ursachen und greift dabei interessanterweise auf den gleichen Datensatz zurück wie Goldhagen. Das zentrale Ergebnis seiner Analyse ist: Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten und informeller Gruppendruck seien als Erklärung am überzeugendsten. Er wählt einen sozialpsychologischen Ansatz, indem er unter anderem auf die Ergebnisse des Milgram-Experiments zurückgreift. Für sein Fallbeispiel scheinen Browning weitere, ebenfalls ältere Erklärungsansätze wie kriegsbedingte Brutalisierung, arbeitsteilige Organisation, besonderes Auswahlverfahren der „Täter“, egoistische Interessen (Karrierismus), Zwang oder auch ideologische Indoktrination weniger relevant. Insbesondere verwirft er den Ansatz von Goldhagen als viel zu vereinfachend und auf die untersuchte Gruppe von Tätern nicht zutreffend. (Vgl. Browning 1999:208-246.)

<sup>74</sup> Siehe zur Goldhagen-Browning-Debatte Küntzel 1997, North 1997, Schoeps 1996 und Pohl 1997.

<sup>75</sup> Kohlstruck 1997:35 unterscheidet bezogen auf die „Vergangenheitsbewältigung“ drei verschiedene Diskurse, den „offiziell-politischen“ (= Diskurs der staatstragenden Kräfte in Legislative, Judikative und Exekutive), den „öffentlichen Diskurs“ (= Diskurs der Medien, der Gewerkschaften) und die „öffentliche Meinung“ (private Diskurse, Einstellungen und Meinungen).

<sup>76</sup> Siehe hierzu überblicksartig Kirsch 2003.

<sup>77</sup> Michael Schmitz bemerkt hierzu: „Die Größe des Denkmals sowie die enorme Prominenz seiner Lage reflektieren adäquat die massive Bedeutung, welche die Diskussion um den Holocaust mittlerweile im kollektiven Bewußtsein der deutschen Nation erlangt hat.“ (Schmitz 2004:726.)

<sup>78</sup> Vgl. Schmitz 2004:731.

<sup>79</sup> Vgl. Rosh 2005:9.

<sup>80</sup> Siehe kritisch zum Denkmal Mittag 2005.

denkstätten und Museen<sup>81</sup> und die Widmung des Denkmals.<sup>82</sup> Im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis von Erinnerungskultur vertrat vor allem Lea Rosh ein neues Konzept, das eine Verbindung zur modernen Kunst herstellen sollte. Auch wurde darüber gestritten, ob das Denkmal allein den ermordeten Juden oder auch anderen im Nationalsozialismus verfolgten Minderheiten gewidmet werden sollte.<sup>83</sup> Sogar die konkrete Bauphase wurde von zahlreichen Konflikten geprägt.<sup>84</sup>

Die lange Bauphase, in der höchst unterschiedliche Akteure zu Wort kamen (Politiker, Mitglieder der Bürgerbewegung, Journalisten, Schriftsteller, Hinterbliebene von Opfern des NS, Prominente), zeigt, wie schwierig und umstritten der Umgang mit der NS-Zeit im öffentlichen Diskurs nach wie vor ist.

Auch heute gibt es keinen Konsens über einen angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit. Schlagwörter des Diskurses um die richtige Erinnerung sind beispielsweise Trauer, Schande, Instrumentalisierung der Vergangenheit, Moralknüppel, Normalisierung, Schlussstrich. Boschki und Schwendemann weisen auf eine „Hilflosigkeit“ im öffentlichen Diskurs hin.<sup>85</sup> Aufgrund der Öffentlichkeitswirkung politischer Reden an Gedenktagen sei dies durchaus verständlich, da man den Opfern gerecht werden will und Verharmlosungen, Relativierung und Gefühlsverletzungen vermeiden möchte. Allerdings sei die im öffentlichen Diskurs erkennbare Verkrampfung im Bildungsprozess kontraproduktiv. Gerade hier gehe es um eine „eigene Wortwahl“ und einen „subjektiven Zugang“ zum Thema. Durch eine zu normierende Interaktion könne das eigentliche Ziel, die Beschäftigung mit dem Thema blockiert werden.<sup>86</sup>

Hinsichtlich eines angemessenen Umgangs mit der NS-Zeit geht es v.a. um die Verantwortung. Reichel unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Formen von Schuld.<sup>87</sup> Die politische und strafrechtliche Schuld beziehe sich auf Verbrechen, die während des „Dritten Reichs“ ausgeübt worden seien, und die Unterstützung des NS-Regimes. Diese Schuld treffe nur diejenigen, welche während der NS-Zeit aktiv mitwirkten hätten, und nicht mehr die nachfolgenden Generationen. Diese Form von Schuld könne beispielsweise durch strafrechtliche Sanktionen (z.B. Nürnberger Prozesse) oder materielle Entschädigungen getilgt werden. Während diese Form von Schuld „konkret“ sei, sei die „Vergessensschuld“ hinge-

<sup>81</sup> So befürchteten viele authentische Erinnerungsstätten an Bedeutung zu verlieren. Das Problem der Konkurrenz verschärft sich aufgrund finanzieller Engpässe noch, da die meisten Gedenkstätten auf öffentliche Gelder angewiesen sind. (Vgl. Haardt 2001:40ff.) Steinbach 2002:106-109 hingegen sieht in der Gedenkstätte eine Chance, sofern sie sich sinnvoll in die bestehende Erinnerungs- und Gedenklandschaft in Berlin einordne und sich selbst klar positioniere.

<sup>82</sup> Siehe hierzu Mittag 2005.

<sup>83</sup> Vgl. Schlusche 2005:19f.; Benz 2005:31-36 und Haardt 2001:51-60.

<sup>84</sup> Für die Baumaterialien war ausgerechnet eine Firma zuständig, deren Tochterfirma im Nationalsozialismus das Gift Zyklon B herstellte, mit dem in Auschwitz gemordet wurde. (Vgl. Benz 2005:30.)

<sup>85</sup> Vgl. Boschki / Schwendemann 2008:5f.

<sup>86</sup> Vgl. Boschki / Schwendemann 2008:6.

<sup>87</sup> Vgl. Reichel 2001:210.



gen „abstrakt und moralisch“. Es sei die moralische Pflicht, sich mit der NS-Zeit auseinanderzusetzen, die nach Reichel auch die zukünftigen Generationen von Deutschen zu leisten hätten.<sup>88</sup>

Auch der Umgang mit Trauer ist im öffentlichen Diskurs sehr kontrovers diskutiert. Schon Mitscherlich / Mitscherlich zeigten, dass in der deutschen Nachkriegsgesellschaft eine für sie angemessene Trauer und ein den Opfern gerecht werdender Umgang mit der NS-Zeit nicht erfolgte.<sup>89</sup> Sie erklären dies individual- und sozialpsychologisch damit, dass es „Abwehrmechanismen gegen die Nazivergangenheit“ gebe,<sup>90</sup> indem sich einzelne gar nicht mehr an die Zeit erinnerten, die mit Schuld belastenden Dinge umgedeutet oder ausgeblendet würden oder gar die alten Zeiten glorifiziert würden.<sup>91</sup> Mitscherlich / Mitscherlich sprechen von einer „kollektiven Verleugnung der Vergangenheit“, die zu einer „Gefühlsstarre“ gegenüber den Opfern geführt habe, die sie mit der NS-Ideologie, der „Derealisierung dieses ganzen Zeitabschnitts“ und den psychologischen Abwehrmechanismen erklären.<sup>92</sup> Sicherlich muss man diese bekannten Ausführungen in ihrem zeitgeschichtlichen Kontext sehen, einer Phase des Erinnerungsdiskurses, in der das Thema lange ausgeblendet worden war und nun wieder auf die Agenda kam, verbunden mit der Kollektivschulddebatte. Allerdings haben die von Mitscherlich / Mitscherlich festgestellten Formen von individueller und kollektiver Verarbeitung des Themas langfristige Auswirkungen, wie Welzer bei der Erforschung des Geschichtsbildes innerhalb von Familien feststellen konnte.<sup>93</sup>

Mit der Schuldfrage zusammen hängt auch die Frage nach der Singularität des Holocaust. Während Abram und Heyl dafür plädieren, an der Einzigartigkeit festzuhalten, um der Gefahr einer Holocaustrelativierung entgegenzuwirken,<sup>94</sup> setzt Kraushaar dem entgegen, dass

---

<sup>88</sup> „So bleibt die Angst vor einer moralisch verwerfbareren Vergessensschuld. Damit aber über Auschwitz auch in noch ferner Zukunft kein Gras wächst, werden sich die kommenden Generationen vor allem mit der Entstehungsgeschichte des Nationalsozialismus auseinandersetzen und immer wieder die beunruhigende Doppelfrage stellen müssen: warum Hitler nicht verhindert werden konnte, und waren die Gewaltverbrechen gerade in Deutschland geschehen sind.“ (Reichel 2001:210.)

<sup>89</sup> Vgl. Mitscherlich / Mitscherlich 1967:8.

<sup>90</sup> Mitscherlich / Mitscherlich 1967:16.

<sup>91</sup> „Die Abwehr der mit der Nazivergangenheit verbundenen Schuld- und Schamgefühle ist weiterhin ein Trumpf. [...] Eine solche Einstellung bedeutet, daß nur die passenden Bruchstücke der Vergangenheit zur Erinnerung zugelassen werden. Alle Vorgänge, in die wir schuldhaft verflochten sind, werden verleugnet, in ihrer Bedeutung umgewertet, der Verantwortung anderer zugeschoben, jedenfalls nicht im Nacherleben mit unserer Identität verknüpft.“ (Mitscherlich / Mitscherlich 1967:26.)

<sup>92</sup> Vgl. Mitscherlich / Mitscherlich 1967:40-43.

<sup>93</sup> Vgl. Welzer 2010.

<sup>94</sup> Besonders vehement kritisieren Rathenow / Weber 2005:16-18 die gegenwärtige Tendenz in vielen Bildungsplänen, den Faschismus und den real existierenden Sozialismus zu vergleichen, um deren „Gemeinsamkeiten“ zu betonen. Das ist ihrer Meinung nach eine „Tat der Verharmlosung [...], indem durch historische Vergleiche mit den Verbrechen in kommunistischen Staaten die Verbrechen der Nazis gegen die Menschheit unzulässig relativiert werden.“ (Rathenow / Weber 2005:16, Hervorhebung im Original). Gerade der Terminus „Opfer der Gewaltherrschaft“ sei Ausdruck „für diesen Nivellierungsversuch“. Der Vergleich sei deshalb unzulässig, weil im NS-Staat die Opfer aus Gründen der Rassenideologie vernichtet worden seien, während in der DDR Menschenrechte aus Gründen der Machtsicherung verletzt worden seien (Vgl. Rathenow / Weber 2005:17).

eine moralisch aufgeladene Forderung nach Singularität „zur Sakralität“ tendiere, die „den Tatzusammenhang abkaps[le]“. Zwar sieht er die Gefahren eines Vergleichs des Holocaust mit anderen Menschheitsverbrechen, doch dürfe „Auschwitz“ kein Tabu in der Sozialwissenschaft sein, da der Vergleich notwendig sei, um „Einsicht in Differenz zu gewinnen“.<sup>95</sup> Für Kraushaar sind es die „Absicht, ein Volk in seiner Gesamtheit auszurotten und die Spuren dieses Vernichtungsaktes vollständig beseitigen zu wollen“, „die selektive Wahl der Opfer“, die „industriell organisierte Form der Vernichtung durch die Todeslager im Osten Europas“ und die Tatsache, dass „die Vernichtung Selbstzweck“ gewesen sei, Gründe, die für eine Einzigartigkeit des Holocaust sprechen.<sup>96</sup>

Brumlik bettet den Holocaust in die Geschichte des 20. Jahrhunderts ein, in dem es aus seiner Sicht zu einer „weltgeschichtlich bisher ungekannten Entfesselung der Destruktivkräfte“ gekommen sei, deren Höhepunkt der Holocaust sei, ein präzedenzloses Verbrechen.<sup>97</sup> Orientiert an Rummel spricht er vom „Demozid“, ein Verbrechen, dessen Merkmale die Vernichtung von Zivilisten, das Lager als rechtfreier Raum und die Vertreibung seien.<sup>98</sup> Daher sei es notwendig, die NS-Zeit im Kontext einer Menschenrechtspädagogik umzudeuten, sie von der „nationalen Geschichtsschreibung“ zu lösen und neu auszurichten. Der Holocaust werde dadurch eine „negative Folie, ein „unüberbietbares Extrembeispiel der Verletzung der Würde des Menschen“, ein Beispiel, an dem „drastisch sichtbar“ und „fühlbar“ werde, wohin „blinder Partikularismus“ und eine „entfesselte, von aller ethischen Bindung gelöste Sozialtechnik“ führen könne.“<sup>99</sup> Nur so sei es möglich, die Ansprüche einer „Erziehung nach Auschwitz“ auch im Zeitalter der Globalisierung aufrechtzuerhalten.<sup>100</sup>

Neben den erwähnten Problemen kommt die zeitliche Distanz hinzu. Je weiter der Nationalsozialismus zeitlich entfernt ist, desto mehr spielen andere Themenstellungen eine gleichrangige Rolle. Das betrifft insbesondere die DDR-Zeit, die auch vermehrt zum Gegenstand geschichtswissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Untersuchungen wird.<sup>101</sup> Im Rahmen der qualitativen Interviews wird darauf nochmals eingegangen.

---

Für Mannemann 1997:99 besteht die Singularität vor allem darin, dass „die Untaten [...] so weit aus der Reihe der anderen“ herausragten, dass „mit ihnen ein neues Kapitel in der Geschichte der menschlichen Untaten aufgeschlagen worden“ sei. Darüber hinaus sei singulär, dass „die Reichweite dieses ungeheuerlichen Verbrechens [...] nicht einzufangen“ sei. Auch der „Zweck der Ausrottung, die Ausrottung um der Ausrottung willen“ sei unbegreiflich und daher singulär.

<sup>95</sup> Vgl. Kraushaar 1995:140. Darüber hinaus zeigt Esch 2011 weitere Beispiele für Völkermorde und ethnische Säuberungen, die seiner Meinung nach die These widerlegten, „ethnische Säuberungen seien ein Privileg totaler Staaten“ (Vgl. Esch 2001:138). Er argumentiert vielmehr, dass sie Teil „von Exklusionsprozessen in der Moderne“ seien,

<sup>96</sup> Vgl. Kraushaar 1995:133.

<sup>97</sup> Vgl. Brumlik 2004:11f.

<sup>98</sup> Vgl. Brumlik 2004:13f.

<sup>99</sup> Vgl. Brumlik 2004:27.

<sup>100</sup> „Damit hängen Globalisierung der Erinnerung, Globalisierung des politischen Weltsystems und Globalisierung einer auf die Würde des Menschen ausgerichteten Bildung intern miteinander zusammen.“ (Brumlik 2004:28.)

<sup>101</sup> Siehe hierzu Arnwald/Bongertmann/Mählert 2006; Schroeder (u.a.) 2012.

3. Als dritte pädagogische Herausforderung ist auf didaktisch-methodische Schwierigkeiten einzugehen, die sich bei einer Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ergeben. Die Geschehnisse im „Dritten Reich“ zeichnen sich durch eine ungeheure Brutalität und Grausamkeit aus, die für heutige Verhältnisse kaum begreifbar ist. Ist es überhaupt möglich, sich dem Thema angemessen pädagogisch zu nähern? Die Verbrechen haben eine kaum fassbare Dimension. Kuhls spricht in diesem Zusammenhang von „dimensionaler Distanz“, der Unvorstellbarkeit des Geschehens.<sup>102</sup>

Die ungeheuren Dimensionen des Gewesenen erschweren das Erinnern. Die Reflexion und aktive Verarbeitung eines Geschehens, zu dem die Schüler weder lebensweltlich noch historisch einen unmittelbaren Bezug haben, ist extrem problematisch. Viele Schüler sind zu jung, um den komplexen Interaktionszusammenhang und die Brutalität der Verbrechen verarbeiten zu können, geschweige denn sie zu verstehen.

Hinsichtlich der pädagogischen Umsetzung des Themas verweist von Borries auf die Schwierigkeit eines affektiv-emotionalen Umgangs.<sup>103</sup> Mögliche Emotionen von Schülerseite seien „Schuld“, „Trauer“, „Scham“<sup>104</sup>, „Verantwortungsübernahme“ und „Haftungsbereitschaft“, „Erschrecken“<sup>105</sup>, „Genervtsein“ und „Gleichgültigkeit“. Für von Borries ist die NS-Zeit „belastende Geschichte“, die man nur mit viel „Einsicht und Überlegung“ sowie „profunden Kenntnissen in pädagogischer Psychologie“ angemessen vermitteln könne.<sup>106</sup>

Ich möchte die Schwierigkeiten an zwei Beispielen verdeutlichen: dem Umgang mit Fotografien und der Gefahr eines Schwarz-Weiß-Denkens.

Brink konnte zeigen, dass gerade der Einsatz von Fotografien höchst problematisch sein kann, da viele von ihnen inzwischen einen „Ikonenstatus“ erreicht hätten, weil sie Teil des „sozialen Bildgedächtnisses“ der Bundesrepublik Deutschland geworden seien.<sup>107</sup> Hierbei sei zu beachten, dass von diesen Fotos ein starker moralischer Imperativ ausgehe, sie wirkten immer noch verstörend und aufrüttelnd. Doch gleichzeitig berge eine häufige Verwendung dieser Bilder auch die Gefahr einer Abstumpfung des Betrachters und einer „Profanisierung“<sup>108</sup> des Schreckens in sich.

Problematisch sind diese Bilddokumente häufig auf Grund ihres Entstehungskontexts: Die meisten Fotografien wurden von Tätern gemacht und so hat Krings festgestellt, dass in diesen „Fotografien der Blick und die Emotionen der Täter, bisweilen auch der Täterinnen, fi-

<sup>102</sup> Kuhls 1996:39.

<sup>103</sup> Vgl. von Borries 2008:55-57.

<sup>104</sup> „Natürlich ist diese Scham auch umso größer, je öfter daran erinnert wird, je weniger man sich eine ‚neue Identität‘, ein ‚Inkognito‘, zulegen kann. Genau dieser Zustand aber dauert an.“ (Von Borries 2008:56.)

<sup>105</sup> „Dieses Gefühl müssten eigentlich Angehörige aller Gruppen und aller Nationen haben (auch Türken in Deutschland oder russische Spätaussiedler), und sie können es eigentlich an ganz verschiedenen Fällen von Genozid entwickeln.“ (Von Borries 2008:56f.)

<sup>106</sup> „Wer ‚belastende Geschichte‘ verarbeiten will und muss, braucht sicherlich ebenso viel Einsicht in ‚Sozialpsychologie‘ und ‚Psychodynamik‘ wie in ‚Quellenkritik und ‚Übersichtswissen‘“ (Von Borries 2008:61.)

<sup>107</sup> Brink 1998:9.

<sup>108</sup> Brink 1998:9.

xiert wurde.“<sup>109</sup> Was dies für die Gedenkstättenarbeit bedeutet, kann mit Hilfe eines Beispiels verdeutlicht werden, welches Brink in ihrem Buch anführt: Zwei Männer laufen durch die Ausstellung im Haus der Wannsee-Konferenz und betrachten das Bild einer jungen Frau, welcher die Kleider entrissen worden waren und die versucht ihre Blöße zu bedecken. Beide Männer sind verstört von dem Gedanken, dass sie automatisch die sexuellen Reize der jungen Frau wahrnehmen, da sie diese durch die herablassenden Augen der Täter betrachten müssen. Sie stellen fest, dass diese junge Frau „gewissermaßen gezwungen [sei], bis in alle Ewigkeit [...] ihre Brüste zu bedecken und sich anstarren zu lassen [...]“<sup>110</sup>

Auf besondere Schwierigkeiten stößt man, wenn Bilddokumente in Gedenkstätten als Lehrmaterialien für Schüler dienen sollen: Welche dieser Dokumente sind als Quellen für Jugendliche und Kinder geeignet? Wie reagieren Kinder und Jugendliche auf diese Fotos und welchen Lehrgehalt haben diese?

In den sechziger Jahren wurden Fotografien, die das Grauen der Judenvernichtung dokumentieren, relativ bedenkenlos eingesetzt. Dabei wurde als angenommen, dass gerade die grausamsten Fotos den Schrecken des Holocaust besonders gut darstellen und somit die stärkste Wirkung auf den Betrachter erzielen.<sup>111</sup> Heute wird vielfach bestritten, dass es sinnvoll ist, Kinder und Jugendliche zu pädagogischen Zwecken mit solchen Bildern zu konfrontieren. Entweder ordnen sie die Bilder einer längst vergangenen Zeit zu, mit der sie nichts mehr zu tun haben, oder sie scheinen der Faszination des Schreckens zu erliegen.<sup>112</sup> Die natürliche Reaktion von Jugendlichen und Kindern ist nach Brink die Verdrängung, sie versperren sich dem Wahrgenommenen und behielten es nur schemenhaft in Erinnerung. Die Konsequenz einer solchen pädagogischen Konzeption sei im schlimmsten Fall, dass sich die Jugendlichen gegen das Thema Holocaust verweigerten, da sie das Dargestellte nicht verarbeiten könnten.<sup>113</sup> Diese „Leichenbergpädagogik“<sup>114</sup> scheint daher genau das Gegenteil von dem zu bewirken, was sie sich vornimmt: Statt Empathie und Mitgefühl werden Distanz und Abgrenzung erreicht.

Auf ein weiteres Problem in der Auseinandersetzung weisen Abram und Heyl hin, die vor einer einseitigen Schwarz-Weiß-Sicht warnen, wonach es die „bösen“ Täter (also alle Deutschen) und die „guten“ Opfer gebe, mit denen man Mitleid empfinde, während man gegenüber den anderen Akteuren schlechte Gefühle aufzubauen hätte. Vielmehr müsse man viel differenzierter die verschiedenen Personengruppen thematisieren und auch auf die Grauzonen aufmerksam machen.<sup>115</sup> Als mögliche idealtypische Gruppen lassen sich orientiert an

---

<sup>109</sup> Krings 2006:63.

<sup>110</sup> Brink 1998:209.

<sup>111</sup> Vgl. Brinks Diskussion des „Gelben Stern“ und dessen pädagogische Konzeption (Vgl. Brink 1998:146ff.).

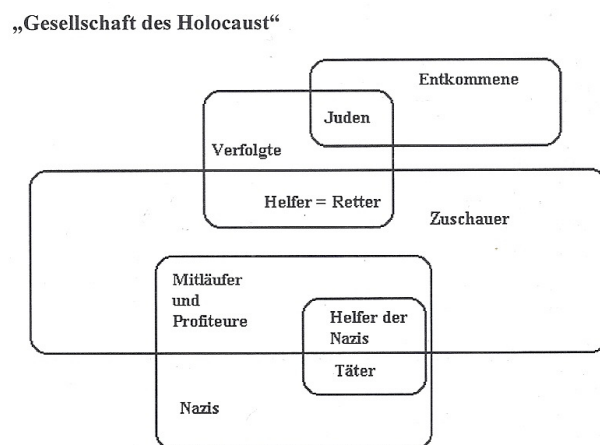
<sup>112</sup> Vgl. Brink 1998:205.

<sup>113</sup> Vgl. Brink 1998:205ff.

<sup>114</sup> Brink 1998:204.

<sup>115</sup> Vgl. Heyl 1996:94-97, Vgl. Abram 1996: 22-25.

Hilberg Täter, Opfer, Zuschauer, Mitläufer und Widerständler unterscheiden,<sup>116</sup> wobei diese Typen überzeichnet sind und sich der Einzelfall häufig als viel differenzierter und komplexer darstellt, was man am Beispiel der Tawanaki wie Demjanjuk sehen kann, die ursprünglich Opfer des NS waren und später zu Tätern wurden.<sup>117</sup> Heyl hat die „Gesellschaft des Holocaust“ daher noch differenzierter dargestellt, um der von den Nazis angestrebten „Opfer-Täter-Dichotomie“ zu entkommen.<sup>118</sup>



**Abbildung 1: Die Gesellschaft des Holocaust nach Heyl 1995:53.**

Ein solches Modell hat nach Heyl den Vorteil, dass es die „Wahlfreiheit für die Mehrheit derer, die Teil“ der nationalsozialistischen Gesellschaft waren, hervorhebt.<sup>119</sup> Heyl betont den Vorteil des Modells für eine biographische Herangehensweise, weil man anhand einzelner Akteure wie Oskar Schindler auch die verschiedenen Rollen zeigen könne, also „Veränderungen und Ambivalenzen im Laufe einer Lebensgeschichte“. Auch lasse sich daran moralisches Handeln bezogen auf konkrete Entscheidungssituationen besser beurteilen und die Situation der Menschen werde realistischer gezeigt, als wenn man nur von den „guten Juden“ und den „bösen Deutschen“ spreche.<sup>120</sup>

Auf Grundlage der drei ausgewählten Problemfelder einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sollte deutlich geworden sein, wie komplex und anspruchsvoll eine Holocaust Education in der Schule ist. Für die Untersuchung einer heutigen „Erziehung nach Auschwitz“ muss man vor allem die Generationslage der aktuellen Lehrer und Schüler genauer betrachten. Dazu wird im Folgenden als theoretisches Konzept auf das kulturelle Gedächtnis, die Generationenfrage und empirische Studien zum schulischen und gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit eingegangen.

<sup>116</sup> Vgl. Hilberg 1992: S.9-12.

<sup>117</sup> Siehe hierzu Benz 2011 und Heinrich 2011.

<sup>118</sup> Vgl. Heyl 1995:53.

<sup>119</sup> Vgl. Heyl 1995:53.

<sup>120</sup> Vgl. Heyl 1995:54.

## **2. Das „kulturelle Gedächtnis“ und die Generationenfrage als Kategorien der Bildungsforschung?**

Im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs spielt das Gedächtniskonzept inzwischen eine zentrale Rolle. Die Zahl an Veröffentlichungen zum Thema kulturelles Gedächtnis ist inzwischen kaum noch überblickbar. Das kulturelle Gedächtnis ist für diese Arbeit von essentieller Bedeutung. Mit seiner Hilfe lassen sich Geschichtsbilder, die Erinnerungskultur und der Umgang mit der Geschichte in verschiedenen Gesellschaften analysieren und vergleichen, die für diese Studie notwendig sind, da hier auch subjektive Geschichtsdeutungen von Lehrern unterschiedlicher Generationen einen großen Schwerpunkt ausmachen.

Um das Konzept für das Vorhaben zu konzeptionalisieren, wird zunächst auf die theoretischen Grundannahmen von Halbwachs (2.1) sowie Jan und Aleida Assmann (2.2) und Welzer (2.3) eingegangen. Darauf aufbauend werden das Konzept der Generation (2.4) sowie der Forschungsstand zum Umgang mit dem NS in der heutigen Gesellschaft und Schule (2.5) dargestellt.

### **2.1 Halbwachs und das soziale Gedächtnis**

Der Vordenker des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses ist der französische Soziologe Halbwachs, ein Schüler Durkheims, der im Konzentrationslager Buchenwald starb. Im Mittelpunkt seiner Studien steht die von ihm geprägte Idee eines „kollektiven Gedächtnisses“, das er innerhalb verschiedener sozialer Gruppen untersucht.

Seine Grundüberlegung ist, dass das Gedächtnis und die Erinnerung immer sozial geprägt sind. In der Tradition Durkheims stehend, sieht er den Menschen als soziales Wesen, das von einer Vielzahl sozialer Einflüsse geprägt ist:

„Aber unsere Erinnerungen bleiben kollektiv und werden uns von anderen Menschen ins Gedächtnis zurückgerufen – selbst dann, wenn es sich um Ereignisse handelt, die allein wir durchlebt und um Gegenstände, die allein wir gesehen haben. Das bedeutet, daß wir in Wirklichkeit niemals allein sind. Es ist nicht notwendig, daß andere Menschen anwesend sind, die sich materiell von uns unterscheiden: denn wir tragen stets eine Anzahl unverwechselbarer Personen mit und in uns.“<sup>121</sup>

Halbwachs geht wie Durkheim von den fehlenden gesellschaftlichen Bindungen in modernen Staaten aus. Feste soziale Bindungen hingegen entstünden in den verschiedenen Kleingruppen, denen ein Mensch angehöre. Zu diesen zählten insbesondere die Berufsgruppen, die Schule und die Freizeitgruppen. Die verschiedenen Gruppen einer Gesellschaft würden durch ein kollektives Gedächtnis zusammengehalten. Das Individuum werde in die Gruppe durch das kollektive Gedächtnis integriert. Nach Halbwachs ist die Sichtweise auf die Vergangenheit immer von gegenwärtigen Interessen und Vorstellungen bestimmt:

„Darum neigt die Gesellschaft dazu, auf ihrem Gedächtnis alles auszuschalten, was die einzelnen voneinander trennen, die Gruppen voneinander entfernen könnte, und darum manipuliert sie ihre

---

<sup>121</sup> Halbwachs 1985:2.

Erinnerungen in jeder Epoche, um sie mit den veränderlichen Bedingungen ihres Gleichgewichts in Übereinstimmung zu bringen.“<sup>122</sup>

Halbwachs unterscheidet ein individuelles und ein kollektives Gedächtnis. Das individuelle Gedächtnis bestehe in der individuellen Erinnerung und sei stark subjektiv geprägt, obgleich es immer sozial bestimmt sei, mindestens vom unmittelbaren sozialen Umfeld. Das Individuum als Träger des individuellen Gedächtnisses sei Kreuzungspunkt verschiedenster sozialer Einflüsse.<sup>123</sup>

Das kollektive Gedächtnis hingegen tangiere eine über das Individuum hinausgehende soziale Dimension, obgleich die einzelnen Individuen die Träger des sozialen Gedächtnisses seien.<sup>124</sup> Es sei prägend für soziale Gruppen und fördere deren Zusammenhalt und werde geprägt von Ereignissen, die einen „bestimmten Raum im Leben unserer Gruppe einnehmen“. <sup>125</sup> Diese Ereignisse und Erfahrungen beträfen die „größte Anzahl ihrer Mitglieder“ und ergäben sich „entweder aus ihrem Eigenleben oder ihren Beziehungen zu den ihr nächsten, am häufigsten mit ihr in Berührung kommenden Gruppen.“<sup>126</sup> Im Einzelnen zeigt Halbwachs die Bedeutung des kulturellen Gedächtnisses für die Familie, religiöse Gruppierungen, soziale Klassen und Berufsgruppen.

Die erste Form einer kollektiven Erinnerung ist in der Familie zu finden. Das sogenannte „Familiengedächtnis“ binde Familien, indem an gemeinsame Vorfahren oder Ereignisse erinnert werde. Das Individuum sei innerhalb einer Familie Teil einer Gruppe, „in der nicht unsere persönlichen Gefühle, sondern unabhängige Regeln und Gewohnheiten, die vor uns bestanden, unsere Stelle bestimmen.“<sup>127</sup> Die Regeln und die Traditionen der verschiedenen Familien hätten einen spezifischen Charakter und könnten sich von den gesellschaftlichen Normen und Werten unterscheiden.<sup>128</sup> Das kollektive Familiengedächtnis binde das einzelne Familienmitglied an die Gruppe und drücke „eine allgemeine Haltung der Gruppe aus“. Das Familiengedächtnis sei Träger der für die Familie prägenden Werte und Normen.<sup>129</sup> Es stelle aus verschiedenen aus der Vergangenheit behaltenen Elementen einen Rahmen her, der aufrechterhalten werden solle. Kern dieses Gedächtnisses seien Verwandtschaftsbeziehungen, der Name und die Bindung an einen gemeinsamen Ort.<sup>130</sup> In modernen Gesellschaften könne man diese Form von Gedächtnis aus Sicht von Halbwachs noch bei Bauern wieder finden, deren Lebensform eng an den Raum und an die Familie gebunden sei.<sup>131</sup>

---

<sup>122</sup> Halbwachs 2006:382.

<sup>123</sup> Vgl. Halbwachs 1985:32f.

<sup>124</sup> Vgl. Halbwachs 1985:31f.

<sup>125</sup> Halbwachs 1985:14.

<sup>126</sup> Vgl. Halbwachs 1985:25.

<sup>127</sup> Halbwachs 2006:204f.

<sup>128</sup> Vgl. Halbwachs 2006:209.

<sup>129</sup> Vgl. Halbwachs 2006:209f.;226ff.

<sup>130</sup> Vgl. Halbwachs 2006:210.

<sup>131</sup> Vgl. Halbwachs 2006:218ff.

Noch prägender ist das kollektive Gedächtnis der Religion, weil diese eine viel größere Gruppe von Menschen an sich habe binden können. Die meisten Religionen hätten einen sehr starken Vergangenheitsbezug, indem sie sich auf zentrale Ereignisse, Werte und Personen stützten, die in ihrer Geschichte der Religion eine wichtige Rolle gespielt hätten. Der Vergangenheitsbezug bewirke eine festere Bindung der Gläubigen an die Religionsgemeinschaft. Auch hier spielten Normen und Werte eine wichtige Orientierungsfunktion, da sie von den Gläubigen geteilt würden.<sup>132</sup>

In vielerlei Hinsicht seien Religionen nahezu unveränderlich und beharrten auf der Vergangenheit, die als Maßstab der Gegenwart fungiere. Im Unterschied zu den Kollektivgedächtnissen der Gesellschaft bleibe das religiöse Gedächtnis scheinbar ein für alle Mal festgelegt und sei äußerst schwer veränderlich.<sup>133</sup>

Einen besonderen Ausdruck finde das religiöse Gedächtnis in Riten, die sich seit ihrem Ursprung kaum verändert hätten. Sie seien der stabilste Teil des Kultes und wiederholten sich im Ablauf von Zeremonien immer wieder. Der Ursprung eines Ritus sei meist ein religiöses Ereignis, das in der Erinnerung aufrechterhalten werden solle. Der Ritus vereinheitliche und verbinde eine räumlich verstreute Glaubensgemeinschaft, indem das kollektive Gedächtnis immer wieder in Erinnerung gerufen werde.<sup>134</sup>

Andererseits sei das religiöse Gedächtnis auch von Orten geprägt, die im Leben der Gründungsfigur oder der Heiligen eine wichtige Rolle gespielt hätten und zu Pilgerstätten werden könnten. Halbwachs spricht in diesem Zusammenhang von einer religiösen Geografie und einer „religiösen Topographie.“<sup>135</sup>

Der Zusammenhalt moderner Gesellschaft werde zunehmend durch verschiedene soziale Kleingruppen geprägt, die eine nicht zu unterschätzende Bindewirkung hätten. In diesem Zusammenhang spielten die Berufsgruppen<sup>136</sup> und die sozialen Klassen eine wichtige Rolle. Das moderne Individuum agiere in vielen verschiedenen Milieus und Gruppen, die jeweils unterschiedliche Kollektivgedächtnisse hätten. Es gebe demnach innerhalb einer Gesellschaft eine Vielzahl „originell kollektiver Gedächtnisse“, die jeweils mit einer spezifischen Gruppe verbunden seien, die sich von anderen Teilgruppen deutlich unterscheidet.<sup>137</sup> Prägend für das kollektive Gedächtnis einer sozialen Gruppe seien vor allem der Raum und eine die Gruppe verbindende Erinnerung.<sup>138</sup>

Umstritten ist in der Halbwachs-Forschung, ob er noch eine dritte Dimension des Gedächtnisses kannte, eine Art Nationalgedächtnis oder „kulturelles Gedächtnis“. In seinem manu-

<sup>132</sup> Vgl. Halbwachs 2006:254.

<sup>133</sup> Vgl. Halbwachs 2006:259-260.

<sup>134</sup> Vgl. Halbwachs 2006 292.

<sup>135</sup> Halbwachs 1985:159.

<sup>136</sup> Vgl. Halbwachs 2006:322f.

<sup>137</sup> Vgl. Halbwachs 1985:32;65.

<sup>138</sup> Vgl. Halbwachs 1985:127-130.



skriptartigen Ausführungen „Das kollektive Gedächtnis“ gibt es einige Anhaltspunkte, die hierfür sprechen. So trennt er ganz klar das kollektive Gedächtnis einzelner sozialer Gruppen vom Nationengedächtnis bzw. von der „Geschichte“. Das Individuum habe die Erinnerung an bestimmte Ereignisse, die im Nationalbewusstsein oder Nationalgedächtnis sehr bedeutsam seien:

„Ich trage einen Bestand historischer Erinnerungen in mir, den ich durch Unterhaltungen oder Lektüre bereichern kann. [...]. Im nationalen Denken haben diese Ereignisse eine tiefe Spur hinterlassen, nicht nur, weil die Institutionen durch sie verändert wurden, sondern weil ihre Überlieferung innerhalb dieses oder jenes Bereiches der Gruppe sehr lebendig fortlebt – innerhalb einer politischen Partei, einer Provinz, einer Berufsklasse oder selbst innerhalb dieser oder jener Familien und in manchen Menschen, die persönlich ihre Zeugen gekannt haben. Für mich sind dies Begriffe, Symbole; sie bieten sich mir in einer mehr oder minder volkstümlichen Form dar [...].“<sup>139</sup>

Halbwachs bezweifelt allerdings, inwieweit dieses Gedächtnis Einfluss auf die Individuen habe, da die Nation in der Regel vom Individuum zu weit entfernt sei. Die Erinnerung an historische Ereignisse habe keinen persönlichen Bezug für das Individuum. Die Bindung werde vielmehr durch die unterschiedlichen Kleingruppen hervorgerufen, da sie dem Einzelnen persönlich, räumlich und zeitlich viel näher stünden.<sup>140</sup>

Daher dürfe man das kollektive Gedächtnis nicht mit Geschichte verwechseln. Die Geschichte setze an dem Punkt an, an dem das kollektive Gedächtnis erlösche. Das Kernproblem der Geschichte sei, dass die Erinnerung nur schwierig dauerhaft lebendig gehalten werden könne. Hierzu bedürfe es nach Halbwachs einer schriftlichen Fixierung wie der Geschichtsschreibung.<sup>141</sup> Während das kollektive Gedächtnis einer sozialen Gruppe von einer starken Kontinuität geprägt sei, indem die Vergangenheit nur insoweit interessiere, als sie der gegenwärtigen Gruppe dienlich sei, sei die Geschichte hingegen geschlossen.<sup>142</sup>

Die Geschichte sei außerdem stark vom generationsspezifischen Blick abhängig. Mit unterschiedlichen Generationen veränderten sich die Denk- und Lebensweisen, was man an unterschiedlichen Epochen sehr gut erkennen könne. Prägend für eine solche Epoche seien beispielsweise die Kleidung, bestimmte milieutypische Zeitschriften, Werte und Normen:

„Die kollektiven Rahmen des Gedächtnisses bestehen also nicht nur aus Jahreszahlen, Namen und Formeln, sondern stellen Denk- und Erfahrungsströme dar, in denen wir unsere Vergangenheit wieder finden, weil sie von ihnen durchzogen worden sind.“<sup>143</sup>

Halbwachs schätzt die Wirkung der Geschichte bzw. des nationalen Gedächtnisses eher gering ein. Vielmehr werde das Individuum von ihm zeitlich, räumlich und persönlich nahe stehenden gesellschaftlichen Gruppen beeinflusst, die dessen Bindung ans soziale Ganze bewirkten. Zu fragen bleibt, ob Halbwachs Alternativen zum historischen Gedächtnis einer Nation kennt, die für die Gesamtgesellschaft prägend sind.

<sup>139</sup> Halbwachs 1985:35f.

<sup>140</sup> Vgl. Halbwachs 1985:64f.;35f.

<sup>141</sup> Vgl. Halbwachs 1985:66f.

<sup>142</sup> Vgl. Halbwachs 1985:68-71.

<sup>143</sup> Halbwachs 1985:50

## 2.2 Das kulturelle Gedächtnis nach Assmann/Assmann

Den wichtigsten Beitrag zur gegenwärtigen Erforschung des kulturellen Gedächtnis liefern Jan und Aleida Assmann. Während sich der Ägyptologe Jan Assmann hauptsächlich mit dem kulturellen Gedächtnis Ägyptens und des Judentums beschäftigt, wendet sich Aleida Assmann auch dem kulturellen Gedächtnis in Deutschland zu.

J. Assmann orientiert sich in seiner Untersuchung an Halbwachs. Sein Vorgehen ist stark kulturwissenschaftlich geprägt. Einer seiner Schlüsselbegriffe ist die „konnektive Struktur einer Kultur“, unter der er sowohl eine Sozialdimension, die Bindung des Menschen an den Mitmenschen, als auch eine Zeitdimension, die Verbindung von heute und gestern, versteht. Diese Struktur wirke als „symbolische Sinnwelt“, indem sie einen „gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum“ bilde, der „durch seine bindende und verbindliche Kraft Vertrauen und Orientierung schaffe.“<sup>144</sup>

Die konnektive Struktur einer Kultur bewirke gesellschaftlichen Zusammenhalt:

„Was einzelne Individuen zu einem solchen Wir zusammenbindet, ist die *konnektive Struktur* eines gemeinsamen Wissens und Selbstbilds, das sich zum einen auf die Bindung an gemeinsame Regeln und Werte, zum anderen auf die Erinnerung an eine gemeinsam bewohnte Vergangenheit stützt.“<sup>145</sup>

J. Assmann geht es um die Frage, welche Faktoren das kulturelle Gedächtnis antiker Hochkulturen beeinflussten. Hierzu untersucht er verschiedene Hochkulturen und betrachtet dabei insbesondere die Wirkung der Schrift auf die Entwicklung des kulturellen Gedächtnisses, vor allem am Beispiel des Alten Ägyptens, Israels und des antiken Griechenlands:

„Nur unter dem Druck des moralischen Urteils, das über Erinnern und Vergessen entscheidet, ordnet sich das Leben zur Vergangenheit einer erzählbaren Geschichte. Diese Inschriften entspringen nicht einem redseligen Mitteilungsdrang, einem naivem Stolz über die eigene Lebensleistung, einem natürlichen Sinn für Geschichte und Vergangenheit, sondern einem apologetischen Druck und einer tribunalistischen Situation, die Rechenschaft fordert und Erinnerung einklagt.“<sup>146</sup>

Die kollektive Erinnerung sei im Alten Ägypten durch den Staat gefördert und kontrolliert worden, wodurch sie einheitlich gedeutet worden sei. J. Assmann spricht in diesem Zusammenhang vom so genannten „normativen Gedächtnis“. Dieses habe einen stark verbindlichen Charakter und Sorge dafür, dass es eine normierte und vereinheitlichte Deutung der Vergangenheit gebe:

„Erinnern vermittelt Zugehörigkeit, man erinnert sich, um dazugehören zu können, und diese Erinnerung hat verpflichtenden Charakter. Wir können sie daher die normative Erinnerung nennen. Die normative Erinnerung vermittelt dem einzelnen Identität und Zugehörigkeit.“<sup>147</sup>

Idealtypisch lasse sich die Genese eines kulturellen Gedächtnisses durch die Politik (Altes Ägypten), die Religion (Judentum), das Recht und die Schriftkultur (antikes Griechenland)

<sup>144</sup> J.Assmann 2005:16-18.

<sup>145</sup> J.Assmann 2005:16f. Hervorhebung im Original.

<sup>146</sup> J.Assmann 1995:54.

<sup>147</sup> Vgl. J.Assmann 1995:52.

rekonstruieren.<sup>148</sup> Zusammenfassend spielt aus Sicht von J. Assmann normative Erinnerung für den Zusammenhalt von Gesellschaften eine maßgebliche Rolle. Sie werde durch die „Erinnerungskultur gepflegt“, die im „Unterschied zur Gedächtniskunst“ immer auf die „Gruppe bezogen“ sei und in quasi jeder Kultur erforderlich sei, da sie Gemeinschaft stifte.<sup>149</sup> Neben einer individuellen Identität gibt es nach J. Assmann in den verschiedenen Kulturen eine kollektive Identität, das Bewusstsein sozialer Zugehörigkeit. Dies beruhe unter anderem „auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem gemeinsamen Gedächtnis, die durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache oder [...] die Verwendung eines gemeinsamen Symbolsystems vermittelt“ werde. Die Kultur bediene sich demnach einer Symbolsprache und eines Gedächtnisses, wodurch der Zusammenhalt gestärkt werde.<sup>150</sup>

In seiner Theorie des kulturellen Gedächtnisses ist besonders die Abgrenzung zum sogenannten „kommunikativen Gedächtnis“ zentral. Das kommunikative Gedächtnis ist vergleichbar mit der lebendigen Erinnerung von Zeitzeugen, während das kollektive Gedächtnis auf die vergangene Vergangenheit verweist. Während das kommunikative Gedächtnis von individuellen Trägern geprägt ist und wenig verallgemeinernd wirkt, hat das kulturelle Gedächtnis einen stark formalen Charakter. Für den Zusammenhalt einer Kultur hat das kulturelle Gedächtnis eine viel nachhaltigere Wirkung als das kommunikative Gedächtnis.

	<b>Kommunikatives Gedächtnis</b>	<b>Kulturelles Gedächtnis</b>
<i>Inhalt</i>	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien	Mythische Urgeschichte, Ereignisse einer absoluten Vergangenheit
<i>Formen</i>	Informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktionen, Alltag	Gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Fest
<i>Medien</i>	Lebendige Erinnerung in organischen Gedächtnissen, Erfahrungen und Hörensagen	Feste Objektivationen, traditionelle symbolische Koordinierung / Inszenierung in Wort, Bild, Tanz etc.
<i>Zeitstruktur</i>	80-100 Jahre, mit der Gegenwart mitwandernder Zeithorizont von 3-4 Generationen	Absolute Vergangenheit einer mythischen Urzeit
<i>Träger</i>	Unspezifisch, Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft	Spezialisierte Traditionsträger

***Abbildung 2: Die Gegenüberstellung des kulturellen und des kommunikativen Gedächtnisses nach J. Assmann<sup>151</sup>***

Das kulturelle Gedächtnis im Sinne von J. Assmann ist ein wissenschaftliches Konstrukt, mit dem sich die Erinnerung und Geschichtsdeutung verschiedener Gesellschaften beschreiben lassen, und das mindestens sechs Merkmale hat.

<sup>148</sup> Vgl. J.Assmann 2005:93f,215-222,230,265.

<sup>149</sup> Vgl. J.Assmann 2005:29-31.

<sup>150</sup> J.Assmann 2005:139f.

<sup>151</sup> J.Assmann 2005:56.

Das erste Merkmal ist nach J. Assmann die Identitätskonkretheit oder Gruppenbezogenheit. Das kulturelle Gedächtnis wirke auf Gruppen „identitätsstiftend“, indem ein „Gruppenbewusstsein“ geschaffen werde, wodurch die eigene Gruppe von anderen Gruppen abgegrenzt werde. In diesem Zusammenhang spiele „soziales Wissen“ eine wichtige Rolle, da die Gruppe ein „spezifisches Gruppenwissen“ und eine „spezifische Sichtweise auf dieses Wissen“ habe. An dieser Stelle kann man sehr gut die Parallelen zu Halbwachs Theorie vom kollektiven Gedächtnis erkennen. Das Gedächtnis der Gruppe ist nach J. Assmann teils positiv besetzt („das sind wir“) und teils negativ, zur Kennzeichnung der anderen Gruppen.

Zweitens sei es stark rekonstruktiv, d.h. die Vergangenheit werde „immer wieder neu konstruiert“ und passe sich an die aktuelle Situation an. Demnach sei die Sicht auf die Vergangenheit in Abhängigkeit von der aktuellen Situation veränderlich. Die „Wissensbestände der Vergangenheit“ seien zwar unveränderlich, nicht jedoch die Auswahl bestimmter Wissensvorräte und deren Beurteilung.

Drittens sei das kulturelle Gedächtnis geformt, liege also in einer bestimmten „medialen Form“ vor. Der soziale Sinn werde immer durch Medien vermittelt. Während in frühen Hochkulturen vor allem eine „mündliche Vermittlung“ vorgelegen habe, sei die Erfindung der Schrift eine maßgebliche Zäsur für die normative Erinnerung.

Viertens sei das kulturelle Gedächtnis organisiert, worunter zum einen eine „Institutionalisierung“ zu verstehen sei. Institutionalisierung meint nach J. Assmann, dass das Gedächtnis in „festen Formen“ vorliege, z.B. in alten Hochkulturen in bestimmten Riten. Zum anderen bilde sich eine „Gruppe an Spezialisten“ heraus, die zum Träger des kulturellen Gedächtnisses werde. So habe es im Alten Ägypten beispielsweise die Schreiber gegeben, die in der Gesellschaft viel Ansehen gehabt hätten. Ähnliches könne man bei Religionen beobachten, in denen Gelehrte häufig eine zentrale Stellung einnehmen.

Das fünfte Merkmal des kulturellen Gedächtnisses ist nach J. Assmann die Verbindlichkeit, also die „normative Dimension“ des Gedächtnisses. Durch das kulturelle Gedächtnis werde auf das „normative Selbstbild der Gruppe“ Bezug genommen. Das kulturelle Gedächtnis sei „handlungsleitend“, da es innerhalb des Handlungsrahmens bestimmte Normen und Werte vorgebe. Gleichzeitig habe das kulturelle Gedächtnis eine „formative Dimension“, indem es auch erzieherisch wirke. Der Bezug auf die Vergangenheit diene häufig als „Richtschnur des Handelns“ und sei ein Leitziel der Erziehung.

Schließlich sei das kulturelle Gedächtnis reflexiv und zwar in dreifachem Sinn. „Praxis-reflexiv“ meint nach J. Assmann, dass es in die aktuelle Lebenspraxis in Form von Sprichwörtern, Lebensregeln oder Riten umgesetzt sei. „Selbst-reflexiv“ sei es insofern, dass es auf sich selbst Bezug nehme im Sinne der Auslegung, Umdeutung, Kritik, Zensur und Kontrolle. Das bedeute konkret, dass über die Art, wie das kulturelle Gedächtnis rezipiert werde auch explizit reflektiert werde. „Selbstbild-reflexiv“ bedeutet nach J. Assmann, dass das kul-

turelle Gedächtnis der jeweiligen Gruppe im „Kontext des sozialen Systems“ durchdacht werde. Demnach werde reflektiert, welche Bedeutung das Gedächtnis der Gruppe für das Gesellschaftssystem habe. Dies könne man besonders gut bei Gegenbewegungen sehen, die die Erinnerung an eine bessere Vergangenheit mit der gegenwärtigen gesellschaftlichen Praxis konfrontierten. Israel habe sich bewusst von anderen Vergangenheitsbezügen und Gegenwartsdeutungen abgrenzen wollen.<sup>152</sup>

Auf Grundlage der Theorien von Halbwachs und ihrem Mann J. Assmann beschreibt A. Assmann den Umgang mit Geschichte in modernen Gesellschaften mit Hilfe der Idee eines kollektiven und kulturellen Gedächtnisses. Dabei unterscheidet sie drei Formen eines sozialen Gedächtnisses:

Das individuelle oder kommunikative Gedächtnis ist nach A. Assmann die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Generation. A. Assmann geht wie Halbwachs davon aus, dass das Gedächtnis des Individuums immer sozial geprägt sei. Sie verwendet den Terminus „kommunikatives Gedächtnis“, da die Gedächtnisfunktion immer durch Kommunikation geschehe.<sup>153</sup> Die Generationen hätten einen unterschiedlichen Zugang zur Geschichte, wodurch sich auch die Bewertung historischer Ereignisse und Zusammenhänge verändern:

„Mit dem nächsten Generationswechsel wird die erfahrungsgesättigte, *gegenwärtige Vergangenheit* der Zeitgenossen und Überlebenden nicht in eine *reine Vergangenheit* übergehen, sondern in die *gegenwärtige Vergangenheit* der Nachgeborenen, die nicht mehr von biographischen Erfahrungen und dafür von Wissen und Werthaltungen untermauert sein wird.“<sup>154</sup>

Das kommunikative Gedächtnis sei so etwas wie das „Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft“.<sup>155</sup> Mit jeder Generation gebe es andere Zugänge zur Geschichte. Somit sei sein zentrales Merkmal die Heterogenität: Die Geschichte „zerfällt in eine Vielzahl bruchstückhafter und widersprüchlicher Erfahrungen“. Das kommunikative Gedächtnis sei per se parteiisch und beschränkt. Der individuelle Zugang zur Geschichte werde stark vom „Horizont des Generationsgedächtnisses“ bestimmt. Die Generation wird von A. Assmann als „ereignisnahe und erfahrungsoffene Vergemeinschaftungen von ungefähr Gleichaltrigen“ beschrieben.<sup>156</sup>

Eine Steigerung des Generationsgedächtnisses ist nach A. Assmann das kollektive Gedächtnis.<sup>157</sup> Im Unterschied zum kommunikativen Gedächtnis sei es immer mit einer „Solidargemeinschaft“, einem Kollektiv verbunden. Das kollektive Gedächtnis sei ein „politisches

<sup>152</sup> Vgl. J. Assmann 1988:13-16.

<sup>153</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:36-41.

<sup>154</sup> Assmann / Frevert 1999:41, Hervorhebungen im Original.

<sup>155</sup> Assmann / Frevert 1999:37.

<sup>156</sup> Assmann / Frevert 1999:37f.

<sup>157</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:41-49.

Gedächtnis“ und demnach stark von einer „Vereinheitlichung des Erinnerns“ geprägt. Seine beiden Kernmerkmale seien ein „inhaltlicher Minimalismus“ und ein „symbolischer Reduktionismus“. Das kollektive Gedächtnis sei häufig politisch stark instrumentalisiert, es gebe nur eine mögliche Deutung bestimmter Ereignisse und Zusammenhänge.<sup>158</sup>

Dabei unterscheidet A. Assmann zwei Gegensatzpaare, das „Sieger-“ vs. „Verlierergedächtnis“ und das „Opfer-“ vs. „Tätergedächtnis“. Das Sieger- und Verlierergedächtnis sei sehr affektiv besetzt und bedeute einen starken Zusammenhalt. Beispielsweise der Fall der Festung von Massada 73 n.Chr. sei als Teil des Verlierergedächtnisses für die Identitätsbildung des Judentums von großer Bedeutung. Umgekehrt habe die Deutsche Einheit 1870/71 positiv als markanter Sieg im deutschen Kollektivgedächtnis nachgewirkt.<sup>159</sup> Das Opfergedächtnis umfasse eine „gemeinsame Opfererfahrung“ in der eigenen Geschichte. Es habe viel mit dem Verlierergedächtnis gemeinsam, sei aber „weniger von Ressentiments und Revanche“ bestimmt. Ob die Opfererfahrung einer Gruppe als kollektives Gedächtnis wirksam werde, hänge erheblich davon ab, ob es der Gruppe gelingt, sich als Solidargemeinschaft zu organisieren.<sup>160</sup> Das Tätergedächtnis ist nach A. Assmann problematisch für ein gemeinsames Erinnern, da Taten wie der Holocaust eher verdrängt würden und die Sehnsucht nach einem Schlussstrich in der betreffenden Gesellschaft weit verbreitet sei.<sup>161</sup>

Für die jüngere deutsche Geschichte sieht A. Assmann die Wandlung von einem Siegergedächtnis (Deutsche Einheit 1871), zu einem Verlierergedächtnis (1918/19: Versailler Vertrag und die damit verbundene Niederlage nach dem Ersten Weltkrieg) hin zu einem Tätergedächtnis (1945) und die damit verbundene Vergangenheitsverdrängung.<sup>162</sup>

Das kulturelle Gedächtnis wiederum habe eine ausgesprochen „hohe Reichweite in Raum und Zeit“. Es sei quasi das „Langzeitgedächtnis“ einer Gesellschaft und stark auf Medien und Institutionen der Überlieferung angewiesen. Als solche Medien fungierten beispielsweise „Artefakte“, „Bilder“, „Denkmäler“, „Feste“, „Landschaften“ und „Rituale“. Die zentralen Institutionen der Vermittlung des kulturellen Gedächtnisses seien vor allem die Bildungsinstitutionen:<sup>163</sup>

„Das Gedächtnis, um das es hier geht, wird durch ein Lernen erworben, das vor allem durch die Bildungsinstitutionen abgestützt wird.“<sup>164</sup>

Anders als das kollektive Gedächtnis habe das kulturelle Gedächtnis einen dauerhaften Charakter. Es trage, wie Jan Assmann am Beispiel Ägyptens und des Judentums zeigen

<sup>158</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:42-44.

<sup>159</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:42-44.

<sup>160</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:44-45.

<sup>161</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:45-46.

<sup>162</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:46-47.

<sup>163</sup> Vgl. Assmann / Frevert 1999:49-52.

<sup>164</sup> Assmann / Frevert 1999:50.

konnte, maßgeblich zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei und binde das Individuum an ein Gemeinwesen:

„Während das kollektive Gedächtnis eine gemeinsame Erfahrung und einen gemeinsamen Willen auf Dauer stellt, dient das kulturelle Gedächtnis den Bürgern einer Gesellschaft dazu, in langfristiger historischer Perspektive überlebenszeitlich zu kommunizieren und sich damit einer Identität zu vergewissern, die durch Zugehörigkeit zu einer generationsübergreifenden Überlieferung und weitgespannten historischen Erfahrungen steht.“<sup>165</sup>

Im Unterschied zu den anderen beiden Formen von Gedächtnis sei es gerade nicht einseitig, sondern vielschichtig und lasse mehrere mögliche Deutungen zu. A. Assmann spricht in diesem Zusammenhang von der so genannten „Mehrebenenproblematik“, der zufolge Individuen und Gruppen stark abweichende Gedächtnisformen hätten. Das kulturelle Gedächtnis ermögliche eine „große Heterogenität der Standpunkte und Deutungen“. Dennoch könne es auch „normativ vereinheitlichend“ angelegt sein, z.B. durch „Ikonisierungen“ und „Mythisierungen“. Dies verdeutlicht A. Assmann am Beispiel des Holocaust, der der „Gründungsmythos“ des Staates Israel sei und gleichzeitig die Ursache des „negativen Nationalismus in Deutschland“.<sup>166</sup>

An anderer Stelle spricht A. Assmann von zwei nebeneinander vorliegenden „Modi der Erinnerung“, dem Funktionsgedächtnis und dem Speichergedächtnis. Beide Formen des Gedächtnisses griffen auf das Wissen der Vergangenheit zurück.

Das Funktionsgedächtnis ist mit dem kulturellen Gedächtnis im Sinne von J. Assmann nahezu identisch. Es diene zur „Legitimation der eigenen Gruppe“ und zur „Delegitimation gruppenbezogener Gegenkonzepte“. Es habe einen „hohen Grad an Verbindlichkeit“ und integriere die Gruppenmitglieder. Das Funktionsgedächtnis sei darüber hinaus stark „selektiv“, d.h. es würden nur bestimmte Wissensvorräte der Vergangenheit unter einer einseitigen Gruppensicht aufgegriffen. Andere Wissensbestände hingegen würden verworfen, delegitimiert, zensiert oder gar nicht erst aufgegriffen. Dies könne man besonders gut in autoritären Regimen beobachten, wo die offizielle Erinnerung häufig einen zentralen Stellenwert einnehme. So habe Stalin versucht die Erinnerung an Mitkämpfer der Revolution zu tilgen oder zu delegitimieren. Das Funktionsgedächtnis gebe der Geschichte Sinn, indem die Vergangenheit unter Berücksichtigung der Gegenwart rekonstruiert werde.<sup>167</sup>

Dem gegenüber sei das Speichergedächtnis mit einem „Archiv“ zu vergleichen, in dem die Wissensvorräte über die Vergangenheit abgespeichert würden. Das Speichergedächtnis diene als „Wissensquelle für zukünftige Funktionsgedächtnisse“. Ein solches Speichergedächtnis könne als „Korrektiv“ dienen, da es im Unterschied zum Funktionsgedächtnis „neutral“ sei. Dadurch werde eine „veränderte Sicht auf die Geschichte“ ermöglicht, indem

<sup>165</sup> Assmann / Frevert 1999:50.

<sup>166</sup> Assmann / Frevert 1999:50f.

<sup>167</sup> Vgl. A. Assmann 1999:138f.

andere Wissensbestände aus dem Gesamtspeicher betrachtet würden oder alte Wissensvorräte unter neuen Perspektiven gesehen werden könnten. Um ein solches Speicher Gedächtnis in einer Gesellschaft aufrechtzuerhalten, bedürfe es bestimmter „Institutionen der Speicherung“ wie „Bibliotheken“, „Archive“ oder „Universitäten“. In demokratisch verfassten Gemeinwesen sei die Offenheit im Umgang mit der Geschichte tendenziell eher gegeben als in diktatorischen Regimen. So habe Stalin solche Institutionen schließen lassen und habe bestimmte Wissensbestände vernichtet.<sup>168</sup>

### 2.3 Welzer und das „kommunikative Gedächtnis“ (Familiengedächtnis)

Auf Grundlage des „kulturellen Gedächtnisses“ untersucht Welzer im Rahmen einer qualitativen Studie den Umgang mit dem Nationalsozialismus in deutschen Familien. Ihm geht es darum, wie in alltäglichen Gesprächen innerhalb der Familien eine Art von Gedächtnis ausgebildet wird und wie der Weitergabeprozess von Erinnerung innerhalb der Familie aussieht.<sup>169</sup> Im Mittelpunkt der Studie steht das „soziale Gedächtnis“, die Vermittlung von Erinnerung innerhalb Kommunikationsgemeinschaft Familie.<sup>170</sup>

Das so genannte „Familiengedächtnis“ ist ein hypothetisches Konstrukt, mit dem man die Erinnerungsprozesse innerhalb von Familien beschreiben kann. Für den Zusammenhalt der Familie hat es nach Welzer eine nicht zu unterschätzende Funktion, es bilde eine Art Rahmen für die Geschichtsdeutung und stifte Identität.<sup>171</sup> Eine entscheidende Erkenntnis seiner Studie ist, dass die in der Familie weitergegebene Erinnerung an die NS-Zeit häufig in einem starken Widerspruch zum öffentlichen und schulischen NS-Diskurs stehe.<sup>172</sup>

Die während der NS-Zeit stattgefunden Erlebnisse der ersten Generation würden oft „beiläufig erzählt“, nicht „explizit ausgeführt“ und häufig „nur angedeutet“. Für Außenstehende erschienen diese Geschichten „vage“, „ohne Konkretheit“.<sup>173</sup> Dabei sei gar nicht so wichtig, dass alle Mitglieder „die gleichen Schlüsse“ aus den Geschichten zögen bzw. eine „deckungsgleiche Perspektive“ einnehmen. Die Gespräche müssten gerade „Raum für Ergänzungen und Hinzufügungen“ haben, damit der Zuhörer seine „eigenen Assoziationen“ haben könne. Für den Zusammenhalt der Familie sei wichtig, dass sie „Kohärenz“ stifteten und eine Art „Identitätsbildung innerhalb der Erinnerungsgemeinschaft“ garantierten.<sup>174</sup>

Der „Wahrheitsgehalt“ der Erlebnisse ist aus Sicht von Welzer äußerst fragwürdig. So konnte er nachweisen, dass es in den Gesprächen zu einer „Perspektivverschiebung zwischen Tätern und Opfern“ komme. Auch seien viele Geschichten geprägt von medialen Einflüssen

<sup>168</sup> Vgl. A.Assmann 1999:140-142.

<sup>169</sup> Vgl. Welzer 2010:15.

<sup>170</sup> Siehe darüber hinaus Bar-On 1993, der eine qualitative Befragung von Kindern der Tätergeneration durchführte, deren Eltern während der NS-Zeit zentrale Positionen im NS-Staat innehatten.

<sup>171</sup> „Die Gespräche in Familie und dem sozialen Umfeld stellen den Rahmen dar, wie das gelernte Geschichtswissen gedeutet und gebraucht wird“, Welzer 2010:13.

<sup>172</sup> Vgl. Welzer 2010:8.

<sup>173</sup> Welzer 2002:15-18.

<sup>174</sup> Welzer 2010:196f.



wie Literatur, Dokumentarfilmen, Spielfilmen und öffentlich legitimierten Geschichtsbildern und -deutungen. Diese fiktionalen Quellen dienten dazu, das eigene Handeln im Nachhinein zu rechtfertigen.<sup>175</sup>

Im Umgang mit der NS-Zeit lassen sich nach Welzer mehrere Tradierungstypen feststellen. Der Typus Opferschaft<sup>176</sup> zeichne sich dadurch aus, dass es zu „Umkehrungen zwischen den historischen Täter- und Opferrollen“ komme. Die befragten Mitglieder der ersten Generation dieses Typen sähen sich demnach als „Opfer der NS-Zeit“ und nicht als Täter. Welzer stellt fest, dass sich die dritte Generation an diesem inkonsistenten Geschichtsbild nicht störe, sondern es akzeptiere, teils sogar bestärke („Opa war kein Nazi“). Welzer spricht in diesem Zusammenhang vom „Verfahren der Wechselrahmung“, d.h. die ehemaligen Täter bedienten sich Merkmale der historischen Vergangenheit, die zur Geschichte der Opfer gehörten und sich aus Bildern, Merkmalen und Geschichten des Holocaust zusammensetzten.<sup>177</sup>

Der Typus der Rechtfertigung sieht sich nach Welzer „Schuldvorwürfen ausgesetzt“, die durch „Abwehrstrategien“ abgewendet werden sollen. Ein typisches Argument sei die Aussage, man habe von all dem „nichts gewusst“. Für Welzer ist dies ein „Phänomen einer retroaktiven Tradierung“, d.h. man baue „Rechtfertigungsstrategien in seine Geschichte“ ein, die „der Nachkriegszeit“ entstammten.<sup>178</sup>

Ein dritter Typus distanziere sich von der NS-Zeit durch Ironisierungen oder die Suche nach Beweisen für die eigene Ablehnung des Regimes während der NS-Zeit. Auch werde versucht, den NS zu normalisieren, indem er in Tradition zu anderen Epochen der Geschichte gestellt werde.<sup>179</sup>

Schließlich gebe es noch solche, die vom NS fasziniert<sup>180</sup> gewesen seien, indem sie auf die gute alte Zeit und die damit verbundenen Errungenschaften rekurrierten, und solche, die sich nach Welzer überwältigen<sup>181</sup> ließen.

Als weiteren Typen sieht Welzer die Heroisierung der damaligen Zeit an, also den Versuch, sein eigenes Handeln „als Heldengeschichte zu erzählen“, was er an vielen Gesprächssequenzen feststellen konnte.<sup>182</sup>

---

<sup>175</sup> Vgl. Welzer 2010:133.

<sup>176</sup> Vgl. Welzer 2010:82f.

<sup>177</sup> Vgl. Welzer 2010:88.

<sup>178</sup> Vgl. Welzer 2010:82f.

<sup>179</sup> Vgl. Welzer 2010:83.

<sup>180</sup> Vgl. Welzer 2010:83. Beispielsweise verglichen sie die Situation der Jugendlichen von heute und damals und verwiesen auf die positiven Effekte des NS-Regimes wie Beseitigung der Arbeitslosigkeit und die „tolle Jugend“, die das System seinen Unterworfenen geboten habe. Ein typisches Argument sei die Annahme, dass früher alles besser gewesen sei.

<sup>181</sup> Vgl. Welzer 2010:83ff. Für diesen Typus habe die NS-Zeit eine überwältigende Wirkung gehabt, was man beispielsweise an den Bildern von Parteitagern deutlich erkennen könne. Diese Faszination könne sogar auf die dritte Generation ansteckend wirken.

<sup>182</sup> Vgl. Welzer 2010:84ff.

Die hier entwickelten Typen der eigenen Vergangenheitsdeutung sind prägend für die erste Generation und lassen sich psychologisch dadurch erklären, dass man das eigene, vergangene Handeln möglichst mit den aktuellen Zeitumständen konform und konsistent erklären möchte.

Die wichtigsten Ergebnisse seiner Studie lassen sich bezogen auf diese Untersuchung in zwei Thesen zusammenfassen. Zum einen entwickelt sich nach Welzer das Geschichtsbewusstsein hauptsächlich im Familiengedächtnis. Die Schule und andere Bildungsinstitutionen vermitteln eine Art „offizielle Erinnerung“, die häufig im „Widerspruch zum Geschichtsbild in den Familien“ sei. Die „Aufklärungsarbeit“, die zum Beispiel in der Schule geleistet werde, habe für das Individuum „wesentlich weniger Bedeutung“ als die „in der Familie tradierte Form“ von Geschichtsdeutung.<sup>183</sup> Interessant ist, dass gerade die jüngere Generation, also die dritte Generation, die über die NS-Zeit durch die Schulbildung umfassend informiert sei, wenig Kritik gegenüber dem Handeln der Groß- und Urgroßeltern zeige.<sup>184</sup> Zum anderen spiele der Holocaust im Rahmen des Familiengedächtnisses eine ausgesprochen untergeordnete Rolle, was dem offiziellen Geschichtsbild widerspreche, das in der Schule, in Gedenkstätten und den Medien vermittelt werde, und in dem der Holocaust sehr intensiv thematisiert werde.<sup>185</sup>

Ob sich diese Ergebnisse im Rahmen der Befragung widerspiegeln, wird zu prüfen sein. Die Befragungen wurden in den 1990er Jahren durchgeführt. Es ist davon auszugehen, dass es in den vergangenen Jahren Veränderungen dahingehend gegeben hat, dass die NS-Zeit nicht mehr primär durch Erzählungen der Überlebenden vermittelt wurde, sondern beispielsweise durch die Medien, die Schule und Gedenkstätten. Da es im Rahmen der Erinnerung, wie gezeigt wurde, zu Verschiebungen kam, muss man zunächst auf den generationalen Wandel eingehen. Daher soll das Konzept der Generation allgemein skizziert werden, um anschließend die wichtigsten Forschungsergebnisse zum generationsspezifischen Umgang mit der NS-Vergangenheit aufzuzeigen.

---

<sup>183</sup> Welzer 2010:15.

<sup>184</sup> Vgl. Welzer 2010:13.

<sup>185</sup> „Der Holocaust hat keinen systematischen Platz im deutschen Familiengedächtnis, das, so unsere These, die primäre Quelle für Geschichtsbewusstsein ist. Sein narrativ entspringt einer externen Quelle, gebildet aus Geschichtsunterricht, Gedenkstättenarbeit, Dokumentationen und Spielfilmen. Ein solcherart vermitteltes *Wissen* ist aber etwas anderes als die selbstverständliche *Gewissheit*, die man als Mitglied einer Erinnerungsgemeinschaft über deren eigene Vergangenheit hat.“ (Welzer 2010:210.)

## 2.4 Die Kategorie „Generation“ nach Mannheim

Ein Grundgedanke innerhalb der Erforschung des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses ist dessen Veränderlichkeit. Verschiedene soziale Gruppen haben einen jeweils spezifischen Blick auf die Vergangenheit.<sup>186</sup> Zentrale soziale Unterscheidungsmerkmale sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die soziale Herkunft (Schicht, Status, Region), das Lebensalter und das Geschlecht. In der Soziologie unterscheidet man die Begriffe „Generation“ und „Kohorte“. Für die vorliegende Untersuchung ist die Generation eine wichtige Kategorie, weil sich mit dem zeitlichen Abstand vom Geschehen auch die Motive, warum man sich mit der NS-Zeit beschäftigen sollte, und die damit verbundenen pädagogischen Ansätze verändert haben.<sup>187</sup>

Die soziologische Analyseeinheit der Generation wurde vom Soziologen Karl Mannheim entwickelt, der Anfang des 20. Jahrhunderts eine Theorie zum sozialen Wandel durch Abfolge unterschiedlicher Generationen aufgestellt. Mannheims Kernthese ist, dass mit jeder Generation neue Kulturträgerschaften entstünden, die den sozialen Wandel bestimmten.<sup>188</sup> In der Gesellschaft lebten verschiedene Generationen mit einer unterschiedlichen Sicht auf die Dinge, ihre jeweilige „Entelchie“, der „Ausdruck eingeborenen Lebens- und Weltgefühls“.<sup>189</sup>

Zwischen zwei Generationen liegen nach Mannheim ca. 30 Jahre.<sup>190</sup> Jede Generation sei bestimmt durch den Generationszusammenhang und die Generationslage, „einer spezifischen Lagerung der durch die betroffenen Individuen im gesellschaftlich-historischen Lebensraume“.<sup>191</sup> Den Begriff „Generationszusammenhang“ verdeutlicht Mannheim mit dem Phänomen der „Klassenlage“. Bei beiden gebe es eine „schicksalsmäßig verwandte Lagerung bestimmter Individuen im [...] Gefüge der jeweiligen Gesellschaft“.<sup>192</sup> Man könne diesen Zusammenhang nicht einfach verlassen, sondern sei qua Geburtsjahrgang davon geprägt. Diese ursprünglich biologische Tatsache der gemeinsamen Geburt in einem bestimmten historischen Zeitraum werde dadurch „soziologisch relevant“, dass er erhebliche Auswirkungen auf das Handeln der Individuen habe, also die Generationslagerung, die erheblichen Einfluss auf das Erleben, Denken, Fühlen und Handeln der Individuen habe.<sup>193</sup>

Während die Klassenlage maßgeblich von den ökonomisch-sozialen Bedingungen abhängt, sei die Generationslage „aus den *Naturgegebenheiten* des Generationswandels heraus“

<sup>186</sup> „Konkret sichtbar wird der Wandel [im Umgang mit dem Nationalsozialismus, B. N.], wenn man ihn auf den natürlichen Generationswechsel bezieht.“ (Kohlstruck 1997:7.)

<sup>187</sup> Vgl. Meseth 2005:180.

<sup>188</sup> Vgl. Mannheim 1964:530.

<sup>189</sup> Mannheim 1964:518. „In derselben chronologischen Zeit leben verschiedene Generationen. Da aber wirkliche Zeit nur die erlebte Zeit ist, leben sie alle eigentlich in einer qualitativ völlig verschiedenen inneren Zeit.“ Mannheim 1964:517.

<sup>190</sup> Vgl. Mannheim 1964:540.

<sup>191</sup> Mannheim 1964:525.

<sup>192</sup> Mannheim 1964:525.

<sup>193</sup> Vgl. Mannheim 1964:528.

zu verstehen.<sup>194</sup> Der Unterschied zwischen Generationslage und Generationszusammenhang bestehe darin, dass die Generationslage nur die potenzielle Möglichkeit eines gemeinsamen Erlebens sei, während beim Generationszusammenhang „irgendeine konkrete Verbindung“ bestehe, die Mannheim als „*Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen* dieser historisch-sozialen Einheit“ bezeichnet.<sup>195</sup> Für die Generationslagerung reiche die „Zugehörigkeit zur selben historischen Lebensgemeinschaft“, während der Generationszusammenhang erst dadurch entstehe, dass „reale soziale und geistige Gehalte [...] eine reale Verbindung zwischen den derselben Generationslagerung befindlichen Individuen“ stifteten.<sup>196</sup>

Innerhalb eines Generationszusammenhangs könne es auch durchaus zu unterschiedlichen sozialen, politischen oder sonst wie gearteten Denkrichtungen kommen, was Mannheim am „romantischen Konservatismus“ und dem „liberalen Rationalismus“ der Jugend um 1800 verdeutlicht. Entscheidend sei, dass sich Generationen mit „demselben, sie alle betreffenden historisch-aktuellen Schicksal“ auseinandersetzen. Mannheim verwendet für unterschiedliche Perspektiven den Begriff „Generationseinheit“, eine konkrete Sichtweise auf das gemeinsame historische Schicksal.<sup>197</sup>

Durch den Wandel der Generationen komme es zu einem „steten Neueinsetzen neuer Kulturträger“ und zum „Abgang früherer Kulturträger“. Die jeweiligen Träger der Generation nehmen nur „an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses“ teil, was zu einer „Notwendigkeit des steten Tradierens (Übertragens“ der akkumulierten Kulturgüter“ führe.<sup>198</sup> Jede Generation eigne sich die Kultur generationsspezifisch an, wodurch bestimmte Kulturgüter veränderten, aufgegeben würden oder neu entstehen würden. Mannheim spricht in diesem Zusammenhang von einem „neuen Zugang“. <sup>199</sup>

Was eine Generation verbinde, sei die „Möglichkeit an denselben Ereignissen [...] zu partizipieren und noch mehr, von derselben Art der Bewußtseinsschichtung aus dies zu tun“. Dies sei auf die „Erlebnisschichtung zurückzuführen, eine durch die historisch-soziale Lagerung geprägte Sicht auf die Welt. Entscheidend für ein gemeinsames Generationsbewusstsein sei, dass man einen historisch-sozialen Lebensraum teile.<sup>200</sup> Besonders prägend seien für die Generationen die Jugenderfahrungen, die sich als erster Eindruck zu einem „natürlichen Weltbild“ formierten.<sup>201</sup> Jede neue Generation tradiere, übertrage und erbe Kulturgüter. Allerdings sei dieser Prozess nicht bewusst steuerbar, sondern verlaufe ebenso wie die Erinnerung überwiegend „unbewusst“. Eine Generation verbindende Aspekte sind nach Mann-

<sup>194</sup> Mannheim 1964:529, Hervorhebung im Original.

<sup>195</sup> Mannheim 1964:542, Hervorhebung im Original.

<sup>196</sup> Mannheim 1964:543.

<sup>197</sup> „Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem ‚Generationszusammenhang‘, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhangs in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ‚Generationseinheiten‘ im Rahmen desselben Generationszusammenhangs.“ (Mannheim 1964:544)

<sup>198</sup> Vgl. Mannheim 1964:530.

<sup>199</sup> Vgl. Mannheim 1964:531f.

<sup>200</sup> Vgl. Mannheim 1964:536.

<sup>201</sup> Vgl. Mannheim 1964:536.

heim „die weitgehende Verwandtschaft der Gehalte“, z.B. Ideen wie die der Freiheit, die dann bedeutsam werden, wenn sie für die Mitglieder der Generation eine tiefe „emotionale“ Bedeutung habe. Neue Eindrücke und Ereignisse werden seiner Meinung nach „in einer weitgehend vorgeschriebenen Richtung verarbeitet“.<sup>202</sup> Durch solche Effekte könne es passieren, dass „Individuen, die niemals in persönliche Berührung miteinander geraten, verbunden“ würden.<sup>203</sup>

In dem Zusammenhang spricht Mannheim von einem „stete[n] Abhang früherer Kulturträger“, dem Erinnern und Vergessen innerhalb von Gesellschaften. Vergangene Ereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse hätten „nur insofern Relevanz, als sie im gegenwärtigen Vollzug wirklich vorhanden“ seien.<sup>204</sup> Die Vergangenheit wird nach Mannheim stets aus der Perspektive der Gegenwart gedeutet und wird nicht als „Wahrheit“ tradiert. Die gegenwärtige Generation beziehe sich entweder bewusst auf die Vergangenheit, dann diene sie als Vorbild, oder eben unbewusst, eine selektive Aneignung der Geschichte, die „komprimiert“, „intensiv“ oder „virtuell“ zu verstehen sei. Die unbewusste Form von Vergangenheitsaneignung hat nach Mannheim mehr Einfluss auf die Gesellschaft, da eine Bewusstmachung der Vergangenheit nur jene „Sphären“ berühre, „die durch die Wandlungen des historisch-sozialen Gefüges fraglich geworden seien, wo ohne Reflexionen die nötige Transformation sich nicht mehr vollziehen würde“.<sup>205</sup>

Neben der „Generation“ gibt in der Generationsforschung auch die Kategorie „Kohorte“, eine durch ein zeitlich festgelegtes soziales Kriterium ausgewählte Gruppe. Bei allen Mitgliedern einer Kohorte findet ein individuell oder sozial wichtiges Ereignis wie die Geburt, die Hochzeit, das Abitur zur gleichen Zeit statt.<sup>206</sup> Im Unterschied zum Generationszusammenhang oder der Generationslage ist diese Gemeinsamkeit aber nicht zwangsläufig verbindend und identitätsstiftend und ist daher für diese Studie zu vernachlässigen.

Sowohl in der Erforschung des kollektiven Gedächtnisses und der Erinnerungskultur in Deutschland als auch in der Erziehungswissenschaft allgemein spielt die Kategorie Generation eine wichtige Rolle.<sup>207</sup> Im Rahmen dieser Studie wird zu prüfen sein, ob es deutliche generationelle Unterschiede im Umgang mit der NS-Vergangenheit gibt. Dabei wird auch der schulische Tradierungsprozess von der zweiten zur dritten Generation untersucht: Wie nahmen Lehrer der dritten Generation ihre eigene Schulzeit wahr, in der sie vor allem von

---

<sup>202</sup> Mannheim 1964:544f.

<sup>203</sup> Mannheim 1964:546f.

<sup>204</sup> Mannheim 1964:532.

<sup>205</sup> Mannheim 1964:533f.

<sup>206</sup> Vgl. Schaub / Zenke 2007:358.

<sup>207</sup> Barz / Liebenwein 2011:38. sprechen davon, dass jegliche Auseinandersetzung mit „Bildung und Erziehung [...] automatisch mit dem Generationsthema zu tun“ habe. Vor allem „zwischen Eltern und ihren Kindern, Lehrern und Schülern oder Jugendarbeitern und Jugendlichen“ gebe die „intergenerationale Differenz“, eine „Geschäftsgrundlage“ des Lernens.

Lehrern der zweiten Generation unterrichtet wurden? Welche Folgen hat dies für ihren professionellen Habitus?

Vorab sollen nun wichtigste Forschungsergebnisse zum konkreten gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit innerhalb der verschiedenen Generationen zusammengetragen werden. Um im empirischen Teil der Arbeit Diskursmuster rekonstruieren zu können, die sich in den qualitativen Interviews widerspiegeln, ist es erforderlich, vorab abrissartig einen kurzen Überblick über den NS-Diskurs der deutschen Nachkriegsgeschichte zu geben.

## **2.5 Vier Generationen nach „Auschwitz“**

### **2.5.1 Exkurs: Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der deutschen Nachkriegsgeschichte**

Im Folgenden wird ein stark vereinfachter Überblick über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in der deutschen Nachkriegsgeschichte gegeben. Solche Typisierungen und Einteilungen sind in ihrem Aussagewert begrenzt, da meist holzschnittartig und vereinfachend Grenzen gezogen werden. Dennoch sind sie „nützliche Instrumente“, die der „Verständigung dienen“.<sup>208</sup>

Für die deutsche Nachkriegsgesellschaft war die NS-Zeit von zentraler Bedeutung und hat bis heute Auswirkungen. Reichel spricht in diesem Zusammenhang von einer „zweiten Geschichte“ des Nationalsozialismus, die Auseinandersetzung mit dieser Zeit bis heute.<sup>209</sup>

In der BRD und der DDR wurde sehr unterschiedlich mit dieser Zeit umgegangen. Obgleich beide Staaten Nachfolger des faschistischen Deutschlands waren, sah sich die DDR von „Anfang an als Sieger der Geschichte“<sup>210</sup>, während sich die BRD frühzeitig „zum Grundsatz der Gesamtnachfolge bekannt[e] und die Erbschaft des Nationalsozialismus“<sup>211</sup> annahm. Dies habe dazu geführt, dass in der DDR der „Antifaschismus zur Staatsideologie“ geworden sei, die im öffentlichen Diskurs maßgeblich präsent gewesen sei.<sup>212</sup>

---

<sup>208</sup> Demel 1997:594-598 hält feste chronologische Einteilungen für unterkomplex und konstruiert. Daher plädiert er sowohl geschichtstheoretisch als auch geschichtsdidaktisch für das Konzept der „fließenden Übergänge“. Das hätte aus seiner Sicht auch in der Unterrichtspraxis den Vorteil, dass die Schüler wesentlich reflexiver auch mit scheinbar fixen Chiffren wie „1789“ umgehen lernten und gerade „die Analyse von Übergangsperioden“ biete „die Chance, das dynamische Element in der Geschichte herauszuarbeiten“. Schließlich seien solche fließenden Übergänge eine Chance, den Schülern die „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ vor Augen zu führen. Siehe über die Chancen und Grenzen eines „chronologischen Geschichtsunterrichts“ darüber hinaus Bergmann 2001.

<sup>209</sup> Reichel 2001:9. Wie wichtig diese „zweite Geschichte“ des „Dritten Reiches“ sei, zeigt er an der politisch-justiziellen Aufarbeitung, an der Geschichte der öffentlichen Erinnerungs- und Memorialkultur, an der ästhetischen Auseinandersetzung mit dem NS und an der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, Reichel 2001:9f.

<sup>210</sup> Reichel 2001:13.

<sup>211</sup> Reichel 2001:16f.

<sup>212</sup> Siehe zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in der DDR Mertens 1995, Groehler 1995 und Wiegmann 2013.

Auf die westdeutsche Geschichte bezogen lassen sich orientiert an Thamer und König fünf Phasen unterscheiden.<sup>213</sup> Unmittelbar nach dem Krieg sei es um die Entnazifizierung und Mythisierung der Vergangenheit gegangen, eine Phase, die in den 1940ern und Anfänge der 1950er Jahre hinreiche. Sie sei geprägt vom Bemühen der amerikanischen Besatzungsmacht gewesen, gegen die NS-Führungsriege vorzugehen, was man an den Nürnberger Prozessen und den Entnazifizierungsprogrammen erkennen könne. Das Problem der Aufarbeitung zu dieser Zeit habe darin bestanden, dass die Mehrheit der Funktionseleiten nicht bestraft worden sei. Darüber hinaus habe sich die deutsche Bevölkerung nach einer „Rückkehr zur Normalität“ geseht. Die Schuld für die NS-Verbrechen sei allein beim Führungspersonal gesucht worden, während die Verantwortung der Bürger ausgeblendet worden sei. Thamer spricht daher von einer „partiellen Entnazifizierung“. Das Thema sei zwar nicht völlig verdrängt worden, es habe jedoch keine kritische und selbstkritische Auseinandersetzung stattgefunden.<sup>214</sup>

Zweitens erwähnt Thamer die Phase der Tabuisierung, die bis Anfang der 1960er Jahre gedauert habe. In dieser Zeit sei die nationalsozialistische Vergangenheit weitgehend verdrängt worden. Nur die Veröffentlichung des Tagebuchs der Anne Frank und Eugon Kogons „Der SS-Staat“ hätten teilweise zu einer öffentlichen Auseinandersetzung angeregt. Allerdings sei das Thema Judenvernichtung nur am Rande angesprochen worden und die Schuldfrage sei weiterhin auf eine kleine Tätergruppe reduziert worden. Die „individuelle Verstrickung in das NS-System“ sei tabuisiert worden, was dieser Generation später vorgeworfen worden sei.<sup>215</sup>

Die Verdrängung der Vergangenheit habe dazu geführt, dass die Generation der sogenannten „68er“ das Thema intensiv besprechen wollte. Thamer spricht von der Phase der Tribunalisierung, in der das „öffentliche Schweigen“ als nicht mehr zulässig angesehen worden sei. In dieser Phase habe auch eine „juristische Aufarbeitung der NS-Vergangenheit“ in Form des Eichmann-Prozesses, des Ulmer Einsatzgruppenprozesses und der Frankfurter

<sup>213</sup> Thamer 2006 unterscheidet fünf Phasen. König 2003 sieht vier Phasen.

Ich orientiere mich bis 1990 an der etwas differenzierten Darstellung bei Thamer und für die Zeit danach an beiden. König 2003:17f. unterteilt die Zeit bis zur Wiedervereinigung in die Phasen Nachkriegszeit, die 50er Jahre und die „lange Welle“ zwischen 1960-1990. Während die Auseinandersetzung mit dem NS in der ersten Phase „unter stark abstrakten und normativen“ Vorzeichen geführt worden sei, habe danach die Integration „der Täter und Parteigänger der NS-Herrschaft“ in die Demokratie stattgefunden und es sei ein klarer Bruch mit dem NS vollzogen worden. In der letzten Phase vor der Deutschen Einheit wurde nach König „der negative Bezug auf die NS-Vergangenheit und insbesondere auf den Holocaust zum zentralen Deutungsmuster der politischen Kultur in Deutschland.“

Rathenow / Weber 2005:11-14, sprechen vereinfacht von drei Phasen. Die erste Phase, bis Mitte der 1960er Jahre, bezeichnen sie als „Antikommunismus“ und „Kalter Krieg“, die dann folgende der 1970er und 1980er als „Aufarbeitung der Vergangenheit“ und die Phase nach der Wiedervereinigung als dritte Phase. In dieser Phase „erfuhr die Diskussion über Nationalsozialismus und Holocaust eine neue Qualität“, da hier die Totalitarismusthese neu diskutiert worden sei und in die Zeit der Streit um das Berliner Holocaust-Denkmal falle. Der gegenwärtige öffentliche Diskurs zeichne sich einerseits durch eine „entwickelte und inzwischen ritualisierte Erinnerungskultur an die Opfer des Nationalsozialismus“ aus, andererseits aber auch durch „eine zunehmende Akzeptanz gegenüber Antisemitismus und Rassismus“ (Rathenow / Weber 2005:15).

Siehe darüber hinaus etwas allgemeiner und mit dem Schwerpunkt auf die Geschichtspolitik Wolfrum 1999.

<sup>214</sup> Vgl. Thamer 2006:84-86.

<sup>215</sup> Vgl. Thamer 2006:86f.

Auschwitzprozesse stattgefunden. Die Generation der Eltern sei äußerst kritisch hinterfragt worden. Von der jungen Generation sei vor allem die „fehlende Courage“ der Eltern und die „Verdrängung der eigenen Schuld“ angeprangert worden.<sup>216</sup>

Auch die historische Erforschung der NS-Zeit war aus Sicht von Thamer damals sehr einseitig. So seien zwar das KZ-System und die deutschen Opfer betrachtet worden, die schrittweise verwirklichte Vernichtung der Juden und die Verbrechen in Osteuropa seien allerdings kaum thematisiert worden. Auch habe der „Fokus der Forschungen“ weiterhin auf den „Haupttätern“ gelegen, während der Herrschaftsalltag und die gewöhnlichen Deutschen kaum untersucht worden seien.<sup>217</sup>

Erst danach kam es nach Thamer zu einer Historisierung des Nationalsozialismus. Die Geschichtswissenschaft habe ihren Blick stärker auf die „Individuen und ihre Lebensgeschichte“ gerichtet. Im kollektiven Gedächtnis sei die nationalsozialistische Vergangenheit „funktionalisiert“ worden, indem man die positive Erinnerung der Bundesrepublik betont habe und die NS-Zeit „zum Teil der dauerhaften Erinnerungskultur“ machen wollte.<sup>218</sup>

Die letzte Phase begann nach König mit dem Zusammenbruch des Ostblocks und dauert bis heute an. Aus Sicht von König lässt sie sich anhand von drei Phänomenen charakterisieren.<sup>219</sup> Zum einen rücke mit der Wiedervereinigung der „Umgang mit der zweiten deutschen Diktatur des 20. Jahrhunderts“, der DDR, in den öffentlichen Diskurs und auch „ins Zentrum der politischen Entscheidungen.“ Durch die stärkere Fokussierung auf die DDR-Geschichte rücke im politischen Bewusstsein die NS-Vergangenheit „in den Hintergrund“ und sei „aus einem Ereignis der Zeitgeschichte in ein Stück Geschichte verwandelt“. <sup>220</sup> Zweitens habe in den 1990er Jahren allmählich der „Übergang vom kommunikativen in das kulturelle Gedächtnis“ stattgefunden. Die handelnden Akteure der NS-Zeit seien verdrängt worden durch nachfolgende Generationen und die Zeit sei immer mehr historisiert worden, während sie zuvor für die meisten Deutschen einen stark persönlichen Bezug in den Familien gehabt habe. Schließlich hat aus Sicht von König die NS-Zeit „ihre politische Orientierungskraft“ verloren. Während bis 1990 die NS-Zeit maßgeblich als „negativer Orientierungsrahmen“ für die deutsche Politik gegolten habe, sei sie nun durch andere Kategorien wie Globalisierung und Europa ersetzt worden. Die Perspektive auf die Politik und Geschichte habe sich demnach erheblich verschoben.<sup>221</sup> Darüber hinaus habe nach König eine Debatte zwischen „Normalisieren“ und „Normalisierungskritikern“ stattgefunden, in der es um die Frage gegangen sei, ob man die Vergangenheit hinter sich lassen könne, also ein „normalisiertes“ Verhältnis zur eigenen Geschichte und Nation finden könne. Das habe sich nicht zuletzt am ersten Kriegseinsatz Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, dem Kosovo-Krieg 1999

---

<sup>216</sup> Vgl. Thamer 2006:87-89.

<sup>217</sup> Vgl. Thamer 2006:87f.

<sup>218</sup> Vgl. Thamer 2006:89-92.

<sup>219</sup> Vgl. König 2003:37-42.

<sup>220</sup> König 2003:37f.

<sup>221</sup> Vgl. König 2003:40f.



gezeigt.<sup>222</sup> Die letzte Phase zeichne sich auch durch eine zunehmende Pluralisierung und Komplexität des Diskurses aus.

Insbesondere die letzten drei Phasen sind für diese Studie relevant, weil diese Muster die derzeit unterrichtenden Geschichtslehrer (zweite bis vierte Generation) tangieren. Allerdings ist die Auseinandersetzung wesentlich komplexer, da sich die Bevölkerung, wie oben ausgeführt, aus verschiedenen Generationen sowie sozialen Gruppierungen zusammensetzt, die unterschiedliche Perspektiven auf die Geschichte haben. Aufgrund des kurzen Abrisses zum Umgang mit der NS-Zeit sollen nun empirische Forschungsergebnisse dargestellt werden.

### **2.5.2 Die „vier Generationen“ und ihr Umgang mit der NS-Vergangenheit**

Aufbauend auf die Einteilung von Kohlstruck kann man heute von insgesamt vier bis fünf Generationen im Umgang mit der NS-Zeit unterscheiden. Im Unterschied zu Karl Mannheim ist dieser Generationenbegriff nicht allein vom Geburtsjahrgang festgelegt, sondern von Verwandtschaftsverhältnissen. Die Generationen „nach Auschwitz“ konstituieren sich demnach darüber, wie weit sie von den aktiv Teilnehmenden der NS-Zeit, also der Generation der potentiellen Täter, Mitläufer, Zuschauer, Opfer und Widerständler entfernt sind. Die Generationen sind demnach die Mitwirkenden (erste Generation), ihre Kinder (zweite Generation), ihre Enkel (dritte Generation) und ihre Urenkel (vierte Generation).

Kohlstruck sah in den 1990er Jahren in Deutschland drei Generationen und untersuchte die Vergangenheitsbewältigung in der „Dritten Generation“.<sup>223</sup> Nach Kohlstruck haben nur die ersten beiden Generationen einen direkten biographischen Bezug zur NS-Zeit, während für die anderen Generationen der Nationalsozialismus und der Umgang mit selbigem vermittelt stattgefunden hätten.<sup>224</sup>

Die erste Generation<sup>225</sup> sind nach Kohlstruck all diejenigen Deutschen, die vor 1930 geboren wurden und den Nationalsozialismus erlebt haben. Das Jahr 1930 bilde deshalb einen Einschnitt, weil der Begriff der Schuld maßgeblich für die Vergangenheitsbewältigung und somit den Umgang mit der NS-Zeit sei. Nur diejenigen, die sich während dieser Zeit „schuldig“ gemacht hätten, sei dies „strafrechtlich, moralisch oder politisch“, seien hierzu zu subsumieren. Um den Begriff der Schuld nicht allein strafrechtlich auszulegen, was bedeuten würde, dass nur diejenigen in Frage kämen, die spätestens 1945 volljährig gewesen seien, integriert er in sein Modell noch die Jahrgänge der sogenannten „Flakhelfer“, zu Kriegsende junge und zum Teil nicht volljährige Menschen, die aber auch moralisch oder politisch verwerfliche Handlungen begangen hätten.<sup>226</sup>

---

<sup>222</sup> Vgl. König 2003:51-54.

<sup>223</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:7.

<sup>224</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:7.

<sup>225</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:76f.

<sup>226</sup> Kohlstruck 1997:77 spricht in diesem Zusammenhang von jenen, die „aktiv an Kampfhandlungen“ mitwirken konnten.

Bei der ersten Generation handle es sich um Menschen, für die sich die Schuldfrage mit der „Möglichkeit individueller Schuld“ überlagere.<sup>227</sup> Das bedeute nicht, dass alle Mitglieder dieser Generation schuldig seien, schließlich habe es unter ihnen genügend Opfer und Widerständler gegeben, aber rein theoretisch bestehe hierzu die Möglichkeit. Kohlstruck unterscheidet an dieser Stelle zwei Formen von Schuld, die „Schuld des Kollektivs“, z.B. die Deutschen als Volk des Nationalsozialismus, und die „Schuld des Individuums“, das sich im Rahmen eines verbrecherischen Regimes an Taten beteiligt habe. So könne man „zwei Gruppen von Menschen“ unterscheiden, jene, die im NS gelebt hätten, aber keine individuelle Schuld durch verbrecherische Taten auf sich geladen hätten (z.B. Zuschauer) und jene, die sowohl kollektive wie auch individuelle Schuld tragen würden.<sup>228</sup>

Das wesentliche Merkmal dieser Generation sei, dass der Nationalsozialismus für sie „Teil ihrer bewussten und zurechenbaren Lebensgeschichte“ gewesen sei. Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus habe sie persönlich geprägt, da sie von dem System direkt betroffen gewesen seien. Da im Nationalsozialismus schreckliche Dinge stattgefunden hätten und das System nach dem Zweiten Weltkrieg sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR vollkommen delegitimiert worden sei, seien viele Mitglieder dieser Generation in Abwehrhaltungen geraten und hätten versucht die NS-Zeit zu verdrängen und auszublenden.<sup>229</sup>

Demgegenüber konstituiert sich die zweite Generation im Sinne von Kohlstruck nicht durch das Geburtsjahr, sondern „genealogisch“. Es handle sich in diesem Modell um die Kinder der ersten Generation. Soweit sie vor 1945 geboren seien, sei der NS Teil ihrer Kindheit und Jugend gewesen, allerdings seien sie nicht mehr schuldig im Sinne einer Individualschuld. Auch für diejenigen, die nach 1945 geboren seien, habe der NS eine sehr persönliche Rolle gespielt, da die Eltern potentiell zur Tätergeneration gehörten.<sup>230</sup> Meseth bezeichnet diese Generation als „68er-Generation“, ein aus dem öffentlichen Diskurs entstammender Begriff, der allerdings engführend ist, da er die äußerst heterogene Gruppe auf ein Jahr reduziert.<sup>231</sup> Nach Meseth handelt es sich um alle, die im Jahr 1968 zwischen 20 und 30 Jahre alt waren, also die Jahrgänge 1938-1948, deren Hauptmerkmal die politische Sozialisation im Kontext der Studentenbewegung sei.<sup>232</sup>

Kohlstruck zufolge lässt sich der Umgang mit dem Nationalsozialismus in dieser Generation als eine „Auseinandersetzung der Schuldfrage vor allem in Bahnen des Generationenkon-

---

<sup>227</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:76:

<sup>228</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:76f.

<sup>229</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:80-82.

<sup>230</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:76f; 82-85.

<sup>231</sup> Siehe zum Begriff „68er“ kritisch Kraushaar 1998:218-320, der zwar betont, dass global gesehen das Jahr 1968 wichtig gewesen sei, weil in diesem Jahr zur gleichen Zeit parallel an verschiedenen Orten der Welt zahlreiche bedeutende Ereignisse stattgefunden haben, die für die weitere Weltgeschichte mit prägend gewesen seien. Speziell für die deutsche Studentenbewegung jedoch das Jahr 1967 aufgrund des Tods von Benno Ohnesorg als einer der Märtyrer der Bewegung. Siehe allgemein zum Jahr 1968 und dem daraus entstehenden „Mythos“ Kraushaar 2001.

<sup>232</sup> Vgl. Meseth 2005:191.

fliks“ beschreiben.<sup>233</sup> Demnach habe diese Generation Antworten auf die Frage gesucht, wie sich die Eltern in der NS-Zeit verhalten haben und warum. Es gehe dieser Generation primär um „fremdes Handeln“, jedoch das Handeln der Eltern, was psychologisch gesehen erhebliche Auswirkungen haben könne.<sup>234</sup> Gegenüber der Elterngeneration bestehe ein „latentes Misstrauen“, da sie ein verbrecherisches System im schlimmsten Fall aktiv unterstützt hätten. Entscheidend für die Schuldproblematik in dieser Generation ist nach Meseth vor allem, wie sich die Eltern mit der NS-Zeit auseinandergesetzt hätten. Da die Eltern ihre eigenen Taten kaum verarbeitet hätten, hätten die Kinder deren Geschichte übernommen und sie quasi zu ihrer eigenen Geschichte gemacht.<sup>235</sup>

Mit der ersten Generation teilt die zweite, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ebenfalls sehr intensiv persönlich verarbeitet werde und der Umgang mit dieser Zeit emotional vorbelastet sei. Kohlstruck spricht in diesem Zusammenhang von einer „starken direkten oder indirekten emotionalen und persönlichen Betroffenheit“.<sup>236</sup> Beide Generationen seien mit dem Thema „biographisch verstrickt“.<sup>237</sup>

Die zweite und die dritte Generation<sup>238</sup> haben nach Kohlstruck gemeinsam, dass sie selbst nicht mehr im Nationalsozialismus handelnde schuldige Akteure seien, sondern danach geboren worden seien. Prägend für beide Generationen sei die Generationszugehörigkeit der Eltern.<sup>239</sup> Demnach handle es sich bei der dritten Generation um die Enkelgeneration. Zu differenzieren sei innerhalb dieser Generation, ob man in der ehemaligen DDR<sup>240</sup> oder der BRD<sup>241</sup> aufgewachsen sei. Deutlich sei, dass die persönliche Schuld oder die potenzielle Schuld der Eltern fehle, was zu einer Distanzierung im Umgang mit dem Nationalsozialismus führe. Der Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus sei in dieser Generation sehr heterogen und vielschichtig.<sup>242</sup> Gemeinsam ist ihnen nach Meseth, dass die NS-Zeit nach wie vor als „partikulare Herausforderung für alle Deutschen“ angesehen werde. Die Schuldfrage würde aber im Unterschied zu den beiden Vorgängergenerationen passiv erlebt, was

---

<sup>233</sup> Kohlstruck 1997:82.

<sup>234</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:84f.

<sup>235</sup> Vgl. Meseth 2005:193.

<sup>236</sup> „Charakteristisch ist die starke direkte oder indirekte emotionale und persönliche Betroffenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Die kollektive Schuldzuschreibung und der Schulddiskurs sind in diesen Fällen mit der eigenen Existenz und persönlichen Identität verbunden.“ (Kohlstruck 1997:85.)

<sup>237</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:85.

<sup>238</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:76f. Orientiert an Leggewie nennt Wolfgang Meseth die dritte Generation die „89er“, alle, die zum Zeitpunkt 1989 13-30 Jahre alt gewesen seien, deren historisch-politischer Bezugspunkt demnach die Deutsche Einheit war. Meseth verwirft zwar das Konzept von Leggewie als wissenschaftlich nicht fundiert, verwendet die Generationsetikettierung dennoch für seine Studie, da ihr im öffentlichen Diskurs eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zugeschrieben werde. (Vgl. Meseth 2005:194-197.)

<sup>239</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:77.

<sup>240</sup> Für Kohlstruck 1997:86-90 hat die systemspezifische Sozialisation eindeutig Auswirkungen auf den Umgang mit dem Nationalsozialismus. In der DDR habe es demnach eine staatlich verordnete Erinnerungspolitik gegeben, während in der BRD wesentlich mehr Pluralismus geherrscht habe. Der „Antifaschismus“ sei zur Staatsdoktrin geworden, von der sich die Jugend der 1980er Jahre zu distanzieren versucht habe, aber er habe dennoch Auswirkungen auf ihr Geschichtsbild gehabt. Mit der Wende sei es dann zum Bruch mit dem bis dahin gültigen Geschichtsbild gekommen. Teils könne man Diskrepanzen zwischen der öffentlichen Erinnerung und Familiengeschichten in der DDR erkennen.

<sup>241</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:90-92.

<sup>242</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:273.

dazu führe, dass für die dritte Generation, oder wie Meseth sie nennt, die „89er“, ein angemessener Umgang mit der Zeit und die „Hoffnung, daß auch die Nachgeborenen die historischen Ereignisse als Verbrechen gegen die Menschlichkeit moralisch verurteilen“ und die NS-Zeit als zentrale „Herausforderung“ sehen.<sup>243</sup>

Kohlstruck leitet aus seiner qualitativen Studie drei verschiedene Typen im Umgang mit dem Nationalsozialismus in der dritten Generation ab. Der erste Typ empfinde den „Nationalsozialismus als persönliches Problem“, <sup>244</sup> was daher kommen könne, dass sich die entsprechenden Personen aufgrund „irgendeines Ereignisses“ intensiv mit dem Thema beschäftigt hätten. Der Nationalsozialismus stehe demnach in „einem sehr engen Zusammenhang mit dem Identitätsgefühl der Interviewten“ und habe „eine hohe affektive Bedeutung“. <sup>245</sup> Es gebe ein „intensives Bedürfnis“, sich umfassend mit der Zeit zu beschäftigen und dies durch einen möglichst persönlichen, nahen Zugang. Die Bedeutung des Nationalsozialismus für das heutige Deutschland könne entweder „affirmativ thematisiert“ werden, indem z.B. Formen des Widerstandes als „identitätsstiftendes Vorbild“ herangezogen würden, oder indem der NS die deutsche Geschichte auf Dauer „negativ geprägt“ habe (kritische Thematisierungsrichtung). <sup>246</sup> Maßgeblich für den ersten Typen sei die stark persönliche Bedeutung des Themas für die eigene und die kollektive Identitätsbildung.

Demgegenüber werde der Nationalsozialismus vom zweiten Typ <sup>247</sup> „als thematisches Medium“ bewertet, das „zur Behandlung praktischer Orientierungsfragen“ diene. <sup>248</sup> Entweder habe es eine Diskrepanz verschiedener Diskursebenen (z.B. schulischer Diskurs widerspricht dem Diskurs in der Familie) gegeben, was dazu geführt habe, dass man solche „Differenzierungserfahrungen in Individualisierungs- und Bildungsprozessen“ verarbeitet habe, <sup>249</sup> oder die NS-Zeit werde dann als relevant empfunden, wenn sie sich „in den Zusammenhang der aktuellen politischen Kultur“ stellen lasse. <sup>250</sup> Im Unterschied zum ersten Typ habe der Nationalsozialismus nur eine „mittelbare Bedeutung“. Mittelbar meine hier nicht das Thema an sich, sondern wie mit dem Thema umgegangen wurde.

Der dritte Typ <sup>251</sup> wiederum sehe den „Nationalsozialismus als Geschichte“ an. Dabei gehe es nicht um die Art und Weise, wie man damit umgehe, sondern um das Thema an sich, aus dem gelernt werden solle. Entweder werde er zum Teil der deutschen Geschichte oder er werde als Negativpunkt gewertet, der nicht Teil der deutschen Geschichte sei. Dieser Typ habe die „größte Distanz“ zum Nationalsozialismus, für ihn seien die Zeit und ihre gesell-

---

<sup>243</sup> Meseth 2005:196.

<sup>244</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:264-266.

<sup>245</sup> Kohlstruck 1997:264.

<sup>246</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:264f.

<sup>247</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:266-270.

<sup>248</sup> Kohlstruck 1997:266.

<sup>249</sup> Kohlstruck 1997:266.

<sup>250</sup> Kohlstruck 1997:269.

<sup>251</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:268.

schaftliche Bewältigung „vergangene Geschichte“, d.h. er sei davon nicht persönlich betroffen. Aus seiner Sicht sei „niemand verpflichtet“ aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen, da die Zeit vergangen sei.<sup>252</sup>

Obgleich die Typen eine gute analytische Orientierung bilden, ist davon auszugehen, dass die Einstellung zum NS und den damit verbundenen angemessenen Umgang wesentlich komplexer und vielschichtiger ist. Laut Kohlstruck setzte sich die deutsche Bevölkerung im Jahre 1992 so zusammen, dass der ersten Generation 18,4%, der zweiten 36,3 und der dritten 45,3% angehörten.<sup>253</sup>

Meseth fasst die generationsspezifischen Differenzierungen im Umgang mit der NS-Zeit auf Grundlage der Studie von Kohlstruck in fünf Merkmalen zusammen.<sup>254</sup> Erstens habe die Enkelgeneration eindeutig die „Sensibilität des Thema im öffentlichen Bewusstsein“ erkannt und sei sich über „die partikulare Bedeutung, welche die NS-Geschichte für das Selbstverständnis der BRD“ habe, im Klaren. Aber „nicht mehr das Thema an sich“ spiele eine biographische Rolle, sondern der „angemessene Umgang“. Zweitens erfolge die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus vor allem „über ihre Wirkungsgeschichte“, während für die erste unmittelbar und für die zweite Generation mittelbar die persönliche Erfahrung prägend gewesen sei.<sup>255</sup> Die zentralen Bezugsquellen seien für die Enkel nach Meseth demnach die „Schule“, „die Familie“, „öffentliche Kontroversen“ und die „mediale Verarbeitung“. Drittens seien für die jüngere Generation die moralischen Gefühle nicht mehr nachvollziehbar, die das Thema noch bei der ersten und zweiten Generation auslöse. Demnach würden „mediale Debatten“ „wesentlich nüchterner“ bewertet, während sie für die beiden anderen Generationen „starke Emotionen“ auslösten. Viertens habe die dritte Generation auch eine „ganz andere Form der intellektuellen Auseinandersetzung“ mit dem Thema. Während vorher „Fragen der Darstellbarkeit, der Singularität und der Vergleichbarkeit der Verbrechen“ als höchst problematisch gehalten habe, habe die junge Generation hierzu einen unverkrampfteren Zugang. Dies äußere sich durch eine „ethische Universalisierung“, also die „Forderung des Vergleichs der NS-Verbrechen mit aktuellen Konflikten“. Diese Universalisierung könne zum einen als „ganz konkrete Lehre aus der Geschichte“ gedeutet werden, zum anderen als „Strategie der Normalisierung der eigenen Nationengeschichte“, was der eigenen Identitätsbildung diene.<sup>256</sup> Als fünftes wird nach Meseth deutlich, dass die NS-Zeit zwar überwiegend als „moralisch negativ“ empfunden werde, aber für die individuelle und kollektive Identitätsbildung nicht mehr zwangsläufig prägend sei.<sup>257</sup> Dies hingegen sei für die beiden Vorgängergenerationen nach maßgeblich gewesen und sei vor allem von der zweiten Generation nicht hinterfragt worden.

---

<sup>252</sup> Kohlstruck 1997:274.

<sup>253</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:77.

<sup>254</sup> Vgl. Meseth 2005: 210-212.

<sup>255</sup> Meseth 2005:210.

<sup>256</sup> Meseth 2005:211.

<sup>257</sup> Vgl. Meseth 2005:212.

Bei der vierten Generation handelt es sich um Urenkel der ersten Generation. Hier ist noch mehr zeitliche und generationale Distanz zum Nationalsozialismus feststellbar. In den an Kohlstruck folgenden Studien wurden Mitglieder der dritten und vierten Generation nach Auschwitz befragt. Wenn daher von den „aktuellen“ Schülern gesprochen wird, dann unter dem Verweis darauf, dass eine Trennung beider Generationen in der Praxis schwierig ist.

### 2.5.3 Die Studie von Zülsdorf-Kersting

Eine wichtige Studie ist die von Zülsdorf-Kersting, ein überwiegend qualitativ angelegtes Forschungsvorhaben, bei dem 28 Jugendliche aus Münster unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Weltauffassung (z.B. politische Weltsicht) befragt wurden.<sup>258</sup> Mit Hilfe von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen untersucht er, wie sich die Geschichtskultur, sei es durch Schulunterricht, Medien oder Gespräche unter Jugendlichen, auf die Identitätsbildung von Individuen auswirkt. Dabei gehe es nicht um den gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Zeit, sondern inwiefern sich das Bewusstsein dafür bilde, welche Faktoren hier eine Rolle spielten und wie es sich verändere.

In mehreren Forschungsphasen wurde dabei eine heterogene Gruppe von Jugendlichen befragt, was zu einer fundierten Einzelfallrekonstruktion führte, bei der die Geschichtsreflexion und Identitätsbildung von fünf Jugendlichen im Mittelpunkt stand. Die zentrale Problemstellung ist, „wie Jugendliche vor, während und nach der regulären Behandlung des Themas im Unterricht Geschichtskonstrukte zum Holocaust gebildet haben, wie sich dieser Vorgang im Laufe eines Jahres veränderte und welche Faktoren Wandel bzw. Stabilität bedingten.“<sup>259</sup>

Die fünf Einzelfälle weisen Zülsdorf-Kersting eine erhebliche Heterogenität in der historischen Reflexion über den Holocaust auf.<sup>260</sup> Diese zeige sich in ganz unterschiedlichen Erwartungshaltungen an den Geschichtsunterricht. Während der Schüler „Gabriel“ wenig Neues erwarte, wolle „Hannah“ ein „auf das Familiengedächtnis zurückzuführendes Orientierungsproblem“ lösen. Demgegenüber erwarte „Jessica“ eine „in ihren Augen unangemessene Fortschreibung nationaler Herabsetzung“.<sup>261</sup>

Zülsdorf-Kersting stellt fest, dass nur bei einer Befragten die Medien (Film, Fernsehen) einen geringen „Einfluss auf die Entwicklung“ hätten, während sie für die anderen eine sehr große Rolle spielten. Die „Bildungsprozesse“ und „die Rezeption der Geschichtskultur“ weichen nach Zülsdorf-Kersting ebenfalls erheblich voneinander ab. Aus seiner Sicht bestätigt

<sup>258</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007.

<sup>259</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:32.

<sup>260</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:447ff.

<sup>261</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:447.

das die Vermutung, dass es keine einfachen Kausalzusammenhänge in der Ausbildung des Geschichtsbewusstseins gebe.<sup>262</sup>

Dennoch lassen sich nach Zülsdorf-Kersting einige verallgemeinernde Kenntnisse herleiten. Die Jugendlichen begegneten dem Thema in den Feldern „Unterhaltung“ (Medien), der historisch-politischen Bildung (Schule, Gedenkstätten) und der offiziellen Gedenkkultur (z.B. Gedenktage, Reden).<sup>263</sup> Alle empfänden die „Präsenz des Themas im Gedenkjahr“ als zu intensiv, zu „aufdringlich“. Obgleich sie bis auf eine Ausnahme eine „umfassende mediale Konfrontation“ mit dem Thema gehabt hätten, sei die offizielle Auseinandersetzung mit dem Holocaust an ihnen vorbei gegangen.<sup>264</sup> Während die „Medienrezeption“ weitgehend „affirmativ“ verlaufen sei, sei der Geschichtsunterricht, von dem man eine „Ernsthaftigkeit“ sowie „eine sachliche und konventionelle Behandlung“ erwartete, bis auf eine Ausnahme eher negativ wahrgenommen worden.<sup>265</sup>

Bezogen auf den Kenntnisstand und die Deutungen des Themas stellt Zülsdorf-Kersting fest, dass die Jugendlichen über einen ausgesprochen geringen Kenntnisstand auch nach der Behandlung des Themas im Unterricht verfügten, was seiner Meinung nach alle bisherigen Forschungen bestätigten, die dem Geschichtsunterricht nur eine sehr geringe Wirkung bescheinigten.<sup>266</sup> Sofern die Befragten offensichtlich inhaltliche Lücken gehabt haben, verwendeten sie typische Erklärungsmuster, die ebenfalls in anderen Studien rekonstruiert wurden, wie z.B. den Rollentausch von Tätern und Opfer und die Entschuldigung der deutschen Mehrheitsgesellschaft im NS. Das vereinfachte Geschichtsbild wird nach Zülsdorf-Kersting vor allem daran deutlich, dass sehr auf Personalisierungen eingegangen worden sei, gegen die auch der Geschichtsunterricht wenig ausrichten könne.<sup>267</sup> Darüber hinaus weist er nach, dass der Kenntnisstand der heutigen Generation mit zunehmendem zeitlichen Abstand und immer differenzierteren Forschungsergebnissen abnehme, was man sowohl an Fakten (z.B. Jahreszahlen), Inhalten (Machtergreifung) als auch Deutungsmustern erkennen könne.<sup>268</sup>

Weiterhin zeigt sich nach Zülsdorf-Kersting bei allen „ethnisch-deutschen“ Jugendlichen das Bedürfnis, sowohl familiär wie auch national ein positives Bild vermittelt zu bekommen. Ein negatives, schuldhaftes Gedächtnis an die NS-Zeit werde abgelehnt. Zülsdorf-Kersting spricht von einer „gebrochenen Identität“, die schon Welzer feststellte, wonach man die NS-Zeit auf der einen Seite eindeutig negativ bewerte, auf der anderen Seite es daher schwierig

---

<sup>262</sup> Nicht zuletzt verfügen die Befragten über ganz unterschiedliche Dispositionen und sind die Rahmenbedingungen, in denen Geschichte erfahren wurde nicht identisch. (Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:448.)

<sup>263</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:450.

<sup>264</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:449.

<sup>265</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:450f.

<sup>266</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:451,453.

<sup>267</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:452f.

<sup>268</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:454-456.

bis unmöglich sei, eine eigene Identität zu bilden. Daher suchten sie „Erklärungsmuster“, die für eine „positive Identitätsbildung“ möglich seien.<sup>269</sup>

Für die Auseinandersetzung mit dem NS in der Schule lässt die Studie wenig Raum zum Optimismus. Zülsdorf-Kersting bemerkt, dass trotz erheblich veränderter Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren (Geschichtsdidaktik, Schulunterricht, Mediale Verarbeitung, gesellschaftlicher Umgang mit dem NS, zeitlicher Abstand, veränderte Familienkonstellationen etc.) nur sehr wenig verändert habe. Bei den Befragten konnte er beobachten, dass die „Wirkung von Aufklärungsprogrammen“, die ja in erster Linie in der Schule und Orten der politischen Bildung (Gedenkstätten) geleistet würden, als sehr gering einzustufen sei. Zwar gebe es im Sinne der schulischen Zielsetzungen auch positive Auswirkungen, diese seien allerdings nur „positive Ansätze“, während „die Alltagstheorien“ sowie „unreflektierten Erklärungsmuster“ überwogen.<sup>270</sup> Eine zentrale Ursache hierfür sei, dass es eine „große Kluft zwischen dem Geschichtsbild der Jugendlichen und dem Geschichtslernen in der Schule“ gebe, die auch damit zusammenhänge, dass der Nationalsozialismus erst sehr spät im Geschichtsunterricht Thema sei. Bis dahin hätten sich aber schon sehr feste Deutungsmuster und Vorstellungen von Geschichte etabliert, die durch Schulbildung nur schwer zu korrigieren seien.<sup>271</sup>

Bezogen auf die befragte Gruppe zeige sich, dass die Wirkung des Geschichtsunterrichts eher gering sei, obgleich Zülsdorf-Kersting bemerkt, dass sich „die Verallgemeinerungen“ vor allem aufgrund „von Wahrnehmungen der Schüler“ ergäben.<sup>272</sup> Nachweislich veränderten sich weder „die Interessen“ noch „die Erklärungsfiguren“ und die Jugendlichen seien sich dessen nicht bewusst gewesen, „so dass man zumindest sagen kann, dass der Unterricht keine Bewusstmachung geleistet“ habe.“<sup>273</sup> Eines der zentralen Merkmale des Geschichtsbewusstseins, die „Selbstreflexivität über das eigene Geschichtsbild“, werde aus Sicht von Zülsdorf-Kersting auf jeden Fall unzulänglich bis gar nicht gefördert.<sup>274</sup>

Obgleich es sich nicht um empirisch harte Fakten handle, lässt sich weiterhin der Geschichtsunterricht dahingehend beschreiben, dass eine Problemorientierung fehle, der Fokus hauptsächlich auf der Opfergruppe „Juden“ liege, während die Jugendlichen andere Opfergruppen nur schwer ausmachen könnten und der Holocaust nicht in seiner „Entwicklung und Entstehung“ behandelt werde. Ferner mangle es an einer „gegenwartsorientierten Reflexion über das Thema Nationalsozialismus“, z.B. über den heutigen Umgang mit dem Holocaust. Auch hinsichtlich des „selbstbestimmten, reflektierten Lernens“ kommt Zülsdorf-Kersting zu sehr negativen Ergebnissen. Die untersuchten Schüler könnten weder „die

<sup>269</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:456f.

<sup>270</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:457f.

<sup>271</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:468.

<sup>272</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:469.

<sup>273</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:469.

<sup>274</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:469.



Lernziele“ noch den „thematischen Aufbau der Unterrichtseinheit“ angemessen rekonstruieren.<sup>275</sup> Das Thema werde als ein „besonderes“ wahrgenommen, führe aber bei fast allen zu „Enttäuschungen und negativen Gesamturteilen“.<sup>276</sup> Obwohl nur im Geschichtsunterricht das Thema „mit ideologiekritischem Potential“ behandelt werde und Ansätze von „geschichtskulturellen Reflexion“ stattfinde, fördere „die Unterrichtsreihe ein letztlich unhistorisches Verständnis von Nationalsozialismus“.<sup>277</sup> Das Gesamturteil von Zülsdorf-Kersting ist erschreckend: „Es schien so zu sein, dass der Geschichtsunterricht in einer derart unambitionierten oder zumindest intransparenten Form nur den motivierten, kompetenten und in der Tendenz autodidaktischen Jugendlichen Lernmöglichkeiten eröffnete.“<sup>278</sup>

Auch für Zülsdorf-Kersting ist der Geschichtsunterricht zentral, da er das „Alleinstellungsmerkmal“ besitze, die „einzig planbare Intervention“ im „Prozess der geschichtskulturellen Sozialisation“ zu sein. Daher fordert er, dass im Geschichtsunterricht stärker die „Selbstreflexion“ (Reflexion des Prozesses historischen Bildung durch die Schüler), der „historische Gegenstand“ (historische Analyse) und die „Ideologiekritik“ („geschichtskulturelles Umfeld“) in den Mittelpunkt stehen müssten.<sup>279</sup>

Zusammenfassend zieht er drei Rückschlüsse für weiteren Geschichtsunterricht. Erstens müsse man sich in einem viel „ausgewogeneren Verhältnis mit der Mehrheitsgesellschaft“ (Differenzierung in die Täter, Mitläufer und Zuschauer sowie ihre Handlungsspielräume) und „den Opfern“ beschäftigen, um an den „vereinfachten Geschichtsdeutungen“ zu arbeiten. Zweitens müsse die „außerschulische Geschichtskultur viel stärker in den Unterricht integriert“ werden, da die Schüler dadurch viel „reflexiver mit dem Geschichtsdiskurs“ umgingen. Drittens müssten die „Lernvoraussetzungen der Schüler“ viel stärker von den Lehrenden berücksichtigt werden, was zwar eine „didaktische Selbstverständlichkeit“ sei, aber offensichtlich zu wenig beachtet werde.<sup>280</sup>

Bei allen dargestellten Untersuchungen und theoretischen Arbeiten wurde deutlich, dass es deutliche generationelle Unterschiede im Umgang mit der NS-Zeit gibt, die auch Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit haben. Sowohl die erste als auch die zweite Generation spielen in der heutigen Schule kaum mehr eine Rolle. Die prägende Zahl an Lehrern und Schülern gehört der dritten bis fünften Generation an, was den Umgang mit dem Thema maßgeblich beeinflussen müsste. Meseth spricht von einem „Bedeutungswandel in der in-

---

<sup>275</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:470.

<sup>276</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:470f.

<sup>277</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:471.

<sup>278</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:470.

<sup>279</sup> Vgl. Zülsdorf-Kersting 2007:471.

<sup>280</sup> Zülsdorf-Kersting 2007:472f.

haltlichen Beschäftigung mit dem Holocaust“.<sup>281</sup> Die NS-Zeit ist ab der dritten Generation nicht mehr das „Lebensthema, sondern ein Thema unter vielen“.<sup>282</sup>

#### 2.5.4 Exkurs: Die „Migrationsgesellschaft“ als Herausforderung?

Neben dem generationalen Abstand gibt es eine weitere Aufgabe, die den Umgang mit der NS-Zeit verändert hat und zunehmend beeinflussen könnte, der Umstand, dass die Schule voraussichtlich zunehmend von Akteuren mit Migrationshintergrund bestimmt wird, verschiebt vermutlich auch die Perspektive auf das Thema. Schüler und Lehrer mit explizit nicht-deutschem Hintergrund haben andere „Traditionsbezüge“ als Enkel und Urenkel ehemaliger Wehrmachtssoldaten.<sup>283</sup> In dieser Untersuchung wird der Faktor „Migrationsgesellschaft“ nur ganz am Rande beleuchtet. Für die spätere Theoriegenese (Kapitel 9 und 10) muss darauf dennoch kurz eingegangen werden.

Grundlegend sind die Ergebnisse einer qualitativen Studie von Georgi, die Geschichtsbilder zum Nationalsozialismus von Schülern mit Migrationshintergrund rekonstruierte. Georgi befragte insgesamt 55 Probanden, die zwischen 15 und 20 Jahre alt waren, von denen sie 32 transkribierte und 18 für die Fallanalyse vorstellte.<sup>284</sup> Insgesamt rekonstruiert sie zu vier verschiedene Typen zum Umgang mit der NS-Zeit.

Beim ersten Typen stehen die „Opfer der NS-Verfolgung“ im Zentrum, deren „Schicksal“ intensiv reflektiert werde. Bei diesem Typen werde die Perspektive vor dem Hintergrund des selbst wahrgenommenen Minderheitenstatus als „Ausländer“ oder „Migrant“ gewählt. Man sei selbst Teil einer Minderheit in Deutschland und vergleiche sein „eigenes Schicksal“ mit dem der NS-Opfer. Dabei werde die „eigene Erfahrung“ durch den Vergleich verarbeitet, was zu einer „Distanzierung“ bis hin zum „Misstrauen“ gegenüber „den Deutschen“ führe, da man fürchte „selbst zum Opfer“ zu werden. Dadurch erfahre das Thema eine „persönliche Bedeutung“, weshalb es einen wichtigen Stellenwert einnehme.<sup>285</sup>

Der zweite Typ lege den Fokus auf „Zuschauer, Mitläufer und Täter im Nationalsozialismus“.<sup>286</sup> Die Sichtweise werde übernommen, da man ein „offenbar großes Bedürfnis“ habe zu „verstehen, zumindest aber nachvollziehen zu können, weshalb die Deutschen das nationalsozialistische Unrechtssystem unterstützten“. In diesem Kontext würden „Elemente des Erinnerungsdiskurses der Nachkriegszeit“, in dem es vor allem um „Rechtfertigung des eigenen Handelns“ sowie die „Distanzierung vom Nationalsozialismus“ gegangen sei, übernommen. Es werde die Perspektive der damaligen Mehrheit der Deutschen übernommen,

---

<sup>281</sup> Meseth 2005:217.

<sup>282</sup> Meseth 2005:218.

<sup>283</sup> Vgl. Brumlik 2004:144.

<sup>284</sup> Vgl. Georgi 2003:106,124.

<sup>285</sup> Georgi 2003:300-301.

<sup>286</sup> Vgl. Georgi 2003:301-303.

was Georgi als „Selbstverstrickung“ bezeichnet,<sup>287</sup> die eine starke „emotionale Verbindung zur deutschen Staatsbürgerschaft“ und zur „deutschen Identitätsbildung“ habe, was aus dem Bedürfnis entstehe, dazuzugehören. Demnach würden auch Teile der Schuld übernommen, um „Anerkennung und Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft“ zu erreichen. Zu diesem Bild gehöre auch, die gegenwärtige deutsche Gesellschaft vor vermeintlich „ungerechten Zuschreibungen“ schützen zu wollen, was sogar in der eigenen Familie geschehe. Eine aus der NS-Verarbeitung der deutschen Mehrheitsgesellschaft typische Strategie sei dabei das Lernen aus Fehlern der Vergangenheit und die Verhinderung eines zweiten Auschwitz.

Während die ersten beiden Typen einen Bezug zur deutschen Geschichte suchten, um sich entweder über den Minderheiten- (Opfer) oder den Mehrheitsstatus (Zuschauer, Mitläufer, Täter) zu identifizieren, stehe für den dritten Typ die „eigene ethnische Gemeinschaft“ im Zentrum. Dieser Typ sei sehr eng mit der „eigenen Familiengeschichte“ oder / und der Geschichte des eigenen ethnischen Kollektivs verbunden, wodurch eine „Distanzierung oder ein Perspektivenwechsel unmöglich erscheint.“ Man betrachte die Geschichte der NS-Zeit einzig vor dem Hintergrund der „Geschichte des eigenen Kollektivs“.<sup>288</sup> Durch die „Abgrenzung zur deutschen Geschichte“ werde die „eigene historische Identität“ gefestigt. Eine Variante des Typen instrumentalisieren die NS-Zeit und den Holocaust für das „eigene erlebte Leid“, indem sie Vergleiche zum erlittenen Schicksal der Ethnie ziehe. Dadurch zeige sich nach Georgi ein tiefgreifendes „Verständnis der diskursiven Ebenen deutscher Vergangenheitsbewältigung“, da die Bedeutung der NS-Zeit für das Selbstverständnis der Deutschen deutlich erkannt werde. Die Funktion der „Instrumentalisierung“ liege darin, dass die betroffenen Mitglieder auf die eigene Ethnie und ihre Geschichte aufmerksam machen wollen.<sup>289</sup>

Schließlich gebe es einen Typen, der die Menschheit und nicht eine spezifische Gruppe in den Mittelpunkt seiner Geschichtsreflexion rücke.<sup>290</sup> Die historischen Bezugsgruppen der NS-Zeit (Täter, Mitläufer, Zuschauer, Opfer, Widerständler) fänden keine Bedeutung. Vielmehr stünden „universalistische Fragestellungen“ im Mittelpunkt, die dekontextualisiert bzw. kontextualisiert würden,<sup>291</sup> wie z.B. die Frage, warum Menschen so etwas überhaupt machten. Es gehe darum, „aus der Geschichte universell“ zu lernen, indem man sich beispielsweise auch mit den Opfern von Gewalt und Unterdrückung in anderen Ländern identifiziere. Nicht die Juden, die Türken, die Deutschen oder sonstige Gruppe würden betrachtet, sondern der Mensch als Teil des „Menschengeschlechts“.<sup>292</sup> Im Unterschied zum dritten Typen

---

<sup>287</sup> Georgi 2003:302.

<sup>288</sup> Vgl. Georgi 2003:304.

<sup>289</sup> Vgl. Georgi 2003:302-305.

<sup>290</sup> Vgl. Georgi 2003:305-307.

<sup>291</sup> „Die bewusste Kontextualisierung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust im Spiegel der Weltgeschichte (etwa Vergleiche mit anderen Genoziden) hat nicht selten eine gewisse Relativierung beziehungsweise auch eine Universalisierung zur Folge.“ (Georgi 2003:306.)

<sup>292</sup> Vgl. Georgi 2003:307.

sei dabei die „eigene ethnische Herkunft bedeutungslos“. Nach Georgi kann dieses Geschichtsbild vor allem zwei unterschiedliche Ursachen haben. Entweder fehle es an der „Identifikation mit den Deutschen“, was eventuell auf „Nichtanerkennung“ zurückzuführen sei, oder es fehle an der „Identifikation mit dem eigenen Herkunftskollektiv“, was zu einer kritischen „Distanz zu kollektiven beziehungsweise nationalen historischen Identifikationen“ führe und zu einer Übernahme von „politisch-historischer Verantwortung“.<sup>293</sup>

Durch die immer größere Gruppe an Schülern mit Migrationshintergrund wurden unterschiedliche Rückschlüsse gezogen.

So fordert Brumlik eine „Abkehr eines nationalen Erziehungsprogramms“, bei dem die Ethnie das entscheidende Kriterium für Zugehörigkeit sei. Die Nation ist für ihn zwar nach wie vor eine „Schlüsselkategorie des historischen Lernens“.<sup>294</sup> Wichtig sei es aber, nicht nur den Holocaust zu thematisieren, sondern allgemein Genozide, die nach Brumlik das 20. Jahrhundert maßgeblich prägten.<sup>295</sup> Eine im Sinne von Adornos Diktum verstandene Menschenrechtspädagogik müsse auch die „Geschichte des jeweiligen Herkunftslandes“ thematisieren, indem man beispielsweise auf „dort begangene Verbrechen“ verweise.<sup>296</sup> Von diesem Blickwinkel ausgehend könne eine „weltbürgerliche Bildung“ erreicht werden, wenn man „über historische und zeitliche Distanzen hinaus bereit sei, Verantwortung zu übernehmen“, also sich unabhängig vom Herkunftsland für Menschenrechte einsetze.<sup>297</sup> Nach Brumlik ist hierfür eine „interkulturelle Pädagogik“ dringend erforderlich, um die „Erziehung nach Auschwitz“ auch in der heutigen Gesellschaft zu ermöglichen, deren Schlüsselbegriff die Übernahme von Zivilcourage sei.<sup>298</sup>

Nach Messerschmidt kommt es „zur notwendigen Transformation des disziplinären Gedächtnisrahmens [...], um Migration nicht als Sonderfall für pädagogische Interventionen, sondern als Teil eigener Kultur- und Gesellschaftsgeschichte aufzufassen.“<sup>299</sup> Anhand von mehreren Beispielen zeigt sie gelungene Formen von pädagogischer Arbeit, in denen das Faktum Migration angemessen einarbeitet würde.<sup>300</sup> Für Messerschmidt hat dies auch Auswirkungen auf den Generationenbegriff. Eine Generation sei nicht mehr als „Abstammungs-

---

<sup>293</sup> Vgl. Georgi 2003:307.

<sup>294</sup> Brumlik 2004:145.

<sup>295</sup> Vgl. Brumlik 2004:145.

<sup>296</sup> „Wer nicht bereit ist, auch jene Massaker und Genozide, die vom eigenen Herkunftskollektiv begangen wurden, anzuerkennen, wird schließlich auch nicht dazu in der Lage sein, den mit dem Ortsnamen ‚Auschwitz‘ umschriebenen Holocaust wirklich zu ermessen.“ (Brumlik 2004:157.)

<sup>297</sup> „Im Hinblick auf eine zukünftige weltbürgerliche Bildung geht es darum, die faktische Erfahrung der Haftung in ein Gefühl der Verantwortung bzw. eine Einsicht in die Notwendigkeit der politischen Verantwortungsübernahme zu verwandeln. Wer aber auch über historische und zeitliche Distanzen hinaus bereit ist, Verantwortung zu übernehmen, macht sich die Themen und moralischen Anliegen, derentwegen es zu der Haftung gekommen ist, zu eigen.“ (Brumlik 2004:157)

<sup>298</sup> Vgl. Brumlik 2004:158ff.

<sup>299</sup> Messerschmidt 2009:191.

<sup>300</sup> Vgl. Messerschmidt 2009:186-190.

gemeinschaft“ zu verstehen, sondern als „Erfahrungszusammenhang in der Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte.“<sup>301</sup>

Die dritte oder vierte Generation lässt sich demnach nicht mehr wie bei Kohlstruck definieren, sondern wieder an Karl Mannheim orientiert als eine Form von sozialem Kollektiv, das gemeinsam einen bestimmten Zeitraum im selben oder ähnlichen Lebensalter erlebt, ohne dabei zwangsläufig der gleichen Ethnie anzugehören. Deutlich wird, dass die veränderte Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft Auswirkungen auf den Umgang mit der NS-Zeit haben wird.

Aus unterrichtspraktischer Sicht fordert Alavi daher ein Umdenken der Fachdidaktik Geschichte, was Auswirkungen auf die Unterrichtsinhalte (Unterrichtsstoff und Personen),<sup>302</sup> die Methoden<sup>303</sup>, Medien<sup>304</sup> und Lernorte<sup>305</sup> habe. Förderlich sei insbesondere eine Sprachkritik, da sich die Geschichte und der Geschichtsunterricht maßgeblich über eine spezifische Fachsprache konstruieren.<sup>306</sup>

Obgleich der Faktor Migrationshintergrund, wie aus diesem Exkurs deutlich geworden ist, für die Schulbildung einen immer wichtigeren Einfluss hat, wird darauf im Rahmen dieser Studie nur am Rande eingegangen. Einerseits möchte ich auf eine soziostrukturelle und kulturell homogene Fallgruppe zurückgreifen, andererseits geht es in dieser Studie in erster Linie um allgemeine didaktisch-methodische Konzepte im Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule und weniger um spezifische Herangehensweisen für kulturell heterogene Lerngruppen.

### **3. Der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht – empirische Studien zur Perspektive der Lehrenden**

Wie oben gezeigt wurde, gibt es seit Mitte der 1990er Jahre eine kaum mehr zu überblickende Fülle an sozial- und kulturwissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Holocaust Education und zum kulturellen Gedächtnis. Geschichtsbilder, subjektive Theorien und didaktisch-methodische Konzeptionen zum Unterrichtsthema Nationalsozialismus aus Sicht von Lehrern wurden allerdings kaum untersucht. Aus den wenigen Arbeiten sollen nun die zent-

<sup>301</sup> Messerschmidt 2009:191.

<sup>302</sup> Beispielsweise solle man bei der Stoffwahl „die Grenzen der eurozentrischen und nationalen Sichtweisen überwinden“, indem man beispielsweise das Thema Multikulturalität behandelt oder außereuropäische Geschichte unterrichte. (Vgl. Alavi 1998:241ff.)

<sup>303</sup> Ganz zentral seien dabei Gespräche, die unter anderem interkulturelle Inhalte hätten (Vgl. Alavi 1998:270-284.)

<sup>304</sup> Bei den Medien fänden sich nur geringe Unterschiede zu den üblichen Medien der Geschichtsdidaktik, allerdings soll das Medienspektrum inhaltlich stärker interkulturelle Perspektiven deutlich werden (z.B. Romane außereuropäischer Autoren). (Vgl. Alavi 1998:285-292.)

<sup>305</sup> Wie bei den Medien werden auch die typischen Lernorte des Geschichtsunterrichts (vom Klassenzimmer bis zum mehrtätigen Workshop an einem historischen Ort) aufgelistet und unter der Perspektive des interkulturellen Lernens gedeutet. (Vgl. Alavi 1998:292-297.)

<sup>306</sup> Vgl. Alavi 1998:264-270.

ralen Erkenntnisse zusammengetragen werden, die Studie von Hopf / Nevermann / Schmidt (3.1), eine in den 1990er Jahren durchgeführte Studie von von Borries (3.2), eine weitere qualitative Untersuchung von von Borries aus dem Jahre 2002 (3.3) und eine Pilotstudie eines Forscherteams unter der Leitung von Radtke (3.4).

### **3.1 Die qualitative Studie von Hopf / Nevermann / Schmidt 1985**

Anfang der 1980er Jahre wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung eine Untersuchung durchgeführt, in der die Vermittlung des Nationalsozialismus als Thema des Geschichtsunterrichts aus Sicht von Lehrern im Mittelpunkt stand. Das Hauptanliegen war die Beantwortung der Frage, „welche Deutungen und Themen vorherrschen, wenn Schülern erklärt wird, warum die Nationalsozialisten an die Macht gekommen sind.“<sup>307</sup> Konkret ging es nicht um das Erbe der nationalsozialistischen Vergangenheit für die nachfolgenden Generationen, sondern die Deutung der Machtergreifung und Stellung zentraler Institutionen im Dritten Reich. Der größere Rahmen der Befragung war die Erforschung von Einflussfaktoren des Unterrichts wie Schulbücher, wissenschaftlichen Kontroversen und Lehrplanvorgaben. Für unser Vorhaben ist die Studie inhaltlich und methodisch relevant. Sie liefert Rückschlüsse über den Umgang mit dem Nationalsozialismus als Unterrichtsthema Anfang der 1980er Jahre. Insbesondere die Problematik der Schuld kann aus der Deutung der Ursachen des Untergangs der Weimarer Republik herausgearbeitet werden.<sup>308</sup>

Die Studie war qualitativ-vergleichend angelegt und vor allem am wissenssoziologischen Zugang in der Tradition von Berger / Luckmanns und Karl Mannheim orientiert. Es ging den Autoren darum, „in der Gesellschaft vorhandene Deutungen angemessen zu beschreiben.“<sup>309</sup> Ihr Hauptanliegen war die Darstellung und Analyse dominanter Geschichtsbilder und deren Einbettung in die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.<sup>310</sup> Weiterhin interessierte auch, welchen Stellenwert staatliche Vorgaben (Schulbücher, Curricula) für den Unterricht haben.

Hierzu wurden die Geschichtsdeutungen von Geschichtsunterricht an 12 Gymnasien in je einer ländlichen und einer großstädtischen Region Nordrhein-Westfalens und Schleswig-Holsteins analysiert. Insgesamt wurden 78 Interviews mit Lehrern geführt. Die offenen Fragen zielten darauf ab, die Lehrer möglichst frei zu Wort kommen zu lassen. Die Deutung des Nationalsozialismus wurde aus Sicht der Autoren in erster Linie von den staatlichen Vorgaben, den Schulbüchern und das Rückgriff auf Positionen des wissenschaftlichen Diskurses seitens der Lehrer beeinflusst.<sup>311</sup>

Die empirische Analyse bezog sich auf sechs Dimensionen, den Stellenwert der Totalitarismuskonzeptionen, die Rolle von Industrie, Reichswehr und Kirchen bei der Machtübernah-

<sup>307</sup> Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:11.

<sup>308</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:281.

<sup>309</sup> Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:13.

<sup>310</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:2f.

<sup>311</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:17f.

me, die Traditionen des Antisemitismus als Erklärungsfaktor und die Gesamtgewichtung verschiedener Ursachen. Für jede Dimension wurden die geschichtswissenschaftlichen Deutungen, die Aussagen der Lehrer in den Interviews, die curricularen Vorgaben und die verwendeten Schulbücher analysiert.

Eine für unsere Studie wichtige Erkenntnis ist, dass es einen Grundkonsens darüber gab, den Nationalsozialismus und seine Voraussetzungen im Unterricht zu thematisieren. Im Unterschied zu den 50er und frühen 60er Jahren war das Thema „ein wichtiger und selbstverständlicher Bestandteil der historischen und politischen Bildung“.<sup>312</sup> Daher interessierte die Autoren weniger, was nicht was ausgewählt wurde, sondern wie ausgewählt wurde und wie sich die Auswahl erklären ließ.<sup>313</sup> Damit wollten die Autoren verstehen, welche Deutung des Nationalsozialismus in den Schulen vermittelt wurde.

Die Totalitarismuskonzeption war nach Hopf / Nevermann / Schmidt bei den untersuchten Schulen relativ weit verbreitet und das in der Forschung umstrittene Konzept des Totalitarismus spielte durchaus eine große Rolle. Obgleich der Totalitarismus als wissenschaftliches Konstrukt unterschiedlich bewertet wurde, wurde er nach Hopf / Nevermann / Schmidt bei den meisten Lehrern thematisiert.<sup>314</sup> Demgegenüber sei dem Verhältnis von Industrie und Nationalsozialismus wesentlich weniger Platz eingeräumt worden, obgleich es in Nordrhein-Westfalen durchaus behandelt worden sei.<sup>315</sup> Die weitgehende Ausblendung des Militärs hängt meiner Meinung nach mit der bis in die 90er Jahre verbreitenden Sicht auf die Militärgeschichte zusammen, in der die Verbrechen der Wehrmacht und deren Rolle im Dritten Reich weitgehend vernachlässigt wurden. Erst in den 1990er Jahren hat sich dieses Bild verändert, was nicht zuletzt in der kontrovers diskutierten Ausstellung zu den Verbrechen der Wehrmacht von 1995 deutlich wurde.<sup>316</sup>

Für unsere Untersuchung von wichtiger Bedeutung ist die Thematisierung des Antisemitismus als eine Ursache des Nationalsozialismus. Anfang der 1980er Jahre waren sich die Geschichtswissenschaftler einig, dass der Antisemitismus tiefere Wurzeln hatte und schon zu Zeiten der Weimarer Republik antisemitische Tendenzen vorhanden waren. Uneinigkeit herrschte über die Bedeutung des Antisemitismus als Ursache des Nationalsozialismus im Vergleich zu anderen Faktoren. Bei den Lehrern wurde die antisemitische Tradition in der Regel kaum erwähnt oder für unwichtig gehalten. Wenn der Antisemitismus behandelt wurde, dann derjenige des Mittelalters und der Jahrhundertwende und nicht der Weimarer und christliche Antisemitismus. In den Schulbüchern wurde der deutschnationale Antisemitismus durchweg nicht behandelt. Dass diesem Faktor so wenig Gewicht eingeräumt wurde, erklär-

---

<sup>312</sup> Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:281.

<sup>313</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:282.

<sup>314</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:Kap.2, v.a.93-95.

<sup>315</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:Kap.3, v.a.134f.

<sup>316</sup> Siehe hierzu einführend Pollak 2002.

ten die Autoren mit dem damals noch in den Anfängen stehenden Forschungsgebiet Antisemitismus.<sup>317</sup>

Zusammenfassend kann man sagen, dass die befragten Lehrer eine eher konservative Deutung des Nationalsozialismus hatten. In diesem Bild war die Rolle der gesellschaftlichen Institutionen und der Oberschichten eher unbedeutend, während der Nationalsozialismus im Kontext des Totalitarismus erklärt wird. Nach Hopf / Nevermann / Schmidt dienen diese Interpretationen „eher dem Schutz etablierter Institutionen und dem Interesse an nationaler Selbstentlastung“. Gerade das wurde problematisch bewertet, da die Chance einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Institutionen und der Abbau von Vorurteilen nicht genutzt worden sei. Vielmehr habe die Erziehung einen stark antikommunistischen Zug gehabt, was dem Abbau von Vorurteilen im Ost-West-Konflikt nicht sehr dienlich gewesen sei.<sup>318</sup>

Am Rande gingen die Autoren auch auf die persönliche und generationale Bedeutung des Themas ein. Für die befragten Lehrer war das Thema von großer, zum Teil auch persönlicher Bedeutung. Obgleich das Anliegen der Studie von deskriptiver Natur war, erkannten die Autoren ein großes Engagement in der Auseinandersetzung mit dem Thema, da es „zudem für manche von ihnen mit prägenden Eindrücken der eigenen Biographie verbunden ist.“<sup>319</sup> Von den insgesamt 78 Lehrern waren mit 38 knapp die Hälfte zwischen 1935 und 1945 geboren, 18 Lehrer waren bis 1935 geboren und 22 nach dem Krieg.<sup>320</sup> Der überwiegende Teil der Lehrer gehörte also der skeptischen Generation, weniger als ein Viertel der Generation der 1938er an.

Aus den Interviews geht hervor, dass bei vielen Lehrern biographische Dimensionen des Unterrichts durchaus eine Rolle spielten. Viele Lehrer, die den Nationalsozialismus nicht mehr aktiv miterlebten, zeigten ähnliche Reaktionen wie bei der Elterngeneration wie Ausblendung, Rechtfertigung oder eine generelle Politikfeindschaft.<sup>321</sup> Generelle Generationsunterschiede in der Behandlung des Nationalsozialismus konnten die Autoren nicht feststellen, obgleich leichte Abweichungen in der Deutung verschiedener Ursachen erkennbar sind.<sup>322</sup> Allerdings merkten die Autoren an mehreren Stellen an, dass sie ihre Studie als nicht repräsentativ bewerteten.<sup>323</sup>

Die Studie gibt dennoch wichtige Rückschlüsse über das wahrgenommene Spannungsverhältnis von Autonomie und Zwang aus Lehrerperspektive im Jahr 1985. So verdeutlicht die

<sup>317</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:Kap.6, v.a. 251-253.

<sup>318</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:311.

<sup>319</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:287.

<sup>320</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:20. Im Einzelnen sah die Verteilung folgendermaßen aus: 5 wurden bis 1925, 6 zwischen 1926-1930, 7 zwischen 1931-35, 15 zwischen 1936-1940, 23 zwischen 1941-45, 18 zwischen 1946-1950 und 4 nach 1951 geboren.

<sup>321</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:287.

<sup>322</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:287f.

<sup>323</sup> Vgl. Hopf/ Nevermann / Schmidt 1985:281,288.



Studie, welchen Einfluss die wissenschaftlichen Positionen, die Lehrpläne und Curricula auf die Thematisierung eines zentralen Themas des Geschichtsunterrichts hatten. Die für uns zentrale Erkenntnis ist die die Bedeutung dieses Thema für die befragten Geschichtslehrer. Was nur am Rande oder gar nicht thematisiert wurde, sind bildungstheoretische Kategorien, die persönliche Bedeutung des Themas für die Lehrer und konkrete didaktisch-methodische Konzeptionen. Da die Untersuchung inzwischen fast dreißig Jahre zurück liegt, sind die Ergebnisse für die Beschreibung des heutigen Geschichtsunterrichts und die damit verbundenen Vorstellungen der Lehrer nur von begrenzter Bedeutung.

### 3.2 Die Studie von Bodo von Borries Mitte der 1990er Jahre

Einen anderen methodischen Zugang und Interessenschwerpunkt hat von Borries. Er beschäftigte sich in mehreren Studien mit der historischen Bildung und dem Geschichtsbewusstsein bei Schülern.<sup>324</sup>

Seine Anfang der 1990er Jahre durchgeführte Untersuchung über das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen ist die bis dahin größte geschichtsdidaktische empirische Studie Deutschlands seit dem Zweiten Weltkrieg. Im kleineren Umfang wurden auch Lehrer zu ihren fachdidaktischen Grundpositionen befragt.<sup>325</sup>

Im Einzelnen interessieren ihn der „Wissens- und Kenntnisstand“, die „Einflüsse sozialstatistischer Daten und mentaler Differenzierungen“, die „Unterschiede in verschiedenen Lern- und Lebensaltern“, die „spezifischen Einflüsse von Geschichtslehrern“ und die verschiedenen Aspekte „des Geschichtsbewusstseins“.<sup>326</sup> Hierzu befragte er Schüler der 6., 9. und 12. Klassenstufe aller Schulformen. Um regionale Unterschiede im Geschichtsbewusstsein zu erfassen, führt er seine Untersuchung in Teilen der ehemaligen DDR, in Nordrhein-Westfalen und für den Süden in Bayern und Baden-Württemberg durch. Insgesamt wurden über 6479 Schülerbögen und 283 Lehrerbegleitbögen ausgewertet.<sup>327</sup>

Für unser Vorhaben von besonderem Interesse sind die Lehrerbegleitbögen, die einige Anhaltspunkte für das allgemeine Geschichtsverständnis von Lehrern geben, obgleich auf die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für das kulturelle Gedächtnis und die besondere Bedeutung des Nationalsozialismus als Unterrichtsthema nicht eingegangen wird. Auch müssen wir berücksichtigen, dass es von Borries im Kern um das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen ging, während die Lehrerperspektive nur von sekundärer Bedeutung ist.

Zunächst wertet von Borries die fachdidaktischen Konzeptionen der Lehrenden (z.B. „Unterrichtsformen, Schulbuchverwendung, Themenschwerpunkte und wahrgenommene Schülervorlieben“) aus. Oberste Priorität im Unterricht werde der „Methodensicherheit“, der „Quellenstützung“, dem „Gegenwartsbezug“, der „Diskussion und der Problematisierung“ einge-

<sup>324</sup> Vgl. von Borries 1995;1999.

<sup>325</sup> Vgl. von Borries 1995:12f.

<sup>326</sup> Vgl. von Borries 1995:15f.

<sup>327</sup> Vgl. von Borries 1995:17-22.

räumt, während die Lehrenden eine generelle Schulbuchnutzung eher ablehnten.<sup>328</sup> Aus Sicht des Forschers überraschend sähen die Lehrer die „Bildung historischer Identität“ nicht als das wichtigste Ziel des Geschichtsunterrichts an. Vor allem im Süden sei „eine gewisse Fremdheit gegenüber der ‚kritisch-kommunikativen‘ und ‚reflexiv-balancierenden‘ Geschichtsdidaktik“ zu erkennen.<sup>329</sup> Inhaltlich bevorzugten die befragten Lehrer neuere Perspektiven des Geschichtsunterrichts wie die „Mentalitäts- und Alltagsgeschichte“ und die „Geschichte von Umwelt- und Natur-Mensch-Verhältnis“, während sie gegenüber einer nationalen Geschichtsdeutung („deutsche Nationalgeschichte“) reserviert seien. Besonders in Nordrhein-Westfalen hat sich aus Sicht von von Borries der „Paradigmenwechsel der siebziger Jahre hin zur ‚Gesellschaftsgeschichte‘ anstatt ‚Herrschaftsgeschichte‘“ vollzogen.<sup>330</sup> Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Konzeptionen der Lehrenden stellt von Borries ein deutlich abweichendes Geschichtsbewusstsein bei Lehrenden in Ost und West fest.<sup>331</sup> Für die Lehrenden sei es besonders wichtig, dass die Schüler die „Erfahrungen der Vergangenheit in ihr heutiges Handeln“ einbezögen. Das „Lernen aus der Geschichte“ sei zumindest Anfang der 1990er Jahre ein „zentrales Ziel“ des Geschichtsunterrichts aus Sicht der Lehrer.<sup>332</sup> Weiterhin sähen die Lehrer in der „Vermittlung von Grundwerten und –rechten“ eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts, schätzten allerdings deren Bedeutung für den alltäglichen Unterricht eher gering ein.<sup>333</sup> Der „Begriff der Nation“ sei (statistisch gesehen) sehr negativ besetzt. Diese „Zustimmung zur Nationskritik“ (Nation als „Ursache vieler Bürgerkriege und Massenvertreibungen“) und die „Ablehnung einer Nationsaffirmation“ (Nation als „etwas Unantastbares, Zeitloses und Wertvolles“) seien aber nicht antinational oder staatsfeindlich zu verstehen. So habe der überwiegende Teil der Lehrer gegenüber weniger negativ besetzten Begriffen wie „gemeinsame Abstammung“, „Sprache“ und „Kultur“ eine neutrale bis positive Einstellung. Von Borries bewertet die Einstellung der befragten Lehrer als „Nationsdistanz“, obgleich hier erhebliche Unterschiede in den Regionen feststellbar seien. Am wenigsten verbreitet sei die nationale Geschichtssicht in Nordrhein-Westfalen, während sie im Süden und im Osten durchaus bedeutend sei.<sup>334</sup> Zwischen Ost und West stellt von Borries ein stark abweichendes Geschichtsbewusstsein bei Lehrern fest.<sup>335</sup> Weltanschaulich gesehen sei die „marxistische Geschichtssicht“ an den Rand gedrängt worden, obgleich sie im Osten noch teilweise das Geschichtsverständnis von Lehrern beeinflusse, wenn auch nur sporadisch. Im Osten hätten die Lehrer eher eine idealistischere Sichtweise als im Westen, wo „wirtschaftsliberale“ Konzeptionen stärker ver-

---

<sup>328</sup> Vgl. von Borries 1995:278.

<sup>329</sup> Vgl. von Borries 1995:283ff.

<sup>330</sup> Vgl. von Borries 1995:286f.

<sup>331</sup> Vgl. von Borries 1995:312.

<sup>332</sup> Vgl. von Borries 1995:298.

<sup>333</sup> Vgl. von Borries 1995:300.

<sup>334</sup> Vgl. von Borries 1995:303f., 329; Von Borries 1999:351.

<sup>335</sup> Vgl. von Borries 1995:312.

breitet seien.<sup>336</sup> Demgegenüber seien die Eigenheiten der DDR-Sozialisation bei den Schülern im Osten wesentlich geringer spürbar. Von Borries erklärt dies u.a. mit der „längeren Sozialisationsdauer“ und der „privilegierten Stellung der Lehrer im System der ehemaligen DDR“.<sup>337</sup> Die Unterschiede innerhalb des Westens führt er auf den größeren Einfluss der 68er-Geschichtsdidaktik und Unterrichtspraxis in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zum Süden zurück.<sup>338</sup>

Die tatsächlichen Lehrer- und Unterrichtswirkungen werden auch hier eher gering eingeschätzt. Die Studie belege nicht die Unwirksamkeit von Unterricht, „sondern die verschwindend geringe Größe spezifischer Lehrer- und Unterrichtseffekte, d.h. der *abweichenden Einflüsse je besonderer Arten von Unterricht und Verhaltensweisen von Lehrenden*.“<sup>339</sup> Der Haupteffekt im Geschichtslernen liegt seiner Meinung nach in der „Übernahme konventioneller Deutungen von Epochen, konventioneller Erklärungen von Wandel und konventioneller Zwecke von Geschichtsbeschäftigung“. Diese derzeitigen Konventionen seien „ausgesprochen liberal, tolerant, pluralistisch, weltoffen, friedlich, umweltfreundlich, sowie menschen- und bürgerrechtsorientiert.“<sup>340</sup> Diese Erkenntnis bestätige die Position derer, die davon ausgingen, dass Geschichte und das kulturelle Gedächtnis immer im Lichte der Gegenwart gedeutet würden. Demgegenüber scheint Geschichtslernen „über die Affirmation von vorgängig gesetzten Werten nicht hinauszukommen.“ Demnach habe das Geschichtslernen einen maßgeblichen Einfluss auf die Gesinnungsbildung der Jugendlichen, während das kognitive Ergebnis wesentlich bescheidener sei, als viele Außenstehende vermuteten. Geschichtslehrer selbst schätzten ihre Wirkung recht realistisch ein.<sup>341</sup>

Die wichtigsten Ergebnisse der Studie sind die eher konservative Einstellung der süddeutschen Lehrer im Vergleich zum Norden und zum Osten, die Distanz zur nationalen Geschichtsschreibung und die eher bescheidene Wirkung des Geschichtsunterrichts. Allerdings ergeben sich aus meiner Sicht zwei grundlegende Probleme, die die Bedeutung der Studie für unser Vorhaben verringern. Zum einen ist der zeitliche Abstand zur Deutschen Wiedervereinigung bis heute größer geworden. Dadurch hat sich auch der Umgang mit der DDR-Vergangenheit und das historische Wissen über die DDR verändert. Die Befragung fand Anfang der 1990er Jahre statt, die besonders im Osten noch unter starker Fortwirkung der DDR standen. Zum anderen haben sich seit Ende der 1990er Jahre die Bildungspläne und die damit verbundenen Konzeptionen von Schule nachhaltig und grundlegend verän-

---

<sup>336</sup> Vgl. von Borries 1995:308f.

<sup>337</sup> Vgl. von Borries 1995:355.

<sup>338</sup> Vgl. von Borries 1999:352.

<sup>339</sup> Vgl. von Borries 1995:374f., Hervorhebung im Original. Zu den allgemeinen Wirkungen des Geschichtsunterrichts und unterschiedlichen Lehrerverhaltens siehe ebd. 371-376.

<sup>340</sup> Vgl. von Borries 1995:400.

<sup>341</sup> Vgl. von Borries 1995:400f.

dert.<sup>342</sup> Ob sich die Einstellung der heutigen Lehrer dadurch und ggf. auch durch andere Faktoren zum Umgang mit dem Nationalsozialismus und zur Geschichtsdeutung verändert haben, wird zu prüfen sein.

Neben den inhaltlichen Erkenntnissen muss auch die Methodik der Untersuchung kurz diskutiert werden. Für unser Vorhaben ist die Gestaltung des Lehrerbegleitfragebogens von methodischem Interesse. In diesem wurden sowohl fachdidaktische Konzeptionen (unterstellte Schülerinteressen, verwirklichte Unterrichtsformen, wahrgenommene Schulbuchqualitäten, lernbedeutsame Geschichtssektoren, alltägliche und ideale Lernziele, gewünschte Hilfsmaßnahmen) als auch fachwissenschaftliche Konzeptionen (Operationen des Geschichtsbewusstseins, Determinanten von Vergangenheit und Zukunft, Begriffe von Nation und Fortschritt, Theorien der Geschichtswissenschaft und Geschichtserklärung) untersucht.<sup>343</sup>

Bei der Ermittlung von Geschichtsbewusstsein ist der Erkenntniswert quantitativer Untersuchungen zu bezweifeln. Auch von Borries bemerkt, das „ein intensives Nachbohren mit Einwänden und Provokationen (Im Sinne Piaget'scher Fragetechniken)“ nicht in Frage komme.

### 3.3 Die Studie von Borries 2005 [2002]

Im Jahre 2002 führte eine Forschungsgruppe unter Leitung von von Borries eine qualitativ-quantitative Studie durch, in der das Hauptaugenmerk auf dem Schulbuchverständnis, der Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozessen im Geschichtsunterricht lag.<sup>344</sup> Dabei orientierte sich die Gruppe an den theoretischen und praktischen Erkenntnissen aus der geschichtsdidaktischen Forschung, wonach ein reflektiertes und selbstreflektiertes Geschichtsbewusstsein das Ziel sei.<sup>345</sup> Dies zu untersuchen und gleichzeitig Verbesserungen für die Praxis zu ermöglichen, gehe nach Auffassung der Autoren nur über ein anspruchsvolles Forschungsvorhaben, in dem vier „vernetzte Ebenen“ zu erforschen seien, erstens die „Richtlinien-/Lehrplananalyse“ und „Richtlinien-/Lehrplangeschichte“, zweitens eine umfassende Schulbuchanalyse, drittens eine „Befragung von Lernenden und Lehrenden“ sowie viertens „Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsaufzeichnung und Unterrichtsanalyse“.<sup>346</sup>

In der Lehrerbefragung soll nach von Borries die „Einstellung der Lehrer zum Schulbuch“ (schulische Schulbuchbenutzung, Vergleich zwischen idealem Schulbuch und tatsächlichem

---

<sup>342</sup> Siehe hierzu einleitend Conrad 2012, die einen guten Überblick über die aktuelle Lehrplanentwicklung von Lernzielen zu Kompetenzen zu Standards gibt. Sie unterscheidet vier Typen von Lehrplänen, die „lernzielorientierten Pläne“ (Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Saarland), die Pläne mit einem „überfachlichen Kompetenzmodell“ (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Thüringen), ein Lehrplan aufgrund eines „fachbereichsspezifischen Kompetenzmodells“ (Nordrhein-Westfalen) und Lehrpläne auf Grundlage „fachspezifischer Kompetenzmodelle“ (Berlin, Brandenburg, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen, Bremen und Hessen).

<sup>343</sup> Vgl. von Borries 1995:24.

<sup>344</sup> Im Folgenden vereinfacht abgekürzt als von Borries 2005.

<sup>345</sup> Vgl. von Borries 2005:11-13.

<sup>346</sup> Vgl. von Borries 2005:14f.

Unterrichtswerk), der „Wandel der Lehrereinstellungen“ und der „Umgang der Lehrenden mit Rahmenplänen, Richtlinien bzw. Lehrplänen“ untersucht werden.<sup>347</sup> Bezogen auf das Schulbuch sei den Lehrern vor allem wichtig, dass es nicht nur das „tatsächliche“ Wissen darlege, sondern die darin enthaltenden Materialien „zur Kritik und Reflexion“ anregen, was die befragten Schülern als deutlich unwichtiger einschätzen.<sup>348</sup> Das Schulbuch werde „überwiegend im Unterricht“ verwendet, während es in der „Vor- und Nachbereitung“ und als „Lerngrundlage für die Leistungstests“ nur eine geringe Rolle spiele.<sup>349</sup> Insgesamt könne man eine „große Kluft zwischen den Erwartungen an den Schulbucheinsatz von Lehrern sowie den Wahrnehmungen von Schülern“ erkennen, was geschichtsdidaktisch negativ bewertet werde.<sup>350</sup>

Hinsichtlich der Unterrichtspraxis und der Richtlinien stellt von Borries in der Lehrerwahrnehmung fest, dass den „Geschichtssektoren“ der „Mentalitäts- und Alltagsgeschichte“ sowie der „Sozial- und Wirtschaftsgeschichte“ die größte Bedeutung beigemessen werde. Das Schlusslicht bilde die „Religions- und Kirchengeschichte“.<sup>351</sup> Aufschlussreich ist für von Borries auch die Differenz zwischen tatsächlichen und idealen Lernzielen im Geschichtsunterricht, da sie viel über wahrgenommene Grenzen des Fachs in der Praxis aussagt. Um die Haltungen der Lehrer zum Geschichtsunterricht zu analysieren, werden diese zu möglichen Zielsetzungen wie „Diskussions- und Argumentationsfähigkeit“, „Fremdverstehen“ oder „Bildung historischer Identität“ befragt. Das zentrale Ergebnis der Lehrerbefragung ist, dass die Methodenorientierung und die Förderung von Geschichtsbewusstsein wie auch in den 80ern nicht die Kernpunkte des Geschichtsunterrichts seien.<sup>352</sup>

Hinsichtlich der „Unterrichtsgestaltung“ (Methodik) unterscheiden die Autoren drei verschiedene Formen, erstens den „methoden- und quellenorientierten Geschichtsunterricht“, zweitens den „schüler- und selbständigkeitsorientierten Geschichtsunterricht“ und drittens den „lehrer- und schulbuchorientierten Geschichtsunterricht“. Die Ergebnisse, dass die Lehrer ungefähr gleich verteilt eine „Methodenorientierung“, „Schülerorientierung“ und „Kenntnisorientierung“ anstrebten und „Lehrerdominanz“ sowie „Schulbuchdominanz“ ablehnten, sieht von Borries eher skeptisch, da andere Studien zu völlig abweichenden Ergebnissen kommen und da viele der Befragten vermutlich sozial erwünschte Antworten gaben.<sup>353</sup>

In der Unterrichtsvorbereitung überwiegen in Süd- und Ostdeutschland „fachwissenschaftliche Literatur“ und die „Richtlinien bzw. Lehrpläne“, während in Nord-Westdeutschland

<sup>347</sup> Vgl. von Borries 2005:19.

<sup>348</sup> Vgl. von Borries 2005:63f.

<sup>349</sup> „Ob die Lehrkräfte resigniert haben (wenn man sich fälschlich auf Hausaufgabenerledigung verlässt, kann eine noch so gute Stundenplanung scheitern) oder ob sie untergründig die Unverständlichkeit durchspüren und akzeptieren [...] muss dahingestellt bleiben. Wie aber im Anderthalb-Wochenstunden-Fach ‚Geschichte‘ ohne Hausaufgaben systematisch gelernt werden soll, bleibt unerfindlich.“ (Von Borries 2005:68.

<sup>350</sup> Vgl. von Borries 2005: v.a. 68-75.

<sup>351</sup> Vgl. von Borries 2005:234f.

<sup>352</sup> „Der Geschichtsunterricht ist – nach wie vor – weder ‚schülerzentriert‘ und ‚methodenorientiert‘ noch auf ‚Bildung von Geschichtsbewusstsein‘ und ‚Teilhabe an Geschichtskultur‘ angelegt. So sehen es sogar die befragten Lehrenden selbst.“ Von Borries 2005:240.

<sup>353</sup> Vgl. von Borries 2005:242-244.

„Quellensammlungen“ an erster Stelle stehen, gefolgt von „Bildbänden“, „fachwissenschaftlicher Literatur“ und dem „Schulbuch“. Allerdings müsse man auch bei diesen Angaben vorsichtig sein, da „soziale Erwünschtheit“ nicht auszuschließen sei.<sup>354</sup> Differenziere man den Einfluss der Lehrpläne auf das Unterrichtsgeschehen, so werde deutlich, dass sie aus Sicht der Lehrer vor allem bei der „Zielfestlegung und Planung“ eine Rolle spielten, aber im „Schulalltag“ als weniger wichtig empfunden würden. Die befragten Lehrer wünschten sich auch eine „stärkere Mitwirkung bei der Lehrplannerstellung“, die „zusammen mit Fachdidaktikern“ zu gestalten seien, wohingegen sie eine „Mitwirkung von Eltern und Schülern“ eher als störend empfinden. Insgesamt hielten die befragten Lehrer den „staatlichen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung“ für zu groß. Von Borries leitet aus den Korrelationen eine Offenheit für mehr Schulautonomie ab, obgleich die Eltern dabei wenig integriert werden sollen.<sup>355</sup> In ihrer pädagogischen Freiheit fühlten sich die Lehrer nicht „durch die staatlichen Vorgaben“ „unerträglich“ gegängelt, obwohl sie sich mehr Freiheiten wünschten. Gleichzeitig stehen sie einer größeren Schülermitwirkung skeptisch gegenüber.<sup>356</sup>

Darüber hinaus wurden die Lehrer hinsichtlich zwei völlig verschiedener Lehrplankonzepte befragt, einem aus Sicht der Forscher „stofforientierten“ / „neopositivistischen“ Lehrplan A und einen „methodenorientierten“ / „konstruktivistischen“ Lehrplan B.<sup>357</sup> Das wichtigste Ergebnis dieser differenzierten Erhebung ist nach von Borries, dass die Lehrer „weit mehr Sorge“ haben „das [...] Stoffpensum nicht schaffen zu können“, das bei Lehrplan A im Zentrum stehe, „als die [...] Methodenfähigkeiten nicht vermitteln zu können“.<sup>358</sup> Sowohl Fachdidaktiker als auch die Lehrenden bevorzugten eindeutig den Lehrplan B, der von 1993 stamme, während der traditionellere Lehrplan 2001 in Sachsen erarbeitet worden sei.

Die Studie ermöglicht Rückschlüsse auf die Sichtweise der Lehrer, mögliche Typen von Unterricht, aber vor allem zeigt sie ernüchternde Ergebnisse zum Geschichtsunterricht, wobei das Thema NS-Zeit und Holocaust nicht explizit untersucht wurde. Unter anderem zeigt die Studie, dass „die Forderung nach Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität“ zwar als Orientierungsmaßstab vorliegt, aber im Unterricht nicht angemessen umgesetzt wird. Vielmehr ist die Unterrichtspraxis stark stofforientiert und es gibt ein positivistisch zu deutendes Bedürfnis nach „richtiger“ und „falscher“ Vergangenheitsinterpretation. Ebenso spielen die fachdidaktischen Leitbegriffe „Perspektivität“, „Selektivität“ und „Retrospektivität“ in der Praxis eine ausgesprochen randständige Bedeutung. Das gleiche gilt für das „Geschichtsbewusstsein“, das kaum gefördert wird. Die Ursachen für den nicht umgesetzten reflexiven und selbstreflexiven Umgang mit Geschichte in der Schule lassen sich aus Sicht der Autoren nicht rekonstruieren. Als mögliche Faktoren erwähnen sie die „Schulorganisation“, „ent-

<sup>354</sup> Vgl. von Borries 2005:246-248.

<sup>355</sup> Vgl. von Borries 2005:248-251.

<sup>356</sup> Vgl. von Borries 2005:251-253.

<sup>357</sup> Vgl. von Borries 2005:254.

<sup>358</sup> Vgl. von Borries 2005:263.

wicklungspsychologische Aspekte“, die „Unterrichtsorganisation“, „fehlende ernsthafte Versuche einer Umsetzung in der Praxis“ und „geschichtskulturelle Gründe“, obgleich sie die genannten Aspekte weder kommentieren noch gewichten.<sup>359</sup>

### 3.4 Die Politstudie von Radtke et al zum Geschichtsunterricht (2002)

Die einzige grundlegende Arbeit zur konkreten unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht wurde im Jahr 2002 vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt unter Leitung von Frank-Olaf Radtke durchgeführt.<sup>360</sup>

In der Pilotstudie wurden fünf Unterrichtsstunden mit Hilfe von qualitativen Forschungsmethoden untersucht, um daraus Rückschlüsse über die Herangehensweise an das Thema sowie die Leistungsfähigkeit von Geschichtsunterricht herzuleiten.<sup>361</sup> Empirisch beobachtbar ist für die Forschungsgruppe nur, „wie“ im Unterricht über das Thema kommuniziert werde, nicht aber, welche direkten Auswirkungen es auf die Schüler habe. Die Fragestellung der Studie laute: „Gelingt es im Unterricht, den gesellschaftlich und pädagogisch kommunizierten Ansprüchen an einen angemessenen Umgang mit der NS-Geschichte gerecht zu werden?“<sup>362</sup> Von insgesamt 32 beobachteten Unterrichtseinheiten (= Unterrichtssequenzen) zum Thema wurden zehn transkribiert und fünf für die Fallinterpretationen ausgewählt. Die Kriterien für die Auswahl der fünf Einzelfälle waren zum einen eine Abweichung „von einem rein kognitiven Zugang zur Thematik“, zum anderen dass sie sich genügend voneinander unterschieden.<sup>363</sup>

Bei den fünf Unterrichtssequenzen handelte es sich um eine Diaserie über das Konzentrationslager Dachau (Fall1)<sup>364</sup>, eine Stunde mit einem Zeitzeugeninterview und dem Lehrbuch als Unterrichtsmedien (Fall2)<sup>365</sup>, die Lektüre eines biographischen Zeugnisses einer deutschen Jüdin (Fall3)<sup>366</sup>, der Quellenarbeit mit Textauszügen von „Mein Kampf“ (Fall4)<sup>367</sup> und eine Sequenz, in der eine Dokumentation über die Machtübernahme der Nazis (Fall5)<sup>368</sup> im Zentrum steht. In allen Fällen werden Schwierigkeiten im Umgang mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht deutlich.

Im Fall 1 wurde nach Radtke et al ein „affektiver Zugang über authentische Materialien“ (KZ-Bilder) gesucht, wobei insgesamt das „kognitive Vorgehen überwogen“ habe und es mehrere Störungen gegeben habe, die mit dem organisatorischen Rahmen der Stunde zu tun ge-

<sup>359</sup> Vgl. von Borries 2005:298f.

<sup>360</sup> Siehe zur den Chancen und Grenzen einer direkten Beobachtung von Unterrichtsequenzen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung Proske/Meseth 2006.

<sup>361</sup> Vgl. Radtke et al 2002:6.

<sup>362</sup> Radtke et al 2002:25.

<sup>363</sup> Vgl. Radtke et al 2002:33.

<sup>364</sup> Vgl. Radtke et al 2002:37-70.

<sup>365</sup> Vgl. Radtke et al 2002:71-89.

<sup>366</sup> Vgl. Radtke et al 2002:91-110.

<sup>367</sup> Vgl. Radtke et al 2002:111-127.

<sup>368</sup> Vgl. Radtke et al 2002:129-156.

habt haben. Radtke et al bezeichneten die Unterrichtssequenz als „schockpädagogische Konfrontation“, die allerdings bei den Schülern nicht auf „kommunikative Resonanz“ stoße und sie nicht in der vom Lehrer gewünschten Form zur „Auseinandersetzung mit dem Gegenstand“ anrege. Problematisch sei an der Stunde vor allem, dass die grauenhafte Materie in einem verbindlich-verpflichtenden Rahmen behandelt werde, dem sich die Schüler nicht entziehen können. Sowohl das Thema als auch der gewählte Ort sind nach Radtke et al unangemessen, was die Stunde aus Sicht von Radtke et al in höchstem Maße problematisch macht. Die Sequenz zeige erhebliche Defizite in der „Umsetzung der hohen Ansprüche an das Thema“ auf,<sup>369</sup> was sie auf eine „generationale Distanz“ und die wahrgenommene „Unsicherheit des Lehrers“ zurückführen.<sup>370</sup>

Beim zweiten Fall sehen die Forscher eine „Kluft zwischen dem zu erfüllenden Stoffpensum“ (in dem Beispiel vermittelt durch Schulbuch, Zeitzeugeninterview) und den „Schülern angebotenen Identifikationen“ (Betroffenheit, Empathie, Solidarität). Der Lehrer habe versucht mit „Hilfe von Zeitzeugeninterviews“ die „Multiperspektivität als Unterrichtsprinzip“ zu fördern. Das Problem dieser Stunde sei gewesen, dass eine Schülerin nicht die Opfer- sondern die Mitläuferperspektive übernommen habe, sich also mit der vermeintlich „falschen“ Rolle identifizierte. Dies führe zu einer Reihe von Dilemmata, die sich aus Sicht der Forscher nicht einfach auflösen lassen. Wenn der Lehrer die „Perspektivübernahme der Schülerin“ rüge, greife er in ihrer „Autonomie“ ein, was pädagogisch höchst problematisch sei. Akzeptiere er die „Identifikation mit den Mitläufern“, werde das „erinnerungspolitische Lernziel“ konterkariert. Werde aber „politisch interveniert“ und über „die Haltungen der Schüler“ diskutiert, hätte dies zur Folge, dass die Zeitplanung nicht mehr zu verwirklichen sei. Der Fall zeige „mögliche Grenzen der organisatorischen Rahmenbedingungen“ und eines auf „politische Urteilsbildung“ zielenden Unterrichts.<sup>371</sup>

Im dritten Unterrichtsbeispiel sehen die Autoren die Schwierigkeiten einer moralisch-afektiven Behandlung des Themas sowie die Folgen der „migrationsbedingte[n] Veränderung der Schülerpopulation“. Im Fokus der Analyse steht der Konflikt einer Schülerin mit Migrationshintergrund mit einer deutschen Schülerin, die über Handlungsoptionen der damals Wirkenden streiten. Wie beim Fall zwei wurde auch hier eine problematische Perspektive (Täter und Mitläufer) übernommen, ohne ein angemessenes Konzept dafür zu haben. An der Stunde werden nach Radtke et al die Grenzen der unterrichtlichen Interaktionsmöglichkeiten offensichtlich. Es gestalte sich demnach als ausgesprochen kompliziert, über ein „moralisch eindeutig besetztes Thema“ wie den Nationalsozialismus zu „kommunizieren“ und in dem Zusammenhang pädagogische Ziele wie „Perspektivenwechsel“ und „Diskursivität“ zu erfüllen. „Gedenkpädagogische Ansätze“, die über eine reine Wissensvermittlung hinaus auch auf Moralerziehung und Urteilsbildung abzielten, lassen sich nach Radtke et al

<sup>369</sup> Vgl. Radtke et al 2002:69f.

<sup>370</sup> Vgl. Radtke et al 2002:46f.

<sup>371</sup> Vgl. Radtke et al 2002:88f.



im schulischen Rahmen demnach nur schwer verwirklichen. Erschwert werde dies, wenn Schüler ganz unterschiedliche Haltungen zum Thema NS einnehmen.<sup>372</sup> Die Forscher sehen ein Dilemma zwischen moralischen Erziehungsabsichten und deren Verwirklichbarkeit.<sup>373</sup> Dies treffe vor allem dann zu, wenn man das Alltagsverhalten von Menschen im NS-Staat thematisiert.

In der vierten Sequenz wurden Textauszüge von „Mein Kampf“ behandelt. Aus Sicht der Autoren gibt es hier zwei mögliche methodische Vorgehensweisen, eine wissenschaftlich-distanzierte, bei der der Text als Teil der NS-Herrschaftsideologie hinsichtlich spezifischer Merkmale dieser Ideologie sowie der Textsorte betrachtet werde, oder eine erzieherische Absicht, bei der sich die Schüler mit Hilfe der historischen Quelle in die Zeit hineinversetzen sollten, was problematisch sei, da der Text innerhalb des öffentlichen und schulischen Diskurses wenig Deutungen zulassend auf dem Index stehe.<sup>374</sup> Bei der erzieherischen Zielsetzung bestehe weiterhin die Schwierigkeit, dass ein solches Vorgehen einen uninformierten Lernenden voraussetze, der mit dem Inhalt und der Wirkung des Textes prodemokratische Werte vermittelt bekommen solle. Dies halten Radtke et al angesichts der Medienpräsenz des Themas für nicht realistisch, wodurch aus einer erzieherisch „guten“ Absicht eine „bloße Gesinnungskontrolle“ werde, was mit dem Ziel einer autonomen, natürlich erhofft demokratischen Urteilsbildung unvereinbar sei.<sup>375</sup>

Die einzige Stunde, in der aus Sicht der Forschungsgruppe eine angemessene Vermittlung des Themas stattgefunden habe, war jene, in der die Schüler ausgiebig mit Hilfe eines Dokumentarfilms über die Machtergreifung diskutierten und zur historischen Reflexion angeregt worden seien. Überraschenderweise sei gerade diese Stunde „gelingen“ gewesen, obgleich sie „eher an die hitzige Debatte einer ‚Talk-Show‘ erinnere, als an das organisierte Lernen von Geschichte in der Schule“. Der Grund besteht nach Auffassung der Autoren darin, dass die mit schulischen Behandlung verbundene Zielsetzung, eine angemessene Vermittlung im Sinne der gesellschaftlichen Erwartungen an das Thema, erreicht werde, da die Schüler zur eigenständigen Urteilsbildung angeregt würden.<sup>376</sup> Auch habe es der Lehrer geschafft, den „schulischen Rahmen so zu organisieren“, dass ihn die Schüler als „Lernangebot“ wahrgenommen hätten und sie durch einen kontroversen Film „zum Nachdenken“ motiviert habe.<sup>377</sup> In dieser Stunde sei ein „reflexiver Umgang mit dem Unterrichtsstoff“ erkennbar, die Schüler hätten auch über die zentrale geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Frage nachgedacht, z.B. ob man aus der Geschichte lernen könne.

<sup>372</sup> Vgl. Radtke et al 2002:107-110.

<sup>373</sup> „Auf moralische Erziehungs- und gegebenenfalls Konfrontationsansprüche kann im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust nicht verzichtet werden, gleichwohl scheint der empirische Unterricht sie aufgrund ihrer Risikobehaftetheit zu vermeiden.“ Radtke et al 2002:110.

<sup>374</sup> Vgl. Radtke et al 2002:113f.

<sup>375</sup> „Diese Unterrichtsstunde wäre damit nicht nur ein Beispiel dafür, wie methodisch angeleitet, moralische Einstellungen erzeugt werden sollen, sondern ebenso ein Beleg für das generelle Vermittlungsproblem, vor dem jede Erziehung steht, die Auschwitz zum Gegenstand hat.“ (Radtke et al 2002:127.)

<sup>376</sup> Vgl. Radtke et al 2002:154.

<sup>377</sup> Vgl. Radtke et al 2002:156.

Dem hier analysierten Unterricht entspricht nach Radtke am ehesten eine Schule in „Tradition der Aufklärung“.<sup>378</sup>

Das wichtigste Ergebnis der Studie ist, dass zwischen den Zielsetzungen einer Holocaust Education und der Umsetzung einer solchen im Schulunterricht eine große Kluft herrscht, die sich nach Radtke et al damit erklären lässt, dass es sich „um differente Formen der pädagogischen Kommunikation zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust“ handle.<sup>379</sup> Zwar wird darauf hingewiesen, dass anhand der Untersuchung nichts empirisch Valides über die tatsächliche Leistungsfähigkeit des Fachs Geschichte gesagt werden könne, aber anhand der Art und Weise, wie darüber kommuniziert werde, werde deutlich, dass die Umsetzung der Materie nicht den gesellschaftlichen Erwartungen entspreche. Schuld an der Nichterfüllung dieser Zielvorgaben seien demnach weder die Jugend noch die vermeintlich „schlecht“ ausgebildeten Lehrer<sup>380</sup>, sondern die „Form Unterricht“, in der die Vermittlung stattfindet. Diese Form sei geprägt von bestimmten „organisatorischen Eigenheiten“ (z.B. Curricula, Zeitordnung, Schulbuch, Noten), die zu einer „Verformung des Themas“ führten, was „für pädagogische Programme, die mit normativen Ansprüchen auf die *Erziehung* von Schülern zielen und damit gesellschaftspolitische Veränderungen bezwecken“ in höchster Weise problematisch sei.<sup>381</sup>

Die Schüler seien sich über den spezifischen Rahmen Unterricht bewusst und daran interessiert, dass die damit verbundenen Erwartungen und Rollenanforderungen erfüllt werden, was beim Thema NS aufgrund der hohen moralischen Implikationen schwierig sei. Im Rahmen von Unterricht ist nach Ansicht der Autoren nicht möglich, die „Einstellungen der Schüler in irgendeiner Richtung“ zu lenken, weil sonst die „Autonomie der Schüler“ verletzt werde, was „aus professionsethischen Gründen“ nicht gehe. Die „Haltungen“ und die „gesellschaftlichen Erwartungen“ an die Schüler in der „Kommunikation über dieses Thema“ würden außerhalb des unterrichtlichen Rahmens erworben, der Lehrer könne hieran gar nichts ändern, außer der Rahmen werde verlassen. Auch sei nicht garantiert, ob das im Geschichtsunterricht vermittelte Wissen zu einer Handlungsänderung führe, weil dies allein Sache des mündigen Schülers sei. Das gleiche „gilt für moralisches Lernen aus der Geschichte“. Allein die Schüler entschieden, ob sie aus den Wertungen Rückschlüsse für ihr Handeln ziehen.<sup>382</sup>

Form („spezifische Formen der Kommunikation über das Thema und seine moralisch-affektiven Implikationen“) und Inhalt („Risiko einer inhaltlich unangemessenen Thematisierung, d.h. der Trivialisierung und Verdinglichung des Gegenstandes in der Form Unterricht“) ständen in einem Spannungsverhältnis, das es zu überwinden gelte, um dem Thema ge-

<sup>378</sup> Vgl. Radtke et al 2002:154-156.

<sup>379</sup> Radtke et al 2002:157.

<sup>380</sup> Vgl. Radtke et al 2002:158.

<sup>381</sup> Radtke et al 2002:158f. Hervorhebung im Original.

<sup>382</sup> Vgl. Radtke et al 2002:166f.

recht zu werden.<sup>383</sup> Ansatzpunkte sehen die Autoren darin, dass der Unterricht „als gemeinsame Inszenierung von Kommunikation über ein Thema“ gesehen werde, Schüler und Lehrer reflexiv im Rahmen von Unterricht kommunizierten.<sup>384</sup>

Zwei Aspekte sind für diese Studie maßgeblich. Zum einen müssen die Erkenntnisse zu den Grenzen des Unterrichts in die Überlegungen einfließen. Zum anderen werden, ohne dies zu explizieren, bestimmte Zugänge zum Thema deutlich. So verweisen die Autoren implizit darauf, dass es eine Form von Unterricht gibt, die sehr kognitiv und wissensorientiert ausgerichtet ist, ohne dabei den erzieherischen Ansprüchen gerecht zu werden.<sup>385</sup> Bei den Fällen 1-4 fällt die moralische Absicht auf, die beispielsweise durch eine Art „Schockpädagogik“ (affektiv) oder eine Quellenarbeit (kognitiv) erreicht werden soll. Beim ersten und vierten Unterricht zeigen die Lehrer mehr oder weniger offen, dass sie organisatorische Grenzen in der Verwirklichung des Vorhabens bemerken, woraus man einen Lehrertyp herleiten kann, der den organisatorischen Rahmen als störend empfindet. Beim fünften Fall handelt es sich um einen Typus von Unterricht, der stark selbstreflexiv ausgerichtet ist. Inwiefern diese Zugänge und Schwierigkeiten beim Unterrichtsthema Nationalsozialismus auch aus Sicht der befragten Lehrer auftauchen, wird zu prüfen sein.

## **4. Die Rahmenbedingungen des Unterrichts**

Bevor die konkrete methodische Vorgehensweise erläutert wird, muss der Rahmen abgesteckt werden, innerhalb dessen die befragten Lehrer agieren. Das soll in drei Schritten geschehen. Als erstes werden aufbauend auf die Studie von Radtke allgemeine Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts verdeutlicht. Zweitens werden die staatlichen Vorgaben (Bildungspläne) umrissen. Schließlich soll kurz auf die Bedeutung der Schulbücher im Geschichtsunterricht eingegangen werden.

### **4.1 Die allgemeinen Rahmenbedingungen des Geschichtsunterrichts**

Als Orientierungsrahmen soll ein Modell dienen, das Radtke et al in ihrer Studie dem Unterricht zugrunde legen. Sie gehen davon aus, dass die unterrichtliche Kommunikation zum Thema Nationalsozialismus von vier „gesellschaftlichen Referenzpunkten“ geprägt werde.<sup>386</sup> Zum einen habe der gesellschaftliche Diskurs über die NS-Zeit und Holocaust Auswirkungen, in erster Linie durch die „pädagogisch-normative[n] Erwartungen an den Umgang mit der Vergangenheit“. Der „richtige Umgang“ betrifft beispielsweise Tabus, erwartete Positionen, umstrittene und nicht umstrittene Aussagen, Gedenktage.

---

<sup>383</sup> Vgl. Radtke et al 2002:160.

<sup>384</sup> Vgl. Radtke et al 2002:160f.

<sup>385</sup> Vgl. Radtke et al 2002:33.

<sup>386</sup> Vgl. Radtke et al 2002:22.

Zweitens spielten geschichtsdidaktische Programme eine wichtige Rolle, „die in Gestalt von Curricula, Schulbüchern und Arbeitshilfen Lernziele und Methoden der pädagogischen Vermittlung des Themas [...] formulierten.“<sup>387</sup> In dieser Studie wird dabei ein Schwerpunkt auf jene geschichtsdidaktischen Aspekte gelegt, die für eine schulische Holocaust Education von Belang sind.

Drittens wird die Organisation Schule erwähnt, die in Form von „Regeln, Funktionsrollen, Wissenshaushalten und Routinen“ einen spezifischen Rahmen in der „Tradierung des gesellschaftlich konstruierten und validierten Wissens an die nachfolgenden Generationen“ vorgebe.<sup>388</sup>

Schließlich wird auf das Interaktionssystem Unterricht als „eigenständiges Kommunikationssystem“ verwiesen, „in dem die Organisation Schule mit ihrem Klientel, den Schülern in direkten Austausch tritt“.<sup>389</sup>

Dieser systemtheoretische Blick beschreibt Unterricht als eine Art „Black Box“, die die Inputs (z.B. Lehrplanvorgaben, Lernziele des Lehrers) zu regulierbaren und zu den Inputs kongruenten Outputs verarbeitet. Dahinter steht die Vorstellung, man könne den Output steuern, etwa durch eine verbesserte Geschichtsdidaktik oder ein durchdachteres didaktisch-methodisches Rüstzeug der Lehrer.

Die Beziehung der vier Faktorenbündel kann aus Sicht der Forscher in zwei divergenten Formen vorliegen.<sup>390</sup> Entweder wirkten sie als Einheit. Die Einheit bestehe zum einen in einer Einheit des Gegenstands (NS, Holocaust), zum anderen in der „Einheit der Vermittlung und Aneignung des Themas im Unterricht, bei der die Tradierungsabsichten der Schule mit dem Lernen der Schüler in eins fallen.“<sup>391</sup>

Oder die Faktoren stehen in Differenz zueinander. Das bedeute z.B., dass zwischen der Vermittlung und Aneignung des Themas Nationalsozialismus im Unterricht und im Nicht-Unterricht (z.B. Familie) Differenzen bestehen können, was Welzer in seinen Familiengesprächen nachweisen konnte. Bei der Umsetzung des Themas im Unterricht komme es demnach zu einer „Transformation“, die sich „als Differenz zwischen gesellschaftlichem Diskurs und pädagogischem Programm und b) als Differenz zwischen pädagogischen Programm und Unterricht als Interaktion von Lehrern und Schülern“ ausdrücke.<sup>392</sup> Beispielsweise durch die didaktische Reduktion und die organisatorischen Vorgaben (z.B. Anwesenheitspflicht, Notendruck) komme es zu Verschiebungen. Darüber hinaus gebe es eine Differenz zwischen der Vermittlung (Lehrerseite) und der Aneignung (Schülerseite) des Themas.

---

<sup>387</sup> Radtke et al 2002:22.

<sup>388</sup> Radtke et al 2002:22.

<sup>389</sup> Radtke et al 2002:22.

<sup>390</sup> Vgl. Radtke et al 2002:22-25.

<sup>391</sup> Vgl. Radtke et al 2002:23.

<sup>392</sup> Vgl. Radtke et al 2002:23.

Um den institutionellen Rahmen zu verdeutlichen, wird im Folgenden auf zwei den Unterricht maßgeblich strukturierende Aspekte eingegangen: die curricularen Vorgaben und in einem Exkurs die Schulbücher.

## **4.2 Die curricularen Vorgaben in Baden-Württemberg**

### **4.2.1 Curricula, Lernpläne, Richtlinien und ihr Einfluss auf den Unterricht**

Lehrpläne „strukturieren, normieren und kodifizieren“ den Schulunterricht. Alternativ werden auch die Begriffe Curricula, Rahmenpläne, Richtlinien und Bildungspläne verwendet. Richtlinien zeichnen sich durch ein größeres Maß an pädagogischer Freiheit aus, während Curricula bzw. Lehrpläne die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien für den Unterricht sehr detailliert vorschreiben. Im Unterschied zum Curriculum ist der Lehrplan immer eine staatliche Vorgabe, er ist „Gegenstand der Rezeption durch Lehrerinnen und Lehrer“, er ist ein „Regulativ für Unterricht und Erziehung“ und er ist eine „Hilfe für das Lernen der Schülerinnen und Schüler“.<sup>393</sup>

Lehrpläne sind verbindliche Richtlinien für die Schulen und fassen Lehrinhalte und Lernziele zusammen, die innerhalb eines bestimmten Zeitraums in bestimmten Schulformen und bestimmten Fächern vermittelt werden sollen.<sup>394</sup> Lehrpläne geben die Ziele, Inhalte und gegebenenfalls Methoden des Unterrichts vor und sind eine Orientierungshilfe für die Unterrichtsplanung. Somit dienen sie zur innerschulischen Orientierung und zur politischen Legitimation.<sup>395</sup>

Allerdings ist die Wirkung der Lehrpläne auf das tatsächliche Unterrichtsgeschehen in der Forschung umstritten. Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Lehrplänen im Schulalltag haben ergeben, dass nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte genaue Kenntnisse über die Lehrpläne haben.<sup>396</sup> Daher schätzen viele Autoren die Bedeutung des Lehrplans nur sehr gering ein.<sup>397</sup>

### **4.4.2 Die für die Studie relevanten Lehrpläne in Baden-Württemberg**

Während der Datenerhebung gab es im gymnasialen Bereich durch den Übergang von G9 auf G8 einen großen Einschnitt, sodass es phasenweise drei gültige Lehrpläne gab, den Bildungsplan von 1994, den Bildungsplan für das achtjährige Gymnasium von 2001/02, den

<sup>393</sup> Wiater 2006:170. Siehe hierzu auch Hesse / Manz 1974:84ff.

<sup>394</sup> Vgl. Wiater 2006:169.

<sup>395</sup> Vgl. Wiater 2006:176; Peterßen 1982:189-191.

<sup>396</sup> Die Berücksichtigung des Lehrplans für den Unterricht hängt vom Fach und von der Orientierung am Schulbuch für die Unterrichtsführung ab. In Kunst ist die Orientierung am Lehrplan am geringsten. Auf das Schulbuch wird am stärksten in Mathematik und den Fremdsprachen zurückgegriffen. Siehe hierzu Vollstädt 1995, 1999 und Tillmann 1999.

<sup>397</sup> So verweist etwa Knab 1972:223f. darauf, dass sich der Lehrer im Schulalltag viel stärker am Schulbuch, am Lehrmittelangebot und an bewährten Methoden und Vermittlungsformen der Schulpraxis orientieren. Kuhnert 1983:43ff. sieht als zusätzliche Faktoren bei der Auswahl von Lehrinhalten neben dem Lehrplan das Schulbuch, das Vorhandensein von Lehrmaterialien, die Berücksichtigung von Praktikanten und die Anforderungen an Abschlussprüfungen an. Demnach ist der Unterricht von zahlreichen anderen Faktoren geprägt, die die Lehrer dazu zwingen, vom eigentlichen Lehrplan abzuweichen.

Bildungsplan für die gymnasiale Oberstufe von 2002/03 und die Bildungsstandards von 2004. Für den Zeitraum der Befragung waren in erster Linie der Lehrplan von 1994 sowie der Bildungsplan von 2004 relevant, sodass die Pläne von 2001/02 und 2002/03 vernachlässigt werden. Außerdem werden hier nur diejenigen Passagen erläutert, die eine Holocaust Education im Geschichtsunterricht tangieren, obgleich es für auch für andere Fächer zahlreiche Bezüge im Bildungsplan gibt.<sup>398</sup>

### 1. Der Bildungsplan von 1994

Lehrpläne unterliegen immer auch einem zeitlichen Wandel, der von wissenschaftlichen Erkenntnissen, dem technischen Veränderungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.<sup>399</sup> Der Bildungsplan von 1994 wird daher nur vor dem Hintergrund der Lehrplanentwicklung in Baden-Württemberg verständlich.<sup>400</sup>

Der Bildungsplan von 1994 ähnelt dem von 1984, allerdings nicht im Aufbau. Zum einen ist er nach Klassenstufen geordnet, während sein Vorgänger nach Fächern aufgebaut war. Diese Umstrukturierung hängt mit der stärkeren Betonung des fächerübergreifenden Denkens und der stärkeren Berücksichtigung des Alters der Schüler zusammen. Eine weitere Neuerung sind die „Pädagogischen Leitgedanken“ für jede Jahrgangsstufe, in denen ausgeführt wird, in welchem Lebensabschnitt sich die Schüler gerade befinden, um es den Lehrern zu erleichtern, ihren Unterricht stärker an die Bedürfnisse der jeweiligen Altersstufen anzupassen.<sup>401</sup>

Geschichte wird ab der 7. Klasse unterrichtet. Dabei werden die wichtigsten Etappen der europäischen Geschichte und am Rande auch der Weltgeschichte behandelt. Der Geschichtsunterricht beschäftigt sich mit „politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen und Geschehensabläufen der Vergangenheit“ und vermittelt den Schülern einen anschaulichen Einblick in die besonderen Lebensbedingungen früherer

<sup>398</sup> Beispielsweise im Bildungsplan von 1994 finden sich Ansätze in den Fächern Evangelische Religion (Lehrplaneinheiten 10.9, 10.6 und das Wahlthema Judentum für die gymnasiale Oberstufe), Katholische Religion (Lehrplaneinheit 2.3 der 10. Klasse) und Ethik (z.B. die Vorgaben für die 9. Klasse) Bezüge. Siehe hierzu ausführlich Noback 2007.

<sup>399</sup> Vgl. Von Hentig 2002:32f.

<sup>400</sup> Der Ausgangspunkt der Entwicklung waren die Lehrpläne von 1957, die übersichtlich und knapp gestaltet waren (Vgl. Grunder 2002:16).

Die Lehrplanreform von 1972 beschränkte sich zunächst auf einzelne Fächer. Nach der Erprobung der Entwürfe und einer Überarbeitung wurden 1977 / 78 verbindlich neue Lehrpläne eingeführt. Dabei handelte es sich eine „Loseblattsammlung“. Neu an diesen Lehrplänen war, dass nicht mehr die Lehrperson über die anzustrebenden Unterrichtsziele entscheiden durfte, sondern der Staat auf Basis der Verfassung und des Schulgesetzes Vorgaben machte. Im methodischen Vorgehen hingegen wurde dem Lehrer weitgehender Handlungsspielraum gelassen (Vgl. Grunder 2002:16).

An den Lehrplänen wurde bereits 1978 bemängelt, dass sie zu stark fachwissenschaftlich akzentuiert, zu wenig verständlich gestaltet und zu wenig altersgerecht seien (Schnaitmann 2002:10). Die stark lernziel- und wissenschaftsorientierten Lehrpläne wurden zugunsten einer Pädagogisierung und Humanisierung der Schule revidiert. Im Zentrum stand der „erziehende Unterricht“, der eine entscheidende Komponente der Curriculumtheorie ist, die sich in den 70er Jahren fest etablierte und eine große Bedeutung hatte (Vgl. Frommer 2005:3f.).

Es zeichnete sich eine Neuorientierung der Schulpädagogik ab, die auch als „Tendenzwende“ bezeichnet wird (Vgl. Begner 1998:1). Im Jahre 1984 wurden neue Bildungspläne eingeführt, die Anfang der 90er Jahre überarbeitet wurden und zur Einführung des Bildungsplans von 1994 führten.

<sup>401</sup> Vgl. Grunder 2002:17.

Epochen.<sup>402</sup> Schüler sollen die „Offenheit der geschichtlichen Prozesse“ erkennen, lernen die „Vielzahl der in der Geschichte wirkenden Kräfte“ kennen und verstehen die „Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“. Ein ganz wichtiges Lernziel ist die Entwicklung von „Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen“.<sup>403</sup>

Die Lehrplanvorgaben für das Thema Nationalsozialismus sind sehr stark am bundesdeutschen Geschichtsbild der 1990er Jahre orientiert. In Klasse 10 lautet die Lehrplaneinheit 3 „Der Nationalsozialismus: Verführung und Terror“. Die Vorgabe besagt, dass die Schüler die „die Stufen und Schrecken der nationalsozialistischen Eroberungs- und Vernichtungspolitik als Folge dieses menschenverachtenden totalitären Systems kennen“. Darüber hinaus wird sehr deutlich, dass das Thema aus Sicht der freiheitlich-demokratischen Grundordnung betrachtet wird: „Sie vergleichen ihre Lebenswirklichkeit in der freiheitlichen Demokratie mit dem totalitären Charakter der NS-Diktatur und werden dadurch motiviert, für die Garantie der Grundrechte einzutreten.“<sup>404</sup>

Die Begriffe „menschenverachtend“, „totalitärer Charakter“ zeigen, dass der Geschichtsunterricht hier sehr wertend zu sein hat und darüber hinaus Einfluss auf das Handeln der Schüler ausüben soll. Das Thema soll sie dazu anregen, für die „Garantie der Grundrechte“ einzutreten. Aus dem Vergleich beider „Lebenswirklichkeiten“ sollen sie zum „demokratischen Handeln“ geführt werden. Auch der Begriff „totalitär“ zeigt, dass hier eine bestimmte Geschichtsdeutung vorliegt, die einen Vergleich zu anderen totalitären System (SU) impliziert.

Wie bei kaum einem zweiten Thema geht es hier um die Demokratieerziehung, was sich auch bei den Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe zeigt. Bei der Thematisierung der Weimarer Republik im Grundkurs sollen die Schüler beispielsweise ihre Rolle als Bürger eines demokratischen Gemeinwesens reflektieren.<sup>405</sup> Auch im Leistungskurs erkennt man die Demokratieerziehung. Die Lehrplaneinheit 13.3 trägt bezeichnenderweise den Titel „Die Zerstörung der Demokratie durch den Nationalsozialismus.“<sup>406</sup> In der Einheit zum Nationalsozialismus sollen sie erkennen, „wie die totalitäre Diktatur des Nationalsozialismus die Herrschaft, die Lebensform und das Wertsystem der Demokratie zerstört hat.“<sup>407</sup>

Darüber hinaus geht es auch um die Vermittlung von Fachkenntnissen über die NS-Zeit, was bei den Vorgaben für Klasse 10 zur Weimarer Republik<sup>408</sup> und zum Nationalsozialis-

---

<sup>402</sup> Bildungsplan 1994:20.

<sup>403</sup> Bildungsplan 1994:20.

<sup>404</sup> Bildungsplan 1994:430.

<sup>405</sup> „Sie [die Schüler] machen sich klar, daß eine Demokratie nur dann lebensfähig ist, wenn sich die Bürger mit dieser Staats- und Lebensform identifizieren.“ (Bildungsplan 1994:658f.) Bereits in der 10. Klasse werden Fragen der Demokratieerziehung thematisiert. (Vgl. Bildungsplan 1994:429.)

<sup>406</sup> Bildungsplan 1994:659.

<sup>407</sup> Bildungsplan 1994:659f.

<sup>408</sup> Lehrplaneinheit 2 der 10. Klasse „Die Weimarer Republik: Leistungen und Schwierigkeiten der ersten deutschen Demokratie“, Bildungsplan 1994:429f. Im Grundkurs wird das Thema Weimarer Republik in der 12. Klasse behandelt: Lehrplaneinheit 12.6 „Das Scheitern der ersten deutschen Demokratie“ Bildungsplan 1994:639f. Im Leistungskurs wird das Thema erst in Jahrgangsstufe 13 behandelt: Lehrplaneinheit 13.2 „Die Weimarer Republik“, (Bildungsplan 1994:658f.)

mus<sup>409</sup> deutlich wird. Betrachtet wird die Weimarer Republik unter den Aspekten „Radikalisierung der Wähler“, „antidemokratische Traditionen“, „Aufstieg der NSDAP“ und „Untergang der Republik“.<sup>410</sup> Die Lehrplaneinheit zum Nationalsozialismus beschäftigt sich unter anderem mit „Stufen der nationalsozialistischen Eroberungs- und Vernichtungspolitik“<sup>411</sup> und den „Opfergruppen des Nationalsozialismus“.<sup>412</sup> Auch in der Oberstufe spielt die Vermittlung von Fakten eine wichtige Rolle.<sup>413</sup> Dass hinter dem vermeintlich objektiven Faktenwissen auch Deutungen stehen, wird an folgender Wendung für den Grundkurs deutlich: „Sie erkennen in Methoden und Stationen der NS-Außenpolitik den Eroberungs- und Vernichtungswillen Hitlers.“<sup>414</sup> An der Stelle erkennt man eine auf Adolf Hitler zugespitzte personalisierte Geschichtsdeutung.<sup>415</sup>

Im gymnasialen Oberstufenunterricht spielt das Geschichtsbewusstsein eine zentrale Rolle. Sowohl im Grund- als auch im Neigungskurs wird explizit vorgeschrieben, dass Schüler „den Stellenwert des Nationalsozialismus in der deutschen Geschichte“ beurteilen und „sich der historischen Verantwortung“ bewusst werden sollen, „die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergibt“.<sup>416</sup> Auch hier steckt eine implizite Wertung dahinter, die aber bildungstheoretisch folgenswer ist, da ein struktureller Zwang offensichtlich wird. Den Schülern wird keine Wahl gelassen, ob sie die Verantwortung übernehmen wollen, sondern die „sollen“ sich ihr bewusst werden.

Schließlich fordert der Lehrplan die Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten. Explizit wird in der 10. Klasse der „Besuch einer Erinnerungsstätte für die Opfer nationalsozialistischer Gewalt“ empfohlen.<sup>417</sup>

<sup>409</sup> Lehrplaneinheit 3 der 10.Klasse „Der Nationalsozialismus: Verführung und Terror“, (Bildungsplan 1994:430). Im Grundkurs steht das Thema in Jahrgangsstufe 13 auf dem Plan: „Die nationalsozialistische Diktatur“, Bildungsplan 1994:641. Im Neigungskurs gibt es die Lehrplaneinheit 13.3 „Die Zerstörung der Demokratie durch den Nationalsozialismus“, (Bildungsplan 1994:659f.)

<sup>410</sup> Bildungsplan 1994:639f. Die Schüler sollen erkennen, dass „diese Demokratie trotz innerer und äußerer Stabilisierung durch antidemokratisches Denken, soziale Gegensätze und wirtschaftliche Unsicherheit dauernd gefährdet blieb“. Weiterhin sollen sie sich ein Urteil darüber bilden, „inwiefern politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Gründe den Untergang der Demokratie bewirkten [...]“.

<sup>411</sup> Bildungsplan 1994:430.

<sup>412</sup> Bildungsplan 1994:430.

<sup>413</sup> Beispielsweise sei darauf verwiesen, dass der Bildungsplan bestimmte Begriffe erwartet, die im Zusammenhang mit der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus unabdingbar sind. „Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Begriffe verstehen und anwenden können: Repräsentative Demokratie / Räte-system, Reparationen, Verhältniswahl, Notverordnungen, Massenarbeitslosigkeit, "Machtergreifung" (Bildungsplan 1994:640). Darüber hinaus werden den Lehrern Pflicht- und Wahlthemen vorgegeben, bei denen Vorschläge zur thematischen Behandlung gegeben werden. Im vierstündigen Geschichtskurs wird der Begriffskanon erweitert: „Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Begriffe verstehen und anwenden können: Nationalsozialismus / Faschismus Antisemitismus Rassenlehre Sozialdarwinismus Volksgemeinschaft Führerprinzip Lebensraumdenken Legalität / Legitimität Gleichschaltung Einparteienherrschaft Monokratie / Polykratie Totalitäre Diktatur Pogrom Konzentrations- und Vernichtungslager Völkermord Euthanasie Widerstand Kollektivschuld / Kollektivscham“ (Bildungsplan 1994:660).

<sup>414</sup> Bildungsplan 1994:641, obgleich diese Deutung im nächsten Satz wieder relativiert wird: „Dabei wird ihnen bewußt, daß der Zweite Weltkrieg eine Folge des auf Expansion und Unterdrückung anderer Völker ausgerichteten NS-Systems war.“

<sup>415</sup> Siehe zur Forschungskontroverse um die Stellen und Bedeutung Hitlers innerhalb des NS-Systems und seiner persönlichen Schuld am Ausbrechen des Zweiten Weltkrieges einführend Hildebrand 2003:166-192; Wild 2008:6-14 und Rohlfes 1997.

<sup>416</sup> Für den Grundkurs siehe Bildungsplan 1994:640 und für den Leistungskurs Bildungsplan 1994:660.

<sup>417</sup> Bildungsplan 1994:431.



Im Bildungsplan sind von der fünften bis zur elften Klasse für jede Jahrgangsstufe fächerübergreifende Themen vorgesehen.<sup>418</sup> Die Vermittlung von Fachwissen zum Nationalsozialismus findet vor allem im ersten Thema der 10. Klasse „Juden in Deutschland“ statt.<sup>419</sup> Unter anderem soll die jahrhundertlange Feindschaft von Christen gegenüber Juden besprochen werden. Zu den konkreten Vorgaben zählen die „Geschichte des Judentums in Deutschland“ unter „gesellschaftlichen, religiösen und kulturellen Aspekten“ und „die Wurzeln des Antisemitismus in Deutschland“. Auch soll „die Ausgrenzung, Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung der Juden durch den NS-Staat“ aufgezeigt werden. Einen besonderen Stellenwert hat das Erinnern an den Holocaust:<sup>420</sup> „Erinnern [ist] im Schatten des Holocaust als Tor zur Versöhnung“ zu sehen. Unter anderem werden „die gemeinsamen Wurzeln von Juden und Christen“, „das besondere Verhältnis der Deutschen zum Staat Israel“, und „Orts- bzw. Regionalgeschichte“ und nach Möglichkeit „Begegnung mit jüdischen Mitschülerinnen und Mitschülern und Israelis“ angeregt. Ausdrücklich ist auch eine „Woche der Brüderlichkeit“ und die „Gestaltung eines Erinnerungstages“ vorgesehen. Schließlich leistet das Thema einen wichtigen Beitrag zur Demokratieerziehung. So sollen die Schüler zur geistigen Auseinandersetzung mit Formen von Rechtsradikalismus angeregt werden.<sup>421</sup>

## 2. Der Bildungsplan von 2004

Der Bildungsplan von 2004 ist eine Zäsur in der baden-württembergischen Lehrplanentwicklung. Im Gegensatz zu den Vorgängern ist er nicht inputorientiert (= inhaltsorientiert), sondern outputorientiert (= schüler- und kompetenzorientiert). Weiterhin zeichnen sich die neuen Bildungspläne durch mehr Autonomie, mehr Selbstverantwortung und mehr Flexibilität aus.<sup>422</sup>

Ausgangspunkt und Ursache für die Einführung des neuen Bildungsplans waren öffentliche Kontroversen über die deutsche Bildungsqualität. Bereits seit Mitte der 90er Jahre wurde über die Dezentralisierung und Auflockerung bisheriger Regelungen diskutiert.<sup>423</sup> Doch erst die nationalen und internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA bewirkten ein bundesweites Umdenken.<sup>424</sup> Als Konsequenz sollten verbesserte Bildungspläne eingeführt werden, die sich durch die Einführung nationaler Bildungsstandards von den alten Vorgaben abhoben. Durch die Bildungsplanreform wurden eine „Verbesserung der Allgemeinbildung“

<sup>418</sup> Dabei handelt es sich um vier bis fünf große Themen, die in verschiedenen Fächern unter der jeweiligen fachspezifischen Perspektive behandelt werden. Diese Themen sind nicht verbindlich, sollten aber bei der Planung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die Lehrer werden zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit angeregt.

<sup>419</sup> Bildungsplan 1994:408.

<sup>420</sup> „Im Erinnern an den Holocaust kann die Einsicht in das Verhängnis eines tief verwurzelten Antisemitismus und Antijudaismus wachsen“, Bildungsplan 1994:408.

<sup>421</sup> Bildungsplan 1994:408.

<sup>422</sup> Vgl. Eppler 2005:43.

<sup>423</sup> So etwa Frommer 2005:4. Böninger 2004:3 betont, dass ein Umdenken in Baden-Württemberg bereits in den 90ern einsetzte, also lange vor Pisa.

<sup>424</sup> Vgl. Barzel / Hußmann / Leuders 2004:143.

und eine „Veränderung der Schul- und Unterrichtskultur“ sowie eine „Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht“ angestrebt.<sup>425</sup>

In Baden-Württemberg werden die Kompetenzen und Kenntnisse der Lernenden in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht für je zwei Jahrgänge vorgeschrieben.<sup>426</sup> Die Bildungsstandards benennen die Ziele, die von den Schülern nach einer bestimmten Jahrgangsstufe zu erreichen sind und die didaktischen Prinzipien, denen zu folgen ist. Diese sollen fachbezogen, allgemein verständlich und zu einem gewissen Teil verbindlich sein.<sup>427</sup> Kompetenzen beziehen sich nicht auf ein „rein theoretisches Wissen“, sondern ein „anwendbares theoretisches und praktisches Wissen“, das „kontextunabhängig angewandt“ und „flexibel erweitert“ werden kann.<sup>428</sup>

Der Bildungsplan von 2004 ist in ein Kern- und ein Schulcurriculum unterteilt. Das Kerncurriculum gibt den verpflichtenden Kernbestand eines Fachs oder eines Fächerverbands vor und ist in zwei Dritteln der Unterrichtszeit zu erarbeiten. Diese Vorgaben sind für alle Schulen des Landes verbindlich. Das Schulcurriculum hingegen öffnet den einzelnen Schulen Handlungsspielraum. Etwa ein Drittel der Unterrichtszeit darf von den Schulen selbständig geplant werden. Durch die Bildungsplanreform soll eine „Balance zwischen zentraler Steuerung und schulischer Autonomie“ erreicht werden.<sup>429</sup> Schöberle erhofft sich eine veränderte Handlungskompetenz im Sinne einer „ethischen, sozialen und demokratischen Dimension von Bildung“. Für ihn geht es nicht nur um den Erwerb von ökonomisch verwertbaren Schlüsselkompetenzen, sondern eine „ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung“.<sup>430</sup>

Die Vermittlung von Fachkenntnissen zum Thema Nationalsozialismus geschieht in der 9. Klasse und in der gymnasialen Oberstufe. Nach der 9. Klasse müssen sich die Schüler mit der Weimarer Republik<sup>431</sup> und dem Nationalsozialismus<sup>432</sup> beschäftigt haben. Auch auf die

<sup>425</sup> Häcker 2004:10.

<sup>426</sup> Die Fachkompetenz setzt auf der Wissensebene an, während die Methodenkompetenz die flexible Anwendung des Wissens in Alltag und Beruf ist. Die soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, mit anderen zusammen gestellte Aufgaben und Probleme zu bewältigen, während die personale Kompetenz sich auf das Individuum bezieht, das über sich selbst reflektiert. Böniger 2004:5.

<sup>427</sup> Vgl. Klieme 2004:13. und Böniger 2004:3.

<sup>428</sup> Von Hentig 2005:32.

<sup>429</sup> Vgl. Barzel / Hußmann / Leuders 2004:145. Das Schulcurriculum gibt den einzelnen Schulen die Möglichkeit, eigene Ideen und Prinzipien zu verwirklichen. Die einzelne Schule erstellt ein schuleigenes Profil wie z.B. Umweltbewusstsein, Technik, Wirtschaft, Demokratie und Kampf gegen Rassismus. Die einzelnen Fachlehrer versuchen in ihrem Unterricht diese schulspezifische „Marke“ zu berücksichtigen. Aus meiner Sicht erweitert das Schulcurriculum die Möglichkeit einer außerschulischen Kooperation mit Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, sofern es thematisch um Demokratie, Wertvermittlung und Holocaust Education geht. Der Entfaltungsspielraum des Schulcurriculums wird nach Häcker allerdings durch staatliche Vorgaben, die veränderte Schulkultur und die enge Zeitvorgabe von 1/3 der Unterrichtszeit eingeschränkt. Auch muss man berücksichtigen, dass das Kern- und Schulcurriculum im Unterricht miteinander verbunden werden muss. Schließlich kann es zwischen den zentralen Akteuren Fachlehrern, Fachschaft und Gesamtkollegium zu Konflikten kommen (Vgl. Häcker 2004:13f.).

<sup>430</sup> Schöberle (u.a.) 2004:22. Kritisch hingegen bewertet Herrmann 2005 die Wirkung der Bildungsstandards.

<sup>431</sup> Dabei „sollen sie die wichtigsten Belastungsfaktoren der Weimarer Republik sowie Ursachen ihres Scheiterns erläutern“ (Bildungsplan 2004:224). Auch hier wird ein Geschichtsbild implizit vermittelt. Die Weimarer Republik wird einzig hinsichtlich ihrer Probleme betrachtet, als wäre sie von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Weimar wird hier als ein schlechtes Beispiel für eine Demokratie beschrieben, ohne das geistig-politische Erbe Weimars und die Chancen dieser Demokratie zu betrachten. Sie dient als Vorbereitung auf die NS-Zeit und wird sozusagen zur Negativfolie für eine bessere Demokratie nach 1945.

<sup>432</sup> Bildungsplan 2004:224.

verschiedenen Opfergruppen wird ausführlich eingegangen, ebenso wie auf Formen des Widerstands.

Im zweistündigen Kurs wird der Komplex Weimar-Nationalsozialismus nochmals aufgegriffen. Explizit wird auf die Verfolgung ganzer Bevölkerungsgruppen hingewiesen, während für die 9. Klasse nur persönliche Schicksale erwähnt werden. Das Ziel ist es, den Holocaust und die Verfolgung anderer Bevölkerungsgruppen viel abstrakter zu betrachten.<sup>433</sup> Im vierstündigen Kurs wird das Thema Weimarer Republik ausführlicher behandelt unter dem Schlagwort „Die Entwicklung der politischen Kultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“.<sup>434</sup> Im Themenbereich Nationalsozialismus geht es um die Diktatur des Nationalsozialismus, was auch den Terror und Völkermord an den Juden und Sinti und Roma als Mittel und Folge der Ideologie des Systems beinhaltet.<sup>435</sup> Im zweistündigen Kurs sollen die Schüler unter anderem „den Begriff Faschismus diskutieren und das NS-System mit anderen faschistischen Staaten in Europa vergleichen“<sup>436</sup> An einigen Stellen fällt bei den Vorgaben der Oberstufe eine gewisse Kausalität auf, die dem NS-System unterstellt wird und dem Prinzip einer Offenheit historischer Prozesse widerspricht.<sup>437</sup> Bei allen Themen werden immer verbindliche Daten und Begriffe angeführt, die die Schüler einordnen und anwenden können sollen.<sup>438</sup>

Einen besonderen Stellenwert hat das deutsche Geschichtsbewusstsein, das vor allem im Neigungsfach ausführlich behandelt wird.<sup>439</sup> Im Lehrplan steht: „Die Schüler sollen [...] anhand ausgewählter Kontroversen aus der Nachkriegszeit die Frage der Kollektivschuld diskutieren und ein Bewusstsein für die historische Verantwortung entwickeln, die sich aus der NS-Vergangenheit ergibt.“<sup>440</sup> Darüber hinaus „diskutieren“ sie die „Bilanz der deutschen Geschichte bis 1945 in europäischer Perspektive“.<sup>441</sup> Schließlich sollen sie die „historische

<sup>433</sup> Vgl. Bildungsplan 2004:227.

<sup>434</sup> Bildungsplan 2004:224.

<sup>435</sup> Bildungsplan 2004:230. Im Unterschied zu früheren Lehrplänen tauchen hier die Sinti und Roma explizit als Opfergruppe auf.

<sup>436</sup> Bildungsplan 2004:228. Es wird also wesentlich mehr Raum zur eigenen Urteilsbildung gelassen.

<sup>437</sup> Im zweistündigen Kurs heißt es beispielsweise: „Entfesselung des Zweiten Weltkriegs als Folge dieses ideologischen und machtpolitischen Systems erkennen“ (Bildungsplan 2004:227). Im vierstündigen Kurs heißt es dazu: „Zweiten Weltkrieg als Folge dieses Systems verdeutlichen“ (Bildungsplan 2004:230).

<sup>438</sup> In Klasse 9 sind dies: „30.1.1933 Machtübertragung; 9.11.1938 Novemberpogrom; 1.9.1939 Angriff auf Polen; 20.7.1944 Attentat auf Hitler; 8.5.1945 bedingungslose Kapitulation; SS-Staat; Antisemitismus; Rassenlehre; Holocaust; Führerprinzip; Lebensraumpolitik; Konzentrationslager“ (Bildungsplan 2004:224).

Im zweistündigen Kurs sollen die Schüler beim Thema NS „ab 1930 Präsidialkabinette; 30.1.1933 Machtübertragung; 23.3.1933 Ermächtigungsgesetz; 9.11.1938 Novemberpogrom; 1.9.1939 Angriff auf Polen; 1942 Wannseekonferenz; [...] Antisemitismus; Rassenlehre; „Gleichschaltung“; Konzentrationslager; Holocaust“ kennen (Bildungsplan 2004:228).

Im vierstündigen Kurs werden als verbindliche Daten und Begriffe vorgegeben: „30.1.1933 Machtübertragung; 23.3.1933 Ermächtigungsgesetz; 2.8.1934 Hitler Führer und Reichskanzler; 1935 Nürnberger Gesetze; 1938 Novemberpogrom; 1.9.1939 Angriff auf Polen; 1942 Wannseekonferenz; Antisemitismus; Rassenlehre; Volksgemeinschaft; Führerprinzip; Lebensraum; „Gleichschaltung“; Konzentrationslager; Holocaust (Bildungsplan 2004:230).

<sup>439</sup> Darüber hinaus wird bereits für die Standards bis zur 10. Klasse darauf hingewiesen, dass die Schüler die historische Verantwortung erkennen sollen, die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergibt. (Vgl. Bildungsplan 2004:224.)

<sup>440</sup> Bildungsplan 2004:230.

<sup>441</sup> Bildungsplan 2004:230.

Verantwortung“ erkennen, die sich „aus der nationalsozialistischen Vergangenheit“ ergibt.<sup>442</sup> Ähnlich sind die Vorgaben zum zweistündigen Kurs, wo die Schüler „die nationalsozialistische Vergangenheit beurteilen und ein Bewusstsein für die historische Verantwortung entwickeln, die sich aus der NS-Vergangenheit ergibt.“<sup>443</sup>

### 4.3 Exkurs: Schulbücher im Geschichtsunterricht – ein kurzer Überblick

Neben den Lehrplänen hat das Schulbuch einen zentralen Stellenwert im Geschichtsunterricht. Sauer hält Schulbücher für „das Leitmedium des Geschichtsunterrichts“ und geht davon aus, dass sie „es wohl bleiben“.<sup>444</sup> In diesem Exkurs soll ein knapper Überblick über die geschichtsdidaktische Schulbuchforschung gegeben werden.

Schulbücher werden in Deutschland nur dann zugelassen, wenn sie an den curricularen Vorgaben orientiert sind. Aufgrund der sehr engen rechtlichen Vorgaben ähneln sie sich weitgehend in ihrer Struktur, was Sauer mit dem „Typus des kombinierten Lehr- und Arbeitsbuches“ bezeichnet, das sowohl einen informierenden Verfassertext umfasse als auch Quellen und Materialien, die ein „Angebot zur selbstständigen Erarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler“ ermögliche.<sup>445</sup>

Auch die einzelnen Themen haben einen ähnlichen Grundaufbau. Nach Sauer beginnen sie mit einer „Aufakt Doppelseite“, die den Schülern eine Einführung in das zu behandelnde Thema gibt und motivieren sollte. Dann folgt der informierende „Verfassertext“, in dem ein strukturierter Überblick über die wichtigsten Ereignisse, Inhalte, Themen und Begriffe gegeben werde. Darauf aufbauend haben sie einen „Arbeitsteil“, in dem sich zu jedem Unterthema entsprechende Materialien (z.B. Quellen, Auszüge aus Darstellungen, Retrospektiven) mit Aufgabenstellungen befänden, die die Schüler zu bearbeiten hätten. Ergänzt würden diese Kapitel häufig um „Methodenteile“, die zur Förderung der Methodenkompetenzen dienen, sowie meist am Ende des Schulbuches „Kapitelzusammenfassungen“, wo die wichtigsten Erkenntnisse des jeweiligen Themas nochmals konzis dargestellt werden. Bei vielen Büchern gebe es darüber hinaus ein „Glossar/Register“.<sup>446</sup>

Geschichtsbücher sind keine objektiven Medien, da sie allein die Auswahl der Materialien und die Aufgabenstellungen direkt oder indirekt historische Phänomene deuten. Diese Tatsache führte dazu, Geschichtsbücher auch hinsichtlich des Umgangs mit Geschichte in ihnen zu untersuchen, was Schöner / Schreiber als „geschichtsdidaktische Grundlagenforschung“ bezeichnen.<sup>447</sup>

Aus ihrer Sicht lassen sich die Kapitel von Geschichtsbüchern vor allem in dreierlei Hinsicht besonders gut untersuchen. Einerseits dienen Schulbücher der Information über die Ver-

<sup>442</sup> Darauf wird bereits in der 10. Klasse hingewiesen, siehe Bildungsplan 2004:224.

<sup>443</sup> Bildungsplan 2004:228.

<sup>444</sup> Sauer 2004:217.

<sup>445</sup> Sauer 2004:217.

<sup>446</sup> Sauer 2004:217-219.

<sup>447</sup> Schöner / Schreiber 2006 21.

gangenheit, sodass sie „in weitesten Teilen historische Narrationen“ seien, d.h. sie stellten „Entwicklungen und Veränderungen“ dar, die für den Verfasser „charakteristisch für bestimmte Epochen bzw. Kulturräume“ seien.<sup>448</sup> Zum anderen könne man sie hinsichtlich ihrer „medienspezifischen Sonderbedingungen“ untersuchen, d.h. der ministeriellen Vorgaben, der Adressatengruppe und der Vorgaben des Verlags.<sup>449</sup> Schließlich ließen sie sich hinsichtlich der „Förderung und Entwicklung historischer Kompetenzen“ erforschen.<sup>450</sup>

Diese Analyse von Schulbüchern soll verdeutlichen, wie durch die verschiedenen Materialien, deren Anordnung, die Auswahl der Arbeitsaufträge, die Struktur, Definitionen und weiterer Aspekte ein bestimmtes Geschichtsbild konstruiert wird, das den Schülern unbewusst oder bewusst vermittelt werden soll. Das betrifft auch den Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus, wie beispielsweise Mebus<sup>451</sup> und Handro<sup>452</sup> nachweisen konnten. Sauer merkt dazu an, dass die Baden-Württemberger Geschichtsbücher tendenziell konservativ seien, da der Geschichtsunterricht chronologisch ausgerichtet sei.<sup>453</sup>

Sowohl empirische Befragungen als auch die Schulbuchdekonstruktion führten häufig zu eher negativen Ergebnissen, was die Qualität der eingeführten Schulbücher angeht.<sup>454</sup> Be-

<sup>448</sup> Vgl. Schöner / Schreiber 2006:22.

<sup>449</sup> Vgl. Schöner / Schreiber 2006:22.

<sup>450</sup> Vgl. Schöner / Schreiber 2006:22.

<sup>451</sup> Vgl. Mebus 2006 dekonstruiert exemplarisch das Thema Gleichschaltung in einem Schulbuch in Sachsen.

<sup>452</sup> Vgl. Handro 2006. Im Rahmen ihrer deskriptiven Untersuchung wurden 120 Geschichtsbücher zwischen 1951-2004 hinsichtlich der Darstellung der sogenannten „Kriegskinder“ untersucht.

Einerseits kristallisierten sich vier Darstellungstypen der Kriegskindheit heraus. Erstens werde das „*Kind als Symbol*“ dargestellt, was sowohl die „Unschuld, Wehrlosigkeit, Ohnmacht und zivile Opfer“ als auch die „Hoffnung, Zuversicht und Zukunft“ ausdrücke. Zweitens werde „*das Kind als Objekt nationalsozialistischer Vernichtung oder auch nationalsozialistischer Sozialisation*“ dargestellt, also der Schwerpunkt auf beispielsweise die HJ gesetzt. Drittens werde das „*Kind als Subjekt historischer Erfahrung*“ gezeigt, also statt eines Objekts der „Verführung und Vernichtung“ zu sein, werden die Kinder zu „Subjekten mit einer Identität und vor allem auch einer individuellen Lebensgeschichte“. Viertens schließlich werde „*Kriegskindheit in didaktischer Funktion*“ dargestellt, also der Versuch „das Interessenprofil der Schülerinnen und Schüler“ zu erreichen und dadurch „dem Erwerb wesentlicher Methoden historischen Lernens“ zu entsprechen (Vgl. Handro 2006:202f., Hervorhebungen im Original).

Andererseits rekonstruierte sie drei „geschichtskulturelle Leitmuster im diachronen Vergleich“, also welche Funktion hinter der Schulbuchdarstellung stand. Zunächst habe die „Politisierung“ überwogen, also der Versuch ein bestimmtes Geschichtsbild und damit verbundene gewünschte Normen und Werte zu vermitteln, was sie besonders deutlich in Geschichtsbüchern der DDR (z.B. Erinnerung an den politischen kommunistischen Widerstand) und der frühen BRD (z.B. Vertriebenenkind als Symbol der Unterdrückung durch den Kommunismus) festmacht. Ab den 1970er und 1980er stellt sie eine vermehrte „Historisierung des Täter- und Opferdiskurses“ fest. Schließlich sei es zu einer „Didaktisierung“ gekommen, die im Zuge der internationalisierenden Holocaust Education stattgefunden habe. Insbesondere in den 1990er Jahren sieht sie in Schulbüchern eine vermehrte Tendenz, das „Kind zum Subjekt historischer Erfahrung“ zu machen, was durch alltagsgeschichtliche Materialien unterstützt würde (Vgl. Handro 2006:203-214).

Gegenwärtig sieht Handro eine „Tendenz zur historischen Entkontextualisierung“, die einerseits ein „historisches Erzählen und Verstehen“ erschwerten, andererseits einer „erneuten Mythenbildung“ Vorschub leisten, die zur stark politisierten Darstellung der Geschichtsbücher in den 1950er und 1960er Jahren führten. Darüber hinaus bemängelt sie, dass bei der Darstellung des Holocaust die Juden vor allem als Opfer aus „dem Kamerablick der Täter“ dargestellt würden, während alltagsgeschichtliche Bilder fehlten. Ein zeitgemäßer Umgang mit Fotografien müsse der „Multiperspektivität“, „einer differenzierten Bildinterpretation“ und der „Rekonstruktion der verschiedenen sozialen Gebrauchsweisen der Fotografien nach ihrer Entstehung“ sowie „die Rekonstruktion ihrer Rezeptionsgeschichte“ entsprechen. Nur so sei eine „Dekonstruktion fotografischer Mythen“ möglich (Vgl. Handro 2006: 215).

Siehe als Überblick darüber hinaus Heyl 1997:162-182.

<sup>453</sup> Vgl. Sauer 2004:217.

<sup>454</sup> Siehe hierzu exemplarisch Rehe 2008. Er zeigt die Mängel an Schulbüchern einerseits an einer Unterrichtseinheit zur Deutschen Revolution, wo er fachliche, didaktische und methodische Einwände habe (S.102-110). Andererseits verdeutlicht er an einer Einheit zur griechischen Antike sowohl die fachliche Überforde-

sonders intensiv tat sich in diesem Forschungsfeld Bodo von Borries hervor.<sup>455</sup> In der Studie von 2002 wurden neben den Schülern auch Lehrende und Lehramtsstudierende befragt. Als Ergebnis sah er eine „betrübliche Divergenz“ zwischen dem idealen Schulbuch und den tatsächlich benutzten Büchern. Da sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden die „Schwierigkeiten und Widersprüche“ in den Geschichtsbüchern eher ignorierten, wirke sich das eklatant negativ aus.<sup>456</sup> Weitere Ergebnisse sind, dass für das Vorbereiten auf Prüfungen vor allem die häufig kritisierten Autorentexte herangezogen würden, während die Schüler eher selten auf die Quellen und anderen Materialien schauten. Aus der Studie geht insgesamt auch hervor, dass ein „kritisch-methodischer und reflektierend-selbstständiger Schulbuchgebrauch“ nach wie vor „keineswegs die Regel“ sei.<sup>457</sup>

In einer vergleichenden Studie konnte Baring zeigen<sup>458</sup>, dass gerade Schulbücher im Geschichtsunterricht einen entscheidenden Beitrag zur Perspektivübernahme als Teil des historischen Lernens leisten. Er untersuchte dabei die Qualität verschiedener Schulbücher aus Deutschland, den USA und Großbritannien. Das zentrale Ergebnis ist, dass die Empathie als Kategorie in Schulbüchern in Deutschland eher am Rand behandelt werde, obgleich der Begriff in der Geschichtsdidaktik seit Jahrzehnten zum Grundrepertoire gehöre. Zwar finden sich in vielen Schulbüchern Anregungen zur Perspektivübernahme, doch insgesamt zeige die Bestandsaufnahme für Deutschland ein eher unbefriedigendes Ergebnis.<sup>459</sup>

---

rung für Schüler als auch unklare, hinsichtlich ihres Sinns und ihrer fachlichen Aussagekraft zu hinterfragende Materialien und Aufgabenstellungen.

Auch Zülsdorf-Kersting (Zülsdorf-Kersting 2006) untersuchte aufbauend auf seiner oben beschriebenen empirischen Studie die Darstellung des Themas Holocaust in einem ausgewählten Schulbuch. Das Ergebnis ist ebenfalls negativ, da das Schulbuch an einigen Stellen verwirrend aufgebaut sei und vor allem weil es nicht auf den Alltagstheorien der Schüler aufbaue, die auf Grundlage seiner Forschungsergebnisse ein unerlässlicher Zugang zur Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, vor allem dem Holocaust, seien.

Pandel 2006:36f. kritisiert an heutigen Schulbüchern im Unterrichtsfach Geschichte, dass sie vor allem für die Lehrer gemacht seien („lehrerfreundliche Bücher“), die ihnen konkrete methodische Gestaltungshinweise geben und ihnen dadurch die Vorbereitung zu erleichterten. Unter diesen auf die Lehrer ausgerichteten Büchern hätten vor allem die Schüler zu leiden („schülerunfreundliche Bücher“). Anstatt das selbstständige Erarbeiten zu fördern würden diese Schulbücher dem „alten Lehrbuch-Konzept“ ähneln, wodurch es den Schülern „fast unmöglich“ sei „Geschichte zu lernen“ (Hervorhebung im Original). Daher fordert er eine „Theorie des Geschichtsbuches“, die den fünf Bereichen „Verständlichkeitsforschung“, „das semantische Konzept der ‚initiativen‘ Sprache Friedrich J. Lucas“, „narrative Konnektive der Kohärenzbildung“, die „Entwicklung sinnbildender Plotstrukturen“ sowie eine „globalkohärente Zusammenhangsbildung im Sinne von Johann Gustav Droysen“ entsprechen müsse.

<sup>455</sup> Vgl. von Borries 2000, 2004, 2006.

<sup>456</sup> Vgl. von Borries 2006:40.

<sup>457</sup> Vgl. von Borries 2006:40-42.

<sup>458</sup> Vgl. Baring 2011.

<sup>459</sup> Vgl. Baring 2011:309ff.

## **5. Das Forschungsdesign und die Methodik der Studie**

Aus der Darstellung des Forschungsstands wurde ersichtlich, dass für die Erforschung einer schulischen Holocaust Education die Lehrerperspektive unbedingt zu berücksichtigen ist und es bisher nur wenige Studien hierzu gab. Gerade da es sich bei der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in der Schule um eines der schwierigsten Unterrichtsthemen<sup>460</sup> handelt, ist eine Untersuchung der Lehrersicht grundlegend. Schließlich werden aus den Studien Zülsdorf-Kersting (Kapitel 2.5.3), von Borries (Kapitel 3.2, 3.3) und von Radtke et al (Kapitel 3.4) die Probleme eines pädagogisch und didaktisch nicht durchdachten Geschichtsunterrichts deutlich. Hier setzt diese Studie an, weil sie die Lehrerperspektive rekonstruiert, die dann für die weitere Theoriebildung mit den Forschungsergebnissen zur Schülersicht verknüpft werden kann.

Um die Zielsetzung wissenschaftlich angemessen zu bearbeiten, muss eine geeignete Forschungsmethode gewählt werden, was im Folgenden dargestellt wird.

### **5.1 Die Notwendigkeit einer qualitativen Untersuchung**

Bei dieser Studie ist eine qualitative Forschungsmethode zu wählen. Qualitative Forschung an sich ist ein „Konzept oder *Paradigma* empirischer Forschung, das sich [...] von der quantitativen empirischen Forschung abgrenzt“,<sup>461</sup> insbesondere bezogen auf den Untersuchungsgegenstand, den Forschungsprozess und die Theoriebildung. Vertreter qualitativer Forschungsansätze kritisieren an der quantitativen Forschung, dass sie das „Forschungs-subjekt“ ausblende, zu „Messartefakten“ führe, den „Kontext der Erhebung“ ausblende und zu sehr „naturwissenschaftlich fixiert“ sei, was im „Rahmen von sozialen Prozessen“ „schlichtweg falsch“ sei.<sup>462</sup>

Im Rahmen dieser Studie reflektieren Lehrer den persönlichen und beruflichen Umgang mit der NS-Zeit. Ein statistisches Vorgehen wäre nicht sinnvoll, zum einen da es bisher nur wenige Erkenntnisse zur Sichtweise der Lehrer auf die NS-Zeit gibt, zum anderen der Erkenntnisgewinn begrenzt wäre, da es in dieser Studie vor allem um Selbstreflexionsprozesse geht und verschiedene didaktisch-methodische Ansätze einer zeitgemäßen Holocaust Education, die verglichen, kategorisiert und typisiert werden. Für die hier zu rekonstruierenden Geschichtsbilder und subjektiven Professionstheorien der ausgewählten Lehrer bietet sich daher eine qualitative Forschungsmethode an, was anhand der grundlegenden Prinzipien dieser Forschungsmethodologie verdeutlicht wird.

Qualitative Forschung ist nach Lamnek erstens „offen“, d.h. die Hypothesen und die sich daraus ergebenden Theorien entwickelten sich zum Großteil erst im Forschungsprozess.

---

<sup>460</sup> Siehe Kapitel 1.2, 2.5.3.4.

<sup>461</sup> Schaub / Zenke 2007:520.

<sup>462</sup> Vgl. Lamnek 2010:6-19.

Das bedeute, dass man je nach Forschungsdesign und Fragestellung zwar „durchaus theoriegeleitet“ herangehen könne, die „theoretischen Vorannahmen aber nicht allzu starr“ zu verstehen seien. Träger von sozialem Sinn seien „Forschungssubjekte“, also die Probanden einer Studie, deren „soziale Wirklichkeit“ untersucht werde. Der Forscher müsse offen für Änderungen sein, um dem sozialen Feld, das er untersuche, gerecht zu werden.<sup>463</sup> Genau diese Offenheit ist für das vorliegende Forschungsvorhaben unverzichtbar, da es bislang keine hinreichend systematische Untersuchung zur Sichtweise der Lehrer auf die „Erziehung nach Auschwitz“ in der Schule gibt, was deutlich wurde. Daher muss der Forschungsprozess sehr offen und flexibel gestaltet sein, um die Perspektive der Lehrer umfassend rekonstruieren zu können.

Darüber hinaus wird der Forschungsprozess bei Lamnek als „Kommunikation“ verstanden, in dem Forscher und Befragter miteinander interagieren. Die qualitative Forschung sei sich bewusst, dass bei der Erforschung sozialer Wirklichkeit immer der „Kontext zu berücksichtigen“ sei, in dem die Daten erhoben würden, da es zu „Verfälschungen“ (z.B. Beeinflussung des Forschers durch Probanden) kommen könne. Dies bewusst zu machen, sei ein zentrales Anliegen der qualitativen Forschung. Der Einfluss der Interaktionsbeziehungen wird bei Lamnek explizit als „ein konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses“<sup>464</sup> gesehen, was die quantitative Forschung ablehnen würde.<sup>465</sup> Auch hier wird deutlich, warum sich ein qualitatives Vorhaben anbietet. Es ist davon auszugehen, dass die Befragten über bestimmte Erfahrungen und Deutungsmuster (z.B. ein erlebtes Scheitern) nur in einer durch persönliche Interaktion Vertrauen weckenden Umgebung sprechen, wie in Form eines solchen Interviews.

Wissenschaftliche Studien werden nach Lamnek darüber hinaus als „Prozess von Forschung und Gegenstand“ gedeutet, d.h. zentral sei der „Prozess von Reproduktion, Modifikation und Deutung von Handlungsmustern“, die zur „Konstitution der Wirklichkeit“ aus Sicht der Befragten diene.<sup>466</sup> Da diese Studie die Rekonstruktion der Denk- und Handlungsmuster der Lehrer hinsichtlich einer „Erziehung nach Auschwitz“ beabsichtigt, ist es unverzichtbar, diese systematisch zu dokumentieren, zu rekonstruieren „und durch das verstehende Nachvollziehen“ zu erklären.<sup>467</sup>

Die drei erläuterten Merkmale qualitativer Forschung bedingen nach Lamnek, dass sie viertens „reflexiv“ seien. Im Forschungsprozess müsse sich der Forscher immer wieder klarmachen, dass sich sein Gegenstand verändern könne, was „die Anpassungsfähigkeit seines Untersuchungsinstrumentariums“ voraussetze. Nach dem interpretativen Paradigma werde „den Bedeutungen von menschlichen Verhaltensprodukten eine prinzipielle Reflexivität un-

---

<sup>463</sup> Vgl. Lamnek 2010:19-20.

<sup>464</sup> Lamnek 2010:21.

<sup>465</sup> Vgl. Lamnek 2010:20f.

<sup>466</sup> Vgl. Lamnek 2010:21-22.

<sup>467</sup> Vgl. Lamnek 2010:21-22.



terstellt“, der Mensch durchdenke die Welt, in der er handle.<sup>468</sup> Gerade dieses Merkmal qualitativer Forschung ist einer der wesentlichen Gründe, warum hier auf ein qualitatives Forschungsverfahren zurückgegriffen wird. Im Mittelpunkt stehen Selbstreflexionsprozesse von Lehrern, die stark von subjektiven Theorien beeinflusst werden, die sich nur im Rahmen qualitativer Untersuchungen angemessen rekonstruieren lassen.

Methodisch ist – wie Lamnek darüber hinaus anführt – es wichtig, dass der Forscher auf die „Explikation“ zurückgreife, indem er die einzelnen Untersuchungsschritte, die Auswertung und die Theoriebildung möglichst offen lege. Dadurch solle „Beliebigkeit in der Deutung und Erkenntnisgenese“ verhindert werden, was für Forschung an sich ein grundlegendes Merkmal sei.

Schließlich zeichnet sich qualitative Forschung nach Lamnek durch „Flexibilität“ aus, d.h. Forscher könne seine Methoden variieren und bei Bedarf an veränderte Bedingungen anpassen. Es gebe demnach kein starr festgeschriebenes Verfahren, sondern es bestehe die Möglichkeit auf neue Erkenntnisse, veränderte Rahmenbedingungen und ein verändertes Vorverständnis zu reagieren.<sup>469</sup> Hinsichtlich dieser Studie ist insbesondere davon auszugehen, dass sich der Interviewleitfaden verändern wird.

## **5.2 Die Forschungsmethode: Experten-Interview und problemzentriertes Interview**

Nachdem die Notwendigkeit einer qualitativen Untersuchung deutlich wurde, geht es nun um die Wahl einer geeigneten Methode. Zur Erforschung der subjektiven Sicht auf eine schulische Holocaust Education im Geschichtsunterricht bietet sich das qualitative Interview an. Es ermöglicht, dass die Befragten ihre subjektiven Vorstellungen äußern und gleichzeitig eine Interaktion zwischen Forscher und Probanden stattfindet. Die individuelle Befragung hat auch den Vorzug, dass die befragten Lehrer nicht durch Gruppeneffekte oder in der Schule anzutreffende Hierarchien (z.B. Befragung aller Geschichtslehrer einer Schule im Rahmen einer fachschaftsinternen Gruppendiskussion) gestört werden.

Das Interview hat in der qualitativen Sozialforschung an Bedeutung gewonnen,<sup>470</sup> was sich auch darin ausdrückt, dass es inzwischen ein immer schwerer zu überblickendes Set an Formen qualitativer Interviews gibt. Für diese Studie ist auf eine Befragungstechnik zurückzugreifen, durch die normativ-theoretische Vorgaben und Vorstellungen aus dem gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Umfeld der Schule mit der Schulpraxis in Beziehung gesetzt werden können. Hierzu bietet sich eine Mischform aus dem Experten-Interview und dem problemzentrierten Interview an.

Einerseits sind die befragten Lehrer „Experte[n] für ein bestimmtes Handlungsfeld“, die schulische Arbeit, in der sie als professionell handelnde Akteure agieren und daher über ein Spezialwissen sowie einen berufsbedingten Habitus verfügen, die andere Akteure, wie die

---

<sup>468</sup> Vgl. Lamnek 2010:22f.

<sup>469</sup> Vgl. Lamnek 2010:23f.

<sup>470</sup> Vgl. Lamnek 2010:301ff.

Schüler und Eltern, im schulischen Handlungskontext in der Regel nicht haben. Experten-Interviews dienen insbesondere dazu, „aus der Rekonstruktion des Wissens verschiedener Experten eine Theorie bzw. eine Typologie zum untersuchten Gegenstandsbereich zu entwickeln“.<sup>471</sup> Im Rahmen dieser Studie stehen nicht die Lehrer „als (ganze) Person“ im Fokus, sondern in der „Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“.<sup>472</sup> Insbesondere für die Rekonstruktion und Typisierung didaktisch-methodischer Konzepte ist auf das Experten-Interview zurückzugreifen.

Andererseits werden im Rahmen dieser Studie auch Geschichtsbilder rekonstruiert, die – wie zu prüfen sein wird – mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur auf den beruflichen Kontext zurückzuführen sind, in dem die Lehrer als Experten agieren. Wie insbesondere Welzer zeigen konnte, sind Geschichtsbilder sehr stark von persönlichen Erlebnissen geprägt, sodass hinsichtlich dieses Aspekts der vorliegenden Studie auch auf ein Verfahren zurückzugreifen ist, das „insbesondere biographische Daten mit Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert“.<sup>473</sup> Daher wird auch auf das problemzentrierte Interview zurückgegriffen, bei dem ein „Problembereich gesellschaftlicher Realität von verschiedenen Seiten, d.h. mit Hilfe verschiedener Methoden, betrachtet und analysiert“ wird.<sup>474</sup>

Im Unterschied zum narrativen Interview geht der Forscher beim problemzentrierten Interview und beim Experten-Interview mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Konzept in die Erhebungsphase. Er bereitet sich auf seine Studie vor, indem er Literatur konsultiert, das Forschungsfeld erkundet und auf Expertenwissen zurückgreift.<sup>475</sup>

Für diese Studie sind die beiden genannten Interviewformen vor allem deshalb vorzuziehen, weil es bereits Forschungsergebnisse zur Lehrerperspektive gibt, wie im theoretischen Rahmen angedeutet wurde, und weil neben der Lehrerperspektive auch die Rezeption theoretischer Konstrukte (z.B. Familiengedächtnis, Erinnerungskultur, didaktische Theorien, Forschungsergebnisse zur Holocaust Education) im professionellen Handeln von Lehrern untersucht wird. Dadurch wird das Forschungsfeld in gewisser Hinsicht vorstrukturiert ohne dabei die Offenheit und Subjektorientierung als Prinzipien des qualitativen Paradigmas zu vernachlässigen.

Die drei zentralen Kriterien des problemzentrierten Interviews sind nach Witzel die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Sie bilden das theoretische Gerüst, mittels dessen die Befragungstechnik des qualitativen Interviews entwickelt wird. Dabei lässt Witzel offen, ob es sich dabei um eine eigene Forschungsmethode oder eher ein Forschungsprinzip handelt.

---

<sup>471</sup> Flick 2007:216.

<sup>472</sup> Flick 2007:214.

<sup>473</sup> Flick 2007:210.

<sup>474</sup> Vgl. Lamnek 2010:332.

<sup>475</sup> Vgl. Lamnek 2010:332.

Unter Problemzentrierung versteht Witzel, dass der Forscher von einer „bestimmten gesellschaftlichen Problemstellung“ ausgehe und sich dabei an einem „bestimmten theoretischen Rahmen“ orientiere, den er zunächst „offen legen“ müsse. Hierbei seien die „objektiven Rahmenbedingungen“ zu untersuchen, von denen die betroffenen Individuen abhängig seien. In dieser Studie sind es die institutionellen Vorgaben sowie der pädagogische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Hintergrund. Diese Rahmenbedingungen haben Einfluss auf die Absichten und das Handeln der Akteure im jeweiligen sozialen Feld. Durch die „Offenlegung des Handlungsrahmens“ werde es dem Forscher erleichtert, „Verarbeitungsformen gesellschaftlicher Realität verstehend nachzuvollziehen sowie inhaltbezogene und genauere Fragen bzw. Nachfragen zu stellen.“<sup>476</sup>

Mit Hilfe des problemzentrierten Interviews könne der „Spagat“ zwischen „theoretischen Vorannahmen des Forschers“ und „völliger Offenheit gegenüber dem sozialen Feld“ gelingen. Demnach formuliere der Forscher „vorläufig“ seine theoretischen Überlegungen zum Forschungsfeld, um seine Wahrnehmung zu sensibilisieren. Gleichzeitig sei er gegenüber einer „Revidierung seines Vorwissens“ offen, wodurch ein Forschungsfortschritt erreicht werde.

Die Problemzentrierung beziehe sich zum einen auf die Problemstellung und „ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers“. Zum anderen sollten Strategien zur Anwendung kommen, „die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forschungsinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können.“ Die Forscher bauten dadurch „Unsicherheit darüber“ ab, welche „thematischen Bereiche“ für die Befragung „von Relevanz“ seien. Gleichzeitig würden die Forschungssubjekte durch die Problemzentrierung „systematisch zur Selbstreflexion über bestimmte Aspekte ihres eigenen Lebensprozesses“ angeregt. Durch die Fokussierung auf ein Problem könnten die Befragten selbst die Problemstellungen in einen Kontext einbetten und somit ihre Sicht von Wirklichkeit konstruieren.<sup>477</sup>

Die Gegenstandsorientierung bedeutet nach Witzel eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand, d.h. im Zentrum stehe „weder die Methode noch eine normativ-deduktive Theorie“. Durch die „Methodenkombination“ werde der Zugang zum Untersuchungsgegenstand sichergestellt. Demnach seien ein Methodenwechsel bzw. eine Methodenmodifikation prinzipiell möglich. Witzel erwähnt verschiedene Verfahren wie „Lebenslaufanalysen“ und „Gruppendiskussionen“, die für unterschiedliche Gegenstandsbereiche Anwendung finden könnten.<sup>478</sup>

Die Prozessorientierung ist für Witzel ebenfalls ein Grundmoment qualitativer Forschung und besagt, dass Flexibilität notwendig sei und die Theoriegenerierung als „schrittweiser

---

<sup>476</sup> Vgl. Witzel 1985:230.

<sup>477</sup> Vgl. Witzel 1985:232f.

<sup>478</sup> Vgl. Witzel 1985:232f.

Prozess“ zu verstehen sei. Theorien würden in einem „sorgfältig organisierten Prozeß der Datensammlung und -auswertung“ generiert. Die Prozessorientierung betreffe den „Forschungsablauf, das Interview und den Verstehensprozess“ im Interview.<sup>479</sup>

### **5.3 Das Forschungsdesign, der Forschungsprozess und die Typenbildung der Studie**

Bei der hier ausgewählten Forschungsmethode spielt der theoretische Rahmen vor der Befragung eine wichtige Rolle. Dadurch wird der Fokus des Interviews festgelegt und das wissenschaftliche Konzept überprüft. Während der Interviewphase wird der Rahmen jedoch weitgehend ausgeblendet, um die Befragung nicht in irgendeiner Richtung zu beeinflussen. Daher werden auch sehr offene Fragen gestellt, damit der Befragte das theoretische Konzept des Forschers nicht durchschaut oder sich daran orientiert.

Das Interview wird mit Hilfe eines Kurzfragebogens und eines Leitfadens durchgeführt.<sup>480</sup>

Der Kurzfragebogen dient dazu, allgemeine Informationen zum sozialen Hintergrund des Befragten zu gewinnen. Diese können bei der Auswertung durchaus von Bedeutung sein. Um die Interaktion des Gesprächs nicht zu stören, wird der Kurzfragebogen erst nach dem Interview erstellt.

Der Leitfaden wird aus dem theoretischen Konzept generiert und dient zur Orientierung. So ist es möglich, Dinge, die der Befragte selbst angesprochen hat und die zum theoretischen Konzept gehören, abzuhaken, während der Forscher nicht angesprochene Aspekte im Gesprächsverlauf durch Sondierungsfragen ansprechen kann. Das Hintergrundwissen des Forschers wird somit thematisch organisiert und ermöglicht eine kontrollierbare und vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand. Er fungiert als „Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer“ und dient „der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten.“ Der Forscher verfolgt während des Interviews den „Erzählstrang“ und kann offene Aspekte seines Konzepts durch „exmanente Fragen“ ansprechen, was eine „lückenlose Auswertung“ ermöglicht.<sup>481</sup>

Wie bei qualitativen Interviews üblich werden die Daten aufgezeichnet, transkribiert und anschließend systematisiert, damit eine Theorie generiert werden kann. Beim problemzentrierten Interview und beim Experten-Interview spielt das theoretische Konzept im Unterschied zu anderen Interviews eine Rolle, wird aber „mit der sozialen Realität konfrontiert, plausibilisiert oder modifiziert.“<sup>482</sup> Der Forschungsprozess verläuft in drei Schritten, der Datenerhebung, der Datenauswertung und der Theoriebildung.

<sup>479</sup> Vgl. Witzel 1985:233-235.

<sup>480</sup> Der Leitfaden und der Kurzfragebogen befinden sich in Anhang B dieser Studie.

<sup>481</sup> Vgl. Witzel 1985:236-238.

<sup>482</sup> Vgl. Lamnek 2010:349.

### 5.3.1 Das Forschungsdesign der Studie

Das Ziel dieser Studie ist, ***Geschichtsbilder und subjektive Theorien von Lehrern zum Umgang mit dem Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht zu rekonstruieren***. Um dies grundlegend zu erforschen, werden weitere Teilaspekte untersucht, die in fünf Dimensionen zusammengefasst werden und in Kapitel 6.3 dargestellt werden.

Der Fokus liegt auf Geschichtslehrern und dem Geschichtsunterricht, obgleich das Thema auch in anderen Unterrichtsfächern tangiert wird.<sup>483</sup> Der Geschichtsunterricht wurde deshalb ausgewählt, weil durch den Bildungsplan, wie ausführlich beschrieben wurde, ein besonderer Anspruch an das Thema gelegt wird und weil im Zuge einer Historisierung der NS-Vergangenheit diesem Fach ein noch größerer Stellenwert im Rahmen einer Holocaust Education zufallen könnte.

Zwischen Juli 2010 und Februar 2012 wurden insgesamt 56 Geschichtslehrer befragt. Um eine möglichst breite Streuung zu erreichen wurden dabei unterschiedliche sozialstrukturelle Bedingungen (Landschulen, Stadtschulen mit vergleichsweise hohem Anteil an Schülern, deren Eltern einen akademischen Hintergrund haben, und Stadtschulen mit Schülern, deren Eltern vergleichsweise häufig einen Arbeiterhintergrund haben) und unterschiedliche Generationen berücksichtigt.

Um für die Typenbildung eine homogene, vergleichbare Gruppe von Einzelfällen zur Verfügung zu haben, wurden bis auf zwei Ausnahmen nur Gymnasiallehrer befragt. Zwei weitere Einschränkungen wurden gemacht. Zum einen wurde auf die Befragung von Lehramtsstudenten und Studienreferendaren verzichtet, was damit zusammenhängt, dass den Lehramtsstudenten und den Studienreferendaren die für die zu rekonstruierenden subjektiven Theorien notwendige Praxiserfahrung (Voraussetzung: mindestens 4 Jahre Berufserfahrung) fehlt.<sup>484</sup> Diese ist aber für eine Typisierung unterrichtlicher Handlungsmuster unabdingbar, weil, wie in Kapitel 8.2 und 8.3 deutlich wird, subjektive Theorien sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen umfassen. Zum anderen wurde aus Gründen der Homogenität des theoretischen Samples kein Lehrer mit Migrationshintergrund befragt.<sup>485</sup>

In allen Interviews wurden Fachlehrer über ihren Fachunterricht befragt. Andere Unterrichtsfächer oder über den normalen schulischen Unterricht hinausgehende Perspektiven wurden nur am Rande thematisiert, sollen aber am Ende der Studie wieder aufgegriffen werden.

---

<sup>483</sup> Siehe hierzu Noback 2007.

<sup>484</sup> So zeigt Dann 2008:196f., dass das Professionswissen von erfahrenen Lehrkräften „reichhaltiger und differenzierter“ sei als das von Berufsanfängern, Darüber hinaus sei dieses Wissen „besser organisiert“, was vor allem auf die gesammelten Erfahrungen zurückzuführen sei. Da in dieser Arbeit auch gewachsene didaktisch-methodische Konzepte rekonstruiert, analysiert und verglichen werden, ist es erforderlich, eine gewisse Praxiserfahrung zugrunde zu legen, die mindestens vier Jahre umfassen sollte.

<sup>485</sup> Darauf, dass gerade die sich aus dem Migrationshintergrund der Lehrer ergebene Diversität eine Chance für den Bildungsdiskurs sein kann, verweisen Sliwka 2012 und Lengyel/Rosen 2012, die in einem Forschungsprojekt Lehramtsstudenten mit Migrationshintergrund untersuchen. Insbesondere die interkulturelle Kompetenz sowie die differenzierte-multiperspektivische Sicht könnten sich positiv auf eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit auswirken.

Durch die Fokussierung auf die Lehrerperspektive werden auch der konkrete Unterrichtsprozess und der Output ausgeblendet. Ob die Lehrer ihre Ziele erreichen und ihre didaktisch-methodischen Zugänge umsetzen, bleibt daher offen.

### 5.3.2 Der Forschungsprozess und die Typenbildung

Als passendes Auswertungsverfahren wird in dieser Studie auf die Inhaltsanalyse zurückgegriffen.<sup>486</sup> Dabei handelt es sich um „eine der klassischen Vorgehensweisen zur Analyse von Textmaterial gleich welcher Herkunft“, dessen wesentliches „Ziel [...] vor allem die Reduktion des Materials“ ist.<sup>487</sup> Diese Forschungstechnik „wird in der Regel zur Analyse subjektiver Sichtweisen [...] verwendet“, wobei die Auswahl und die Auswertung „des Materials“ im Unterschied zu anderen Techniken „in der Regel nach vorab festgelegten Kriterien“ erfolgt.<sup>488</sup>

Die Auswertung in Form einer Inhaltsanalyse umfasst grob zwei Schritte, die Einzelfallbeschreibung und die Typenbildung.<sup>489</sup>

Einzelfalldarstellung: Zunächst werden aus dem Set an aufgezeichneten Gesprächen anhand bestimmter Kriterien ausgewählte Interviews transkribiert und danach mit Hilfe von Verfahren der qualitativen Forschung als Einzelfälle ausgewertet. Darauf aufbauend erfolgt die „Fallkontrastierung“, d.h. man sucht „zum analysierten Fall einen vergleichbaren und einen völlig konträren Fall“. Die Gegenüberstellung ähnlicher und völlig unterschiedlicher Fälle bezweckt, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Einzelfälle herausgearbeitet werden. Dieser Prozess wiederholt sich dann solange, bis das soziale Feld hinreichend untersucht („gesättigt“) ist, es also keine neuen Varianten mehr gibt.<sup>490</sup>

Typenbildung: Anschließend werden die ausgewählten Interviews verglichen und durch die Systematisierung kommt es zur sogenannten „Typenbildung“. Diese ist nach Kelle / Kluge unabdingbar zur „Entdeckung, Beschreibung und Systematisierungen von Beobachtungen“ des jeweils zu untersuchenden Ausschnitts aus der sozialen Wirklichkeit.<sup>491</sup> Typologien dienen der Theoriebildung<sup>492</sup> und sind eine der grundlegenden Verfahren in der Erzie-

<sup>486</sup> Siehe hierzu einführend Mertens 1983 und Flick 2007:409-417.

<sup>487</sup> Flick 2007:409.

<sup>488</sup> Flick 2007:416. Die dieser Studie zugrundeliegenden Auswertungskriterien, mittels derer die Interviews untersucht werden, werden in den Kapiteln 6.3 und 6.4 verdeutlicht.

<sup>489</sup> Lamnek 2010:336 unterscheidet drei Schritte. Die methodologische Kommentierung beinhaltet „Angaben über die Textart, ob es sich um einen Argumentations-, Beschreibungs- oder Erzähltext handelt“ und die Untersuchung der einzelnen Interviewteile. Die kontrollierte Interpretation bestehe darin, dass die Forschungsgruppe zu einer intrapersonalen Interpretation gelange. Schließlich komme es zur Typenbildung, eine vergleichende Systematisierung der gesammelten Interpretationen.

<sup>490</sup> Vgl. Strauss / Cobin 1996:159.

<sup>491</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:10.

<sup>492</sup> Kelle / Kluge 2010:11 sprechen in diesem Zusammenhang von „*Heuristiken der Theoriebildung*“, Hervorhebung im Original.

hungswissenschaft.<sup>493</sup> Sie dienen der „*Beschreibung* sozialer Realität durch Strukturierungen und Informationsreduktion“, indem die verschiedenen Einzelfälle in Gruppen oder Typen eingeteilt werden, wodurch das Forschungsfeld wesentlich übersichtlicher wird. Dadurch ist es möglich, vergleichende Aussagen zu treffen und soziale Zusammenhänge besser zu verstehen, was grundlegend für die Theoriegenerierung ist.<sup>494</sup>

Obgleich Typologien erziehungswissenschaftlich und erkenntnistheoretisch nicht unumstritten sind,<sup>495</sup> ist eine rein auf die Einzelfalluntersuchung angelegte Auswertung ohne den systematischen Vergleich und die Typenbildung methodologisch problematisch. Zur „Beschreibung, Analyse und Erklärung sozialer Strukturen“ bedarf es einer Systematisierung, weil sonst kaum alle für den sozialen Raum relevanten Aspekte erfasst werden.<sup>496</sup>

Der Begriff des Typen geht auf den Idealtypen von Max Weber zurück, der durch eine „einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde“ herausgebildet werde.<sup>497</sup> Der empirische Datensatz (z.B. die qualitativen Interviews) wird zu einem Modell zusammengefasst, indem für das soziale Feld herauskristallisierte Merkmale verdichtet werden, um Abgrenzungen zu anderen Typen zu ermöglichen.<sup>498</sup> Sie dienen der Generalisierung.<sup>499</sup> Ein Typ entsteht dann, wenn die verschiedenen Wahrnehmungen der sozialen Wirklichkeit innerhalb einer erforschten Gruppe, eines sozialen Feldes rekonstruiert werden können.

Kelle / Kluge sprechen davon, dass eine „Typologie [...] immer das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses“ sei, „bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt“ werde. Ein Typ bezeichne, „die gebildeten Teil- oder Untergruppen [...], die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden“ könnten.<sup>500</sup> Typen lassen sich aufgrund eines Merkmals bilden oder mehrerer Merkmale, dann spricht man von „mehrdimensionalen Typologien“.<sup>501</sup>

---

<sup>493</sup> Siehe hierzu Herzog 2003:387-389.

<sup>494</sup> Kelle / Kluge 2010:10. „Durch die Bildung von Typen und Typologien kann deshalb eine komplexe soziale Realität auf eine beschränkte Anzahl von Gruppen bzw. Begriffen reduziert werden, um sie greifbar, und damit begreifbar zu machen.“

<sup>495</sup> Herzog 2003: 394-396 sieht vor allem drei Einwände gegen Typologien. Zum einen werden sie aufgrund ihres „*statischen* Charakter[s]“ kritisiert, d.h. „sie erscheinen als Festschreibungen von Sachverhalten [...], die in Reinkultur nur jenseits der Erfahrungswelt vorkommen. Zweitens bestünde die Gefahr einer „normative[n] Indienstnahme“, sodass Typen für Sollensvorstellungen und nicht deskriptiv verwendet würden. Schließlich könnten Typologien „leicht in *Stereotype* umkippen“.

<sup>496</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:11.

<sup>497</sup> Vgl. Weber 1988:191.

<sup>498</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:83.

<sup>499</sup> Vgl. Nohl 2009:57.

<sup>500</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:85.

<sup>501</sup> Vgl. Nohl 2009:57.

Als Orientierungspunkt für die Typenbildung, die aus der Inhaltsanalyse hervorgeht, dienen die theoretischen Vorarbeiten der amerikanischen Soziologen Glaser und Strauss.<sup>502</sup> Ihre Grundannahme ist, dass es eine Kontinuität zwischen alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken gibt. Für den Forschungsprozess ist das Alltagswissen unverzichtbar, um zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu gelangen. Dem Paradigma qualitativer Forschung entsprechend wird die Theorie erst auf Grundlage der wissenschaftlichen Analyse der Daten entwickelt, weshalb auf ein hypothesengeleitetes falsifizierendes Vorgehen verzichtet wird. Zwar hat die qualitative Forschung den Anspruch, möglichst vorurteilsfrei dem zu untersuchenden sozialen Raum zu begegnen, allerdings benötigt der Forscher durchaus ein theoretisches Konzept. Wenn man völlig ohne Zielsetzung, Begriffe und Vorüberlegungen ein Feld untersucht, ist es nicht möglich, zu wissenschaftlich fundierten Aussagen zu gelangen. In diesem Zusammenhang ist auf die beiden Begriffe „Begründungszusammenhang“ und „Entdeckungszusammenhang“ einzugehen. Der Entdeckungszusammenhang ist jene Phase im Forschungsprozess, bei der der Forscher zur Vorstrukturierung seines Vorhabens eher „spekulativ und kreativ“ vorgeht, während er dies beim Begründungszusammenhang systematisch verschriftlicht.<sup>503</sup>

Die Bedeutung des theoretischen Rahmens für das qualitative Interview wurde schon betont. Nach Blumer handelt es sich bei diesem Vorwissen um „offene Konzepte“, wodurch der Forscher für das soziale Feld sensibilisiert wird, ohne dabei eine fest gefügte Theorie dem sozialen Feld aufzuzwingen.<sup>504</sup> Die Bedeutung des theoretischen Vorwissens lassen sich nach Kelle und Kluge in vier Dimensionen zusammenfassen, dem „Grad der Explikation des Vorwissens“<sup>505</sup>, der „Herkunft des Vorwissens“<sup>506</sup>, dem „Grad der Theoriegenerierung des Vorwissens“<sup>507</sup> und „dessen Grad an empirischem Gehalt“.<sup>508</sup>

Typen lassen sich nach Kelle / Kluge in vier aufeinander bezogenen Schritten bilden. Zunächst arbeite der Forscher relevante Vergleichsdimensionen aus dem Material heraus, also jene „Kategorien und Merkmale [...], mit deren Hilfe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen [...] angemessen erfasst [...] werden können“.<sup>509</sup> Zweitens erfolge die „Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten“, indem man Vergleichsdimensionen und ihre Ausprägungen gruppiere und sie „hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten“ untersuchte. Das Ziel sei, den Merkmalsraum hinsichtlich der potentiellen Möglichkeiten und der konkreten „Verteilung der Fälle“ zu untersuchen. Weiterhin würden in

<sup>502</sup> Siehe einführend Glaser/Strauss 1967 und Strauss/Corbin 1996.

<sup>503</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:22.

<sup>504</sup> Zit. in: Kelle / Kluge 2010:29.

<sup>505</sup> Kelle / Kluge 2010:31f. verstehen darunter, ob das Forschungswissen explizit gemacht wird oder es sich um implizites wissenschaftliches Wissen handelt. Bestimmte Begriffe gehören demnach zum Grundwissen eines Forschers, während andere explizit für die Studie reflektiert werden.

<sup>506</sup> Kelle / Kluge 2010:33f. unterscheiden hier vor allem das Forscherwissen und das Akteurswissen. Mit dem Forscherwissen trete der Forscher an den sozialen Raum heran, während das Akteurswissen von den Akteuren des sozialen Raumes stamme (eigene Hervorhebung).

<sup>507</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:34f.

<sup>508</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:35-38.

<sup>509</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:91;93-93.



diesem Schritt auch die Fälle miteinander verglichen, um zu ermitteln, ob sie sich unter einen Typen subsumieren ließen.<sup>510</sup> Drittens suche man inhaltliche Sinnzusammenhänge, also man geht über eine reine Beschreibung der Typen hinaus und versucht sie zu verstehen, also suche man nach möglichen Gründen für die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen zwischen den verschiedenen Typen. Es gehe darum, „soziale Strukturen aufzudecken, die durch die betrachteten Merkmalskombinationen repräsentiert werden.“<sup>511</sup> Schließlich würden die verschiedenen Typen charakterisiert.

Bei der Charakterisierung der Typen gibt es in der Forschung verschiedene Auffassungen. Einige Forscher sind daher bemüht, die Typen möglichst zu überzeichnen, um zu Generalisierungen zu gelangen. Das hat den Nachteil, dass die Unterschiede zwischen den Typen theoretisch viel größer wirken, als sie es in der sozialen Wirklichkeit sind. Es geht bei solchen Typologien eher um die Unterschiede als die Gemeinsamkeiten.<sup>512</sup> Dem setzt Kuckartz entgegen, dass der Idealtyp immer auf empirische Beobachtungen zurückzuführen sei, was man bei der Typenbildung nicht vernachlässigen dürfe, weil sie ansonsten „willkürlich und wirklichkeitsfern“ werde und dem untersuchten Forschungsfeld nicht mehr angemessen entspreche.<sup>513</sup>

### 5.3.3 Die Chancen und Grenzen von Typisierungen und Schemata

Im Rahmen dieser Studie wird an mehreren Stellen auf Typisierungen zurückgegriffen (v.a. Kap. 8, 9, 10). Daher sollen die Chancen und Grenzen dieser wissenschaftlichen Methode kurz beleuchtet werden.

Der Anspruch dieser Arbeit ist es Generalisierungen ermöglichende Typen zu konstruieren, die aber eine große Ähnlichkeit zu den Realtypen aufweisen. Auf Grundlage der Typisierung der Aussagen verschiedener Geschichtslehrer werden Generalisierungen aufgestellt, die für die theoretische und praxisorientierte Erforschung der Holocaust Education hilfreich sein sollen. So erfolgen hier Typisierungen bezogen auf Geschichtsbilder (Kapitel 8.1), didaktisch-methodische Konzeptionen (Kapitel 8.3) und Bildungsbegriffe (Kapitel 9.1).

Der erkenntnistheoretische Wert dieser Typisierungen liegt darin, dass sich dadurch unterschiedliche die Unterrichtspraxis prägende Handlungsmuster rekonstruieren lassen, die auch Auswirkungen auf die weitere Erforschung der Schulpraxis und die Lehrerbildung haben können. Nur so werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Lehrer deutlich und nur so lässt sich rekonstruieren, wie auf Grundlage welcher subjektiven Theoriebestände sich ihr unterrichtliches Handeln entwickelt.

Die Grenze solcher Generalisierungen besteht in der überzeichneten Darstellung der sozialen Wirklichkeit in Form eines Konstrukts, wodurch die konkrete Unterrichtspraxis eventuell

<sup>510</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:91,96-101.

<sup>511</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:101-104.

<sup>512</sup> Vgl. Kelle / Kluge 2010:105-107.

<sup>513</sup> Vgl. Kuckartz 1988:203.

unterkomplex beschrieben wird. Darüber hinaus wird gerade bei den didaktisch-methodischen Konzepten deutlich werden, dass sie auf den Einzelfall bezogen zu vereinfacht sind, da die Lehrer abhängig vom situativen Kontext (z.B. konkrete Lerngruppe, Uhrzeit, Lernort, zur Verfügung stehende Unterrichtsmedien) auf unterschiedliche Zugänge zurückgreifen werden. Ein Einwand gegen solche Typisierungen ist demnach vor allem die Praxisferne.

Doch gerade diesen Kritikpunkt möchte ich entkräften. Für eine Erforschung der schulischen Holocaust Education ist dieses Analyseinstrument unverzichtbar, weil nur so eine angemessene Verknüpfung zwischen Empirie – in dem Falle einer qualitativen Studie – und Theorie möglich ist, wie Honer betont.<sup>514</sup> So wird es möglich sein, die Aussagen der einzelnen Lehrer zu systematisieren und in Beziehung zum gegenwärtigen Forschungsstand zu setzen.

Darüber hinaus werden insbesondere die didaktisch-methodischen Konzepte an mehreren Stellen in Schemata eingeordnet (v.a. Kap. 9.2), die Koordinatensystemen ähneln. Dadurch sollen sie in Beziehung zu relevanten Dimensionen des Unterrichts gesetzt werden (z.B. kognitives und affektives Lernen, moralische Implikationen des Lernens). Auch das dient einer systematischen Analyse konkreter Unterrichtszugänge, deren Konsequenzen für die Bildungstheorie und die Schulpraxis nur durch solche vereinfachenden Zuordnungen in der erforderlichen Tiefe beleuchtet werden können.

Als Kritikpunkte daran ließen sich vor allem die Praxisferne sowie die schematische Denkweise erwähnen. Die komplexe soziale Wirklichkeit wird dann hinsichtlich bestimmter Kategorien vereinfacht wiedergegeben, sodass einige wesentliche Aspekte vernachlässigt werden. Auch diese Einwände möchte ich für diese Studie widerlegen. Die Schemata dienen hier erneut zur Systematisierung sowie der Verknüpfung von Empirie und Theorie.

---

<sup>514</sup> Honer 1993:112.

## **Teil B] Die qualitativen Interviews**

### **6. Das theoretische Sample und die Einzelfallauswahl**

Vor der nun folgenden Auswertung der qualitativen Interviews wird kurz auf den situativen Kontext der Interviews, die soziale Zusammensetzung des Samples und den Leitfaden eingegangen, um darauf aufbauend die Auswahlkriterien für die zehn Einzelfälle zu verdeutlichen. Dadurch soll die Qualität der Befragung belegt werden.

#### **6.1 Die Kontaktaufnahme und die soziale Zusammensetzung des Samples**

Ogleich in qualitativen Studien nicht der gleiche Grad an Repräsentativität erforderlich ist wie in der quantitativen Sozialforschung,<sup>515</sup> ist es für die Qualität dieser Studie unabdingbar einen Überblick über die soziale Zusammensetzung des Samples zu geben.

Zwischen Juli 2010 und Februar 2012 wurden insgesamt 56 Geschichtslehrer befragt. Vorab wurde im Mai und Juni 2010 mit insgesamt fünf nicht zu dem Sample zählenden Geschichtslehrern ein Pretest durchgeführt, mittels dessen die Fokussierung der Problemstellung durchdacht und der Leitfaden überarbeitet wurden. Darüber hinaus wurde die Interviewtechnik eingeübt.

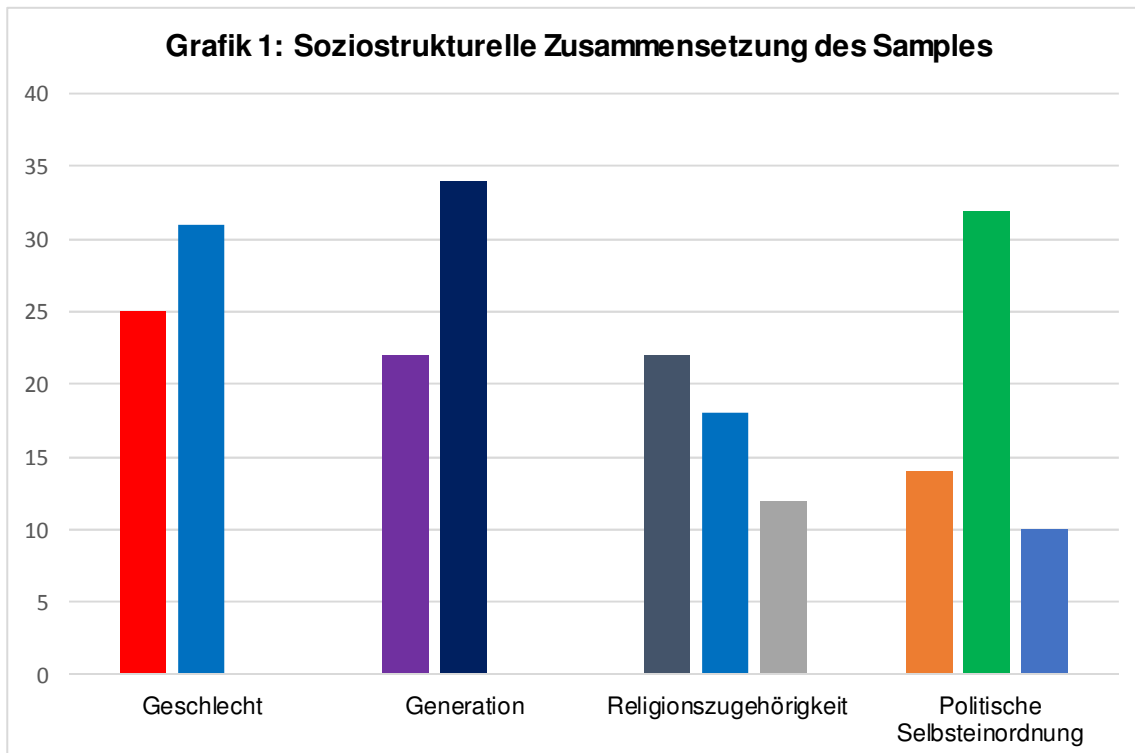
Die Lehrer wurden per E-Mail, Telefon oder in Form persönlicher Anfragen durch Kollegen kontaktiert, die ich teils privat, teils beruflich, kannte oder die an der Studie bereits als Probanden teilgenommen hatten. An einigen Schulen erhielt ich eine schnelle Antwort durch die Schulleitung, den Fachbereichsleiter oder entsprechende Lehrer, deren Kontakte ich auf anderem Wege erhalten hatte (z.B. befreundete oder bekannte Kollegen). An anderen Schulen kamen nur wenige bis keine Rückmeldung.

Bei der Auswahl der Schulen richtete ich mich nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerklientel, soweit sie recherchierbar war, und der Einwohnerzahl. Um ein möglichst breites Spektrum abzudecken, band ich sowohl städtische als auch ländliche Schulen in die Untersuchung mit ein. Bei der Auswertung ergab sich, dass dieser Aspekt nur einen sehr geringen Einfluss auf die didaktisch-methodischen Konzepte und Geschichtsbilder der Befragten hat.

Die 56 Lehrer unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung an insgesamt 19 Schulen. Die recht hohe Zahl an Schulen kommt einerseits durch die Bestrebung zustande, ein möglichst breites Spektrum abzudecken, andererseits ist sie auf die Schwierigkeit zurückzuführen, geeignete Probanden zu finden. So kam es mehrmals vor, dass an einer Schule mehrere Lehrer sich für das Gespräch bereiterklärten, aber aus diversen Gründen (z.B. Terminabsage aufgrund von Krankheit oder Rücknahme des Gesprächsangebots) doch nur ein oder zwei Interviews geführt wurden. Die Datenerhebung wurde daher so lange fortgesetzt,

<sup>515</sup> Siehe hierzu Przyborski/Wohlrab/Sahr 2010:43-48.

bis sich ein breit gestreutes Sample an einzelnen Lehrern ergab (siehe hierzu die folgenden Grafiken).



weiblich, männlich

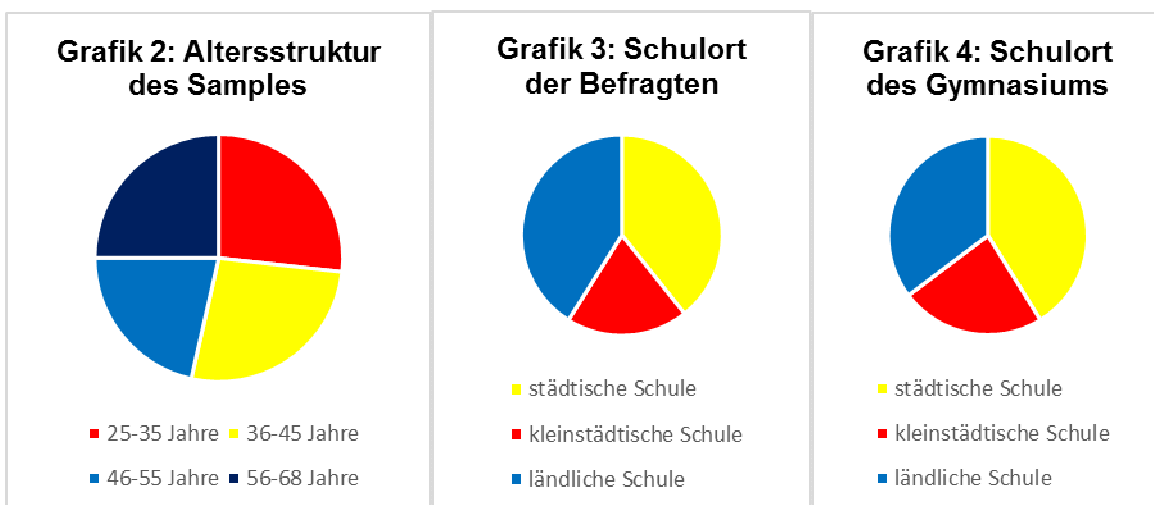
2. Generation,  
3. Generation

evangelisch, katho-  
lisch, konfessionslos

links, mitte, konservativ

Insgesamt wurden 25 Frauen und 31 Männer befragt. 22 gehörten der zweiten Generation an, 34 sind Teil der dritten Generation. Lehrer jüdischen, islamischen oder anderen Glaubens wurden aus Gründen der Homogenität des Samples nicht berücksichtigt.

14 Lehrer ordneten sich politisch links, 32 in der Mitte und zehn eher konservativ ein. Die genaue Parteizugehörigkeit / Parteibindung wird in der Einzelfalldarstellung und Typenbildung nicht erwähnt, da die meisten Befragten diese Daten anonymisiert haben wollten.



Die Gruppe setzt sich bezogen auf das Alter folgendermaßen zusammen: 15 Befragte waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 25 und 35 Jahren alt, 15 zwischen 35 und 45, 12 zwischen 45 und 55 und 14 zwischen 55 und 68 Jahren.

Bei den Schulen handelt es sich um 17 Gymnasien, eine Berufsschule und eine Realschule. Die Befragte von der Realschule wurde aus generationalen Gründen ausgewählt, in der Einzelfallanalyse jedoch nicht berücksichtigt. Um die Homogenität zu gewährleisten wurden die vier Lehrer der Berufsschule nur für den Vergleich der Geschichtsbilder und die didaktisch-methodische Typenbildung herangezogen, nicht jedoch für die Einzelfallanalyse. Die 17 Gymnasien sind sieben städtische, vier kleinstädtische und sechs ländliche Schulen. 22 Befragte arbeiteten an einer städtischen Schule, d.h. an einer Schule in einer Stadt mit über 50.000 Einwohnern. 11 wiederum arbeiteten in einer kleinstädtischen Schule (Kleinstadt: 20.000-50.000 Einwohner) und 23 Befragte an einer ländlichen Schule.

## **6.2 Der situative Kontext des Interviews**

Die meisten der insgesamt 56 Interviews wurden in der Schule geführt, in der die jeweiligen Lehrer hauptamtlich unterrichteten (insgesamt 33). Ansonsten fanden die Gespräche in der Privatwohnung des Befragten (16), in Cafés (3) und in einem Lernraum der Universitätsbibliothek Heidelberg (4) statt. Aufgrund der möglichen Verfälschung in Form von sozial erwünschten Antworten in einem nicht anonymisierten Raum wurden die drei in Cafés stattfindenden Interviews weder für die Einzelfalldarstellung noch für die Typenbildung berücksichtigt.

Sofern die Interviews in Schulen geführt wurden, wurden in erster Linie Besprechungszimmer oder, falls diese belegt waren, freie Klassenräume gesucht. Die meisten Interviews in Schulen fanden in Freistunden, Mittagspausen, nach oder vor Unterrichtsbeginn der jeweiligen Lehrer statt. Einige kamen also unmittelbar aus dem Unterricht, einige waren auf dem Weg dahin. Die in der Schule geführten Interviews fanden durchweg in der Unterrichtszeit und nicht in den Ferien statt, während von den anderen 6 in den Ferien abliefen (2 in der Universitätsbibliothek, 4 in Privatwohnungen).

Bis auf eine Ausnahme saßen sich beim Interview der befragte Lehrer und der Interviewer gegenüber. In dem einen Sonderfall waren zwei Lehrer anwesend, mit denen nacheinander das Gespräch geführt wurde. Hieraus entwickelte sich eine Art Gruppengespräch, in dem beide Befragten gemeinsam zu zentralen Aspekten Stellung nahmen. Da es sich dabei um die erwähnte Berufsschule handelte, wird auf diese besondere Interviewform nur indirekt für den Vergleich zurückgegriffen.

Die ersten 15 Interviews folgten einem einheitlichen Muster. Zunächst wurden die soziodemographischen Daten erhoben, dann wurde das Diktiergerät angeschaltet und das Interview geführt. Anschließend wurde den Befragten Raum für Rückfragen, Anmerkungen und Kritik am Forschungsvorhaben sowie dem durchgeführten Interview gegeben, wobei hier das Band ausgeschaltet wurde. Da durch die Erhebung der sozialen Daten vor dem Interview der Gesprächsfluss behindert und vereinzelt der Gesprächsinhalt davon beeinflusst wurde, veränderte sich in den Interviews 16 bis 56 der Ablauf. Erst nach dem Gespräch wurden die

soziostrukturellen Daten erhoben, um mögliche Vormeinungen über die Befragten durch den Forscher zu unterbinden.<sup>516</sup>

Wenn im Nachgespräch weitere relevante Aspekte besprochen wurden, wurde dies vom Interviewer schriftlich protokolliert. Bis auf zwei Ausnahmen hatte das Diktiergerät keinen feststellbaren Einfluss auf die Gesprächsatmosphäre. In den zwei Fällen zeigten sich die Befragten irritiert durch das Gerät, sprachen entweder auffällig langsam oder laut, sodass der Interviewer das Gespräch kurz unterbrach, um mit Hilfe einer Kurzinformation über das Funktionieren des Geräts eine ungezwungenere Gesprächsatmosphäre herzustellen.

Der Interviewer machte sich während des Interviews Notizen, um am Leitfaden orientiert zu bleiben, aber auch um Rückfragen zu stellen bzw. neue Impulse für die Weiterentwicklung des Fragebogens aufzunehmen.

### 6.3 Der Leitfaden<sup>517</sup>

Wie im methodischen Teil beschrieben, lag den Interviews ein Leitfaden zugrunde, an dem sich der Interviewer in Abhängigkeit von der Gesprächssituation mehr oder weniger flexibel orientierte. Sofern bestimmte Aspekte des Leitfadens aus seiner Sicht angemessen angesprochen wurden, hakte er sie ab. Einige Fragen wurden durch die Probanden sehr ausführlich beantwortet und tangierten mehrere Aspekte, während sie an anderen Stellen eher knapp und konkret auf die Fragen eingehend antworteten.

Alle Gespräche begannen mit einer offenen Einstiegsfrage, bei der die Lehrer über ihre allgemeinen unterrichtlichen Erfahrungen beim Thema Nationalsozialismus sprechen sollten, um die Gesprächsatmosphäre aufzulockern. Auf Grundlage der ersten Gesprächssequenz entwickelte sich das weitere Gespräch, indem Rückfragen gestellt oder neue Punkte aufgeworfen wurden.

Die Inhalte des im Interviews ergaben sich aus dem subjektiven Vorverständnis des Forschers in der Doppelrolle als Fachlehrer und Bildungswissenschaftler, aus dem oben skizzierten Forschungsstand und aus den Interviews selbst. So wurde der Fragebogen – orientiert an den Prinzipien der qualitativen Forschung Offenheit und Flexibilität – ständig weiterentwickelt, indem Gesprächssequenzen und Anregungen der Befragten für spätere Interviews aufgegriffen wurden.

Im Datenerhebungsprozess verschob sich der Blickwinkel und Interessenschwerpunkt zunehmend. Standen anfangs auch allgemein der Geschichtsunterricht und die Institution Schule im Mittelpunkt, fokussierten sich die Gespräche zunehmend auf konkrete pädagogische Problemstellungen einer schulischen Holocaust Education (z.B. die Rolle von Emotionen und moralischen Implikationen). Insgesamt wurde mit Voranschreiten des Forschungs-

<sup>516</sup> Natürlich ist es im Rahmen der qualitativen Forschung nicht auszuschließen, dass der Forscher durch das soziale Feld und die darin handelnden Akteure in seiner Fragehaltung beeinflusst wird. Allerdings war der Anspruch, solche Faktoren so gering wie möglich zu halten. Siehe zum „Problem der teilnehmenden Beobachtung“ innerhalb der qualitativen Sozialforschung Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010:58-62.

<sup>517</sup> Der Leitfaden befindet sich im Anhang dieser Studie, siehe Anhang B.

prozesses die Befragung gezielter, auch im Hinblick auf eine mögliche Typenbildung. Das ist im Rahmen qualitativer Forschungsvorhaben – wie im theoretischen Rahmen beschreiben – eher der Regelfall, weil sich häufig erst durch die Interaktion zwischen dem Forscher und dem untersuchten sozialen Feld die soziale Wirklichkeit konstruiert. Durch die sich herauskristallisierenden Problemstellungen und didaktisch-methodischen Zugänge wurden am Ende der Erhebungsphase immer häufiger auch die Aussagen der jeweils befragten Lehrer mit denen anderer Probanden kontrastiert.

Der Leitfaden, der sich durch die theoretische Vorarbeit, den Pretest und den eigentlichen Prozess der Datenerhebung ergab, lässt sich grob in die fünf Themenschwerpunkte (Kategorien) „Schüler“, „Didaktik und Methodik“, „NS-Diskurs“, „persönlicher Bezug“ und „Institution Schule“ unterteilen.

1) Beim Schülerverhalten wurde das vom Lehrer wahrgenommene Schülerverhalten angesprochen. Dies beinhaltet die vermutete Motivation, das vermeintliche Vorwissen und damit verbundene subjektive Theorien des Lehrers, wieso bei dem Thema viel oder wenig Interesse vorliegt, woran die Schüler besonders interessiert sind und wie der Lehrer damit umgeht. Gleichzeitig sollten die Lehrer ihre Schüler sozialstrukturell kategorisieren (Bildungshintergrund, Milieu etc.) und sodann einordnen, ob dieser Hintergrund Einfluss auf die Motivation, Interessensschwerpunkte und die didaktisch-methodische Vermittlung des Themas hat.

Teilweise wurde auch gefragt, ob die Lehrer an die Schüler bei dem Thema NS / Holocaust bestimmte Erwartungen stellen (z.B. besonders sensibler Umgang, besonders großes Interesse) und wie man mit demotivierten Schülern bei diesem Thema umgeht. Darüber hinaus sollten die Lehrer weitere subjektive Theoriebestände über ihre Schüler durchdenken (z.B.: Hat das Geschlecht des Schülers Einfluss auf den Umgang mit dem Thema?).

Dass auf das wahrgenommene Verhalten der Schüler eingegangen wurde, hängt damit zusammen, dass dieses sich, wie sich im Laufe des Forschungsprozesses zeigte, bei vielen Lehrern auf die Herangehensweise (eigene Motivation, Themenschwerpunkte, methodische Ansatzpunkte) auswirkte. Außerdem sollen die im theoretischen Rahmen beschriebenen Forschungsergebnisse der Kapitel 2.5, 3.2, 3.3 und 3.4 aufgegriffen werden, die auch die Schülerperspektive tangieren.

2) Der Aspekt Didaktik und Methodik umfasst vor allem die Art und Weise der Vermittlung des Themas. Die Lehrer sollten darüber nachdenken, ob sie das Thema als schwer oder leicht vermittelbar empfinden. Außerdem sollten sie ihre unterrichtlichen Ziele und inhaltlichen Schwerpunkte bei dem Thema darlegen. In diesem Zusammenhang wurden auch die in den Kapiteln 1.2, 1.2, 2.5.3, 3.2, 3.4 und 3.5 deutlich gewordenen pädagogischen Beson-

derheiten und Herausforderungen einer schulischen Holocaust Education aufgegriffen (z.B. der Umgang mit ethisch schwierigen Unterrichtsmaterialien wie „Schreckensbildern“, der Umgang mit moralischen Implikationen). Hinter konkreten Fragestellungen (z.B. häufig gewählte Unterrichtsmethoden bei dem Thema, Zugänge, besondere Lernarrangements wie KZ-Gedenkstätten, Einsatz von Bildern aus befreiten KZs) steht der Anspruch, auf Grundlage der Aussagen didaktisch-methodische Konzepte zu rekonstruieren.

Neben der spezifischen Vermittelbarkeit des Themas NS/Holocaust wurde in vielen Befragungen auch auf allgemeine geschichtsdidaktische Grundpositionen eingegangen, wie z.B. der Zweck des Geschichtsunterrichts und das „Lernen aus der Geschichte“. Ferner überlegten viele Befragte, ob ihr Unterricht eher lehrer- oder schülerzentriert ist. Schließlich wurde die Bedeutung des Fachs Geschichte hinsichtlich des zu erfüllenden Bildungs- und Erziehungsauftrags im Gymnasium allgemein und speziell beim Thema NS/Holocaust angesprochen. Weitere fach- und allgemeindidaktische Fragen wurden situativ gestellt.

3) Aufbauend auf die in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Forschungsergebnisse beinhaltet die dritte Kategorie (NS-Diskurs) den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Zeit. Dabei sollten die Befragten den Stellenwert der NS-Vergangenheit für die deutsche Geschichte und die heutige Gesellschaft durchdenken und mit Hilfe konkreter sowie allgemeiner Fragestellungen (z.B. heutiger Patriotismus während Sportveranstaltungen, Auseinandersetzung mit der Kollektivschuldfrage) einen aus ihrer Sicht angemessenen Umgang mit der NS-Vergangenheit darlegen. Auch die Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts auf den Diskurs sowie die Rückwirkungen des öffentlichen Diskurses auf die Schule wurden berührt.

Wichtig ist, dass die meisten Interviews vor Bekanntwerden der rechtsterroristischen Zelle aus Zwickau und der daraus folgenden Debatte über den neuen deutschen Rechtsextremismus 2011/2012 stattfanden, wodurch dieser Aspekt im Rahmen der Interviews nicht berücksichtigt werden konnte. Generell spielte das Thema Rechtsextremismus in der Befragung eine untergeordnete Rolle.

4) Als viertes ging es auch um den persönlichen Umgang mit dem Thema. Dahinter steht die Vermutung, dass für einige Befragte die eigene Einstellung zum Thema NS auch auf das Familiengedächtnis (Väter- oder Großvätergeneration), die eigene Herkunft und die Sozialisation als Lehrer (Studium, Referendariat, Unterrichtserfahrungen) zurückzuführen ist. Auch wurde darüber nachgedacht, wie das Thema in der eigenen Schulzeit behandelt wurde und ob dies Auswirkungen auf die eigene Unterrichtspraxis habe. Leitend für diese Kategorie sind vor allem die in den Kapiteln 2.3 und 2.5 beschriebenen Forschungsergebnisse.

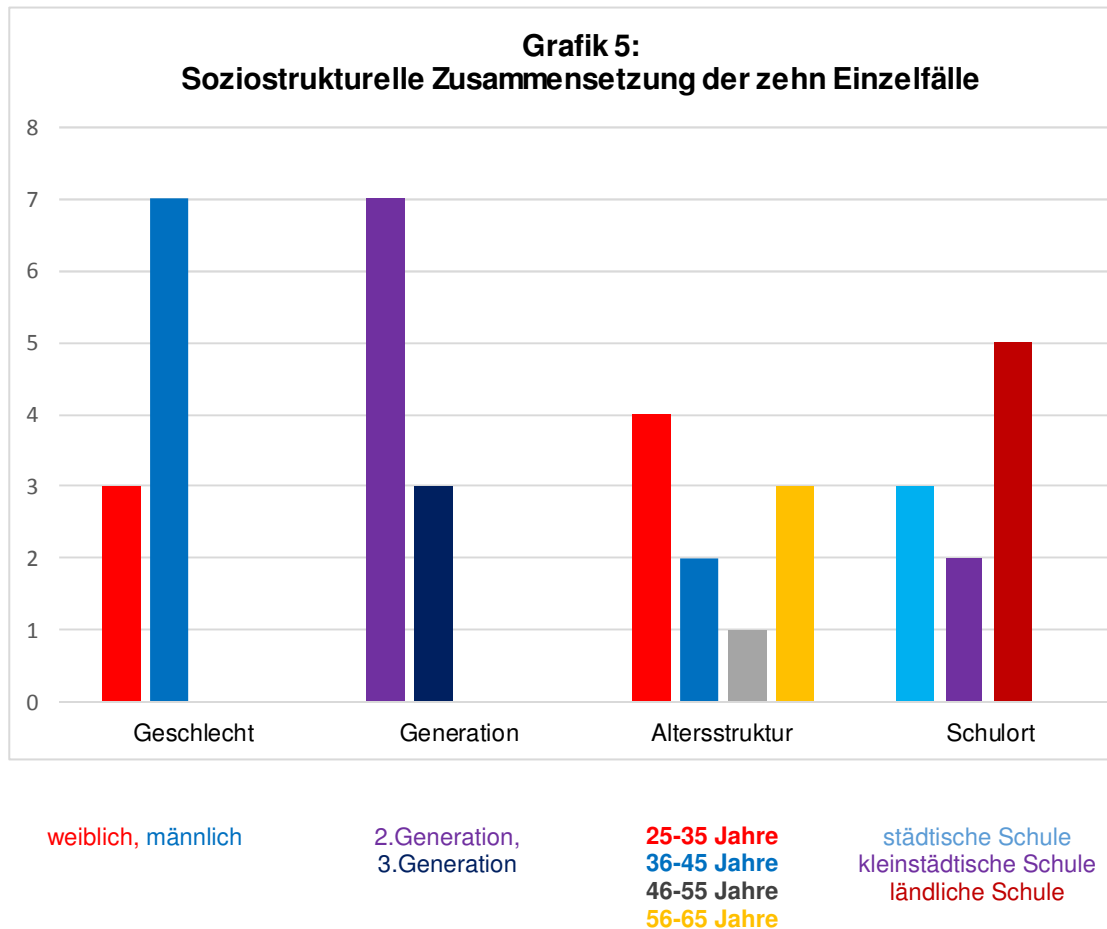


5) Die letzte Kategorie sind die institutionellen Rahmenbedingungen, die im theoretischen Rahmen in den Kapiteln 2.5.3 sowie 3.4 angedeutet und im Kapitel 4 explizit dargestellt wurden. Die Kernfrage in diesem Zusammenhang ist, ob aus Sicht von Lehrenden die institutionellen Rahmenbedingungen (Lehrplan, Schulbuch, Konferenzen, Abiturvorgaben, Stundenmodus etc.) Einfluss auf die Umsetzbarkeit der Ziele haben, darüber hinaus natürlich auch, wie die Lehrer das Umfeld Schule wahrnehmen (mögliche Freiheiten und Einschränkungen). Bei einigen Interviews wurde auch darauf eingegangen, inwiefern man die schulischen Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und allgemein optimieren kann. Weiterhin wurden einzelne Lehrer dazu befragt, wie sie selbst ihre Rolle wahrnehmen (z.B. als Fachlehrer, Erzieher) und welche Aufgabe die Schule im Allgemeinen sowie zur Tradierung von Kultur hat.

Die Interviewsituation war – wie im theoretischen Rahmen – so, dass der Leitfaden nur als Orientierungsrahmen diente. Bei vielen Interviews gab es eine deutliche Schwerpunktsetzung, sodass andere Kategorien nur am Rande tangiert wurden. Das hatte einerseits pragmatische Gründe (zur Verfügung stehende Zeit, Gesprächsfluss), andererseits gingen einige Lehrer auf diese Bereiche gar nicht weiter ein. Das lässt sich besonders gut an der Kategorie „institutionelle Rahmenbedingungen“ verdeutlichen. Einige Geschichtslehrer kritisierten minutenlang das gegenwärtige Schulsystem, andere fokussierten ihre Kritik auf konkrete Grenzen der schulischen Aufarbeitung der NS-Zeit, dritte wiederum gingen gar nicht weiter auf institutionelle Vorgaben ein. Daraus lassen sich verschiedene Professionalisierungsstrategien und Einstellungen zum Arbeitsumfeld Schule herleiten, die aber im Rahmen dieser Studie nur insofern berücksichtigt werden, als sie Einfluss auf die Typen- und Theoriebildung haben.

Am Ende der Befragung stellte der Interviewer einige offene Fragen zum Forschungsvorhaben und zur Interviewsituation (Worauf sollte ein Forschungsschwerpunkt in der Befragung gelegt werden? Was blieb offen? Was sollte man stärker in den Mittelpunkt rücken?). Durch diese Fragen sollten zum einen neue Impulse in den Forschungsprozess eingebracht werden. Zum anderen wurde über die soziale Erwünschtheit nachgedacht, also ob die Lehrer das Gefühl hatten, ungezwungen über das Thema sprechen zu können oder nicht, was Rückschlüsse über die Qualität der Aussagen liefern kann.

## 6.4 Die Auswahl der Einzelfälle<sup>518</sup>



Insgesamt sieben dieser Lehrer gehören der dritten Generation an, aus der sich schwerpunktmäßig die aktuelle Lehrerschaft zusammensetzt, weshalb Diskursstränge dieser Generation zurzeit dominieren. Vier Befragte waren zwischen 25 und 35, zwei zwischen 36 und 45, einer zwischen 45 und 55 und drei zwischen 55 und 65 Jahre alt. Drei unterrichteten an einer städtischen, zwei an einer kleinstädtischen und fünf an einer ländlichen Schule.

Drei Kriterien liegen der Einzelfallanalyse zugrunde. Erstens ist es für den wissenschaftlichen Erkenntniswert erforderlich eine exemplarische Auswahl zu treffen. Daher wurde darauf geachtet, unterschiedliche Altersgruppen, Generationen, Fächerkombinationen und Anzahl der absolvierten Dienstjahre zu berücksichtigen. Außerdem wurde ein angemessenes Verhältnis von Stadt- und Landschulen angestrebt.

Zweitens wurden die Lehrer hinsichtlich ihres Geschichtsbildes ausgewählt. Das betrifft insbesondere die Frage, welche Haltung sie selbst zur NS-Vergangenheit haben. Spielt diese beispielsweise eine überragende Rolle für ihr persönliches und berufliches Geschichtsverständnis? Haben sie einen offenen oder distanzierten Zugang zu diesem Thema? Wie haben sie die NS-Aufarbeitung in der Familie, Schulzeit und im Beruf erlebt?

<sup>518</sup> Siehe hierzu Anhang B.

Schließlich wurde als dritter Faktor die Unterrichtspraxis herangezogen. Hierbei wurden ihre geschichtsdidaktischen Grundpositionen und ihre konkreten didaktisch-methodischen Ansätze berücksichtigt. In diesem Zusammenhang geht es auch um die Ziele einer heutigen „Erziehung nach Auschwitz“ im Geschichtsunterricht, den Stellenwert von Fachwissen, die Rolle der Schüler und die Bedeutung von emotionalen und moralischen Zugängen.

Die zehn Einzelfälle erfüllen alle drei Kriterien. Im Zweifelsfall habe ich mich für Lehrer entschieden, an deren Aussagen sich besonders gut die – trotz der homogenen Gruppe – sehr auffälligen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im persönlichen, gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Zeit aufzeigen lassen.

## **7. Die Einzelfalldarstellung**

### ***Die Darstellung der Einzelfälle***

Die Darstellung der Einzelfälle orientiert sich an den fünf Fragekategorien, wobei nicht in jedem Einzelfall gleichermaßen auf diese Kategorien eingegangen wird. Im Mittelpunkt stehen diejenigen Aspekte, die für den späteren Vergleich und die Theoriegenese maßgeblich sind.

Um die Einzelfallanalyse leserfreundlich zu formulieren, werden den kodierten Interviews fiktive Namen gegeben, damit man keine Rückschlüsse auf den entsprechenden Befragten ziehen kann. Z.B. „Peter M.“ steht für das transkribierte und ausgewertete Interview A1-1. Der Buchstabe (A-T) steht dabei für die jeweilige Schule, die ebenfalls anonymisiert wurde. Die Zahl nach dem Strich ist die Nummer, die der Befragte in der Gesamtreihenfolge der Interviews einnimmt. Beispielsweise ist „Peter M.“ der insgesamt erste Befragte der Studie und der erste interviewte Lehrer der Schule „A“.<sup>519</sup>

Auch werden aus Gründen der Anonymisierung bei der Einzelfalldarstellung an manchen Stellen besondere berufliche und persönliche Merkmale (z.B. Religionszugehörigkeit, Fächerkombination, besondere schulische Funktion) ausgelassen, um keine Rückschlüsse auf die befragte Person zuzulassen.

### ***Kurzüberblick über die zehn Einzelfälle***

Die gewählte Anordnung der zehn Einzelfälle entspricht nicht der chronologischen Abfolge der Befragung, sondern ist schon an der Typenbildung orientiert.

Die ersten beiden Einzelfälle dienen zur Kontrastierung zweier Generationen. „Konstanze D.“ ist eine sehr engagierte Lehrerin der zweiten Generation, die sich selbst als „68erin“ bezeichnet und für die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit für den persönlichen und beruflichen Werdegang steht. „Peter M.“ wiederum ist ein typischer Vertreter der dritten Generation, aus dessen Aussagen sich auch typische Muster in der Schüler-Rezeption der NS-Aufarbeitung von Lehrern der zweiten Generation rekonstruieren lassen.

---

<sup>519</sup> Die ausgewählten Textpassagen der Einzelfallanalyse werden kleiner geschrieben und eingeschoben präsentiert. Die Zeilen stehen für die Zeilenangabe im Originalskript, das sich im Anhang der Studie befindet. Am Ende wurden die Zeilen kodiert. Zur Übersichtlichkeit und aufgrund der Problemstellung dieser Studie werden die Interviewpassagen entsprechend der gegenwärtigen Rechtschreibung und Grammatik präsentiert. Ich habe dabei auf Betonungen, den Gesichtsausdruck und sonstige Besonderheiten in der jeweiligen Interviewsequenz verzichtet, da dies für diese Studie nicht notwendig ist und um die Textauszüge leichter lesbar zu machen.

Die Striche stehen für Pausen. Nach dem Versuch unterschiedlicher Transkriptionsverfahren hat sich dieses als für die spezielle Gruppe am besten erwiesen.

Zur Verständlichkeit sollen die wichtigen Zeichen erläutert werden, mit denen die Textpassagen strukturiert sind:

- neuer Gedankengang
- kurze Pause (1-3 Sekunden)
- lange Pause (mindestens 3 Sekunden)

[...] verkürzter Auszug aus dem Originalskript (besonders ausführliche oder abschweifende Sequenzen werden an manchen Stellen verkürzt dargestellt)

Aufbauend darauf wurde in der Anordnung der anderen Lehrer bereits eine erste Gruppierung hinsichtlich möglicher didaktisch-methodischer Konzepte durchgeführt. Während „Simon A.“, „Karsten B.“ und „Thomas H.“ für unterschiedliche Formen des Geschichtsunterrichts als input- und quellenorientierten Fachunterrichts stehen, lassen sich „Tanja L.“ und „Martina T.“ einem eher schülerorientierten Vorgehen zuordnen. „Fritz P.“ steht zwischen diesen beiden Gruppen, da er einerseits eher lehrerzentriert agiert, hinsichtlich seiner Zielsetzung aber eher zu „Tanja L.“ und „Martina T.“ zuzuordnen ist.

„Frank K.“ und „Timo O.“ wurden ausgewählt, weil sie entweder eine ganz spezifische geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Perspektive repräsentieren („Frank K.“) oder eine besondere Unterrichtsmethodik („Timo O.“) anwenden.

### **7.1 „Konstanze D.“ [B1-6] – umfassende und vielschichtige schulische Auseinandersetzung zwischen Erziehung und Bildung**

*(„wir haben [...] die Illusion gehabt, dass wir mit diesem Schaffen von Betroffenheit [...] unsere Pflicht erfüllt haben und mussten [...] feststellen, das war nicht der Fall“)*

#### ***Persönlich-sozialer Hintergrund der Befragten und situativer Kontext***

Das Interview wurde ausgewählt, weil sich „Konstanze D.“ selbst der „68er-Generation“<sup>520</sup> zuordnet, und aufgrund ihrer Aussagen zum gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit. Außerdem lässt sich an ihr sehr gut ein Bruch innerhalb ihrer Berufs- und Bildungssozialisation aufzeigen, den auch andere „68er-Lehrer“ erlebt haben. Schließlich geht sie ausführlich auf den institutionellen Rahmen ein, innerhalb dessen eine ihrer Meinung nach angemessene „Erziehung nach Auschwitz“ begünstigt oder erschwert wird.

Sie ist bereits pensioniert, hat mehrere Kinder im Erwachsenenalter und unterrichtete zuletzt an einer städtischen Schule. Das Gespräch wird in ihrer Privatwohnung geführt. Das Thema Nationalsozialismus ist für sie sowohl persönlich (familiäre Konflikte) als auch beruflich (Studienschwerpunkt NS-Zeit, Durchführung mehrerer schulischer Projekte zur NS-Vergangenheit) grundlegend gewesen.

Auffällig sind einige Stellen im Interview, bei denen die Rollenkonstellation Forscher-Proband aufgebrochen wird und der Forscher in seiner Rolle als junger Lehrer angesprochen wird. Aufgrund des Altersunterschieds und des gemeinsamen beruflichen Hintergrunds lässt sich die Interaktionskonstellation dieser Sequenzen als die zwischen einem Berufsnovizen und einem Berufserfahrenen charakterisieren.

---

<sup>520</sup> B1-6: S.2, Z.106.

### 7.1.1 Reflexion über die Berufsbiographie: Abkehr von einer „Betroffenheitspädagogik“

Ausgehend von der offenen Frage zu ihren Erfahrungen mit dem Thema NS in der Schule, kommt „Konstanze D.“ sehr schnell zu einer Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Generation sowie dem damit verbundenen Umgang mit dem NS.<sup>521</sup> Dabei grenzt sie zwei Phasen bzw. Herangehensweisen voneinander ab, die sie nacheinander durchlaufen hat, nämlich das von ihr als „Betroffenheitspädagogik“ bezeichnete Vorgehen, das sie als äußerst problematisch bewertet, und das von einer zweiten Phase in der Berufssozialisation abgelöst wurde, in der sie einen anderen pädagogischen Zugang wählte.

„B1-6: Da muss man die einzelnen Epochen unterscheiden also ich gehö' ja zu der Generation, die direkt nach dem Krieg geboren ist, aber eben noch Eltern hat, die in den NS involviert waren und meine Erfahrung ist die, dass unsere Generation sehr sehr emotional dieses Thema angegangen ist und im Nachhinein würde ich sagen - - die Schüler streckenweise überfordert hat. [...] wenn man - - darüber nachdenkt, wird einem klar, dass wir Betroffenheitspädagogik gemacht haben und von dieser Betroffenheitspädagogik ausgehend nicht weiter gedacht haben, das wäre so die erste Phase [...] und bin dann eben mit diesem Impetus - - das darf nie wieder passieren, in den Unterricht gegangen und hab' dann aber relativ bald gemerkt, dass dieser rein - - dieses Herstellen von Betroffenheit alleine nicht ausreicht, sondern dass da mehr kommen muss. Es gab so Filme - - die ich damals eingesetzt habe [...] hab' damit zehnte Klassen konfrontiert, also schon nachdem wir - - das Thema besprochen haben, hab' aber dann gesehen, dass die in dem Moment emotional überfordert waren und war dann aber selber - - innerlich würde ich heute sagen hilflos, wie ich dann damit weiter umgehe. Jetzt war die Forschung auch noch nicht so weit, da gab's keinen Browning, der uns erzählt hat, wie jetzt die Lage, also die innere Befindlichkeit der ganz normalen Männer war - - das heißt, wir haben da so ziemlich rumgeeiert (*lacht*), wir haben gewaltig rumgeeiert und haben eine Zeitlang die Illusion gehabt, dass wir mit diesem Schaffen von Betroffenheit, dass wir dann - - ja letzten Endes unsere Pflicht erfüllt haben und musste dann aber feststellen, das war nicht der Fall. [...] Also dann nach dieser Erkenntnis, wir haben Betroffenheitspädagogik gemacht - - das ist eine Sackgasse, da müssen wir irgendwie wieder rauskommen, die Betroffenheit alleine reicht nicht.“ [B1-6, S.1, Z.4-40, gekürzt]<sup>522</sup>

Ihre Zugehörigkeit zur zweiten Generation hatte in mehrfacher Hinsicht ihr Berufsleben beeinflusst. Die NS-Vergangenheit war für sie emotional bewegend („dass unsere Generation sehr sehr emotional dieses Thema angegangen ist“). Dies hatte zunächst zur Folge, dass in der Vermittlung der NS-Zeit vor allem die „Betroffenheit“ (drei Nennungen) beabsichtigt wurde, was sie unter dem Begriff „Betroffenheitspädagogik“ (drei Nennungen) zusammenfasst. Dadurch seien die damaligen Schüler überfordert gewesen und „Konstanze D.“ habe sich in ihrer Lehrerrolle daher „hilflos“ gefühlt, da sie auf die ablehnende Schülerreaktion nicht vorbereitet gewesen sei, insbesondere weil sie aus ihrer Sicht gute Absichten verfolgt habe. Erschwerend sei der damalige Forschungsstand hinzu gekommen („war die Forschung auch noch nicht so weit“).

Diese „Betroffenheitspädagogik“ sollte, wie schon dem Namen zu entnehmen ist, betroffen machen und wird von „Konstanze D.“ als „unsere Pflicht“ charakterisiert, also als eine die

<sup>521</sup> Im Rahmen der Einzelfalldarstellung und Typenbildung wird der Begriff „Nationalsozialismus“ mit „NS“ abgekürzt, der Geschichtsunterricht mit „GU“, Unterrichtseinheit mit „UE“.

<sup>522</sup> Das „I“ in den Textauszügen steht für den Interviewer, der mit dem betreffenden Lehrer das Interview durchführte. Bei längeren Textpassagen, die am Stück zitiert werden, wird in eckigen Klammern die Interviewkodierung stehen. Zunächst wird das entsprechende Interview dargestellt. Z.B. B1-6 bedeutet, dass von der Schule B, der erste Lehrer (B1) befragt wurde und es sich insgesamt um das sechste (-6) der 56 Interviews handelte. Dahinter stehen die Seitenzahl und die Zeilenangabe im Transkript des jeweiligen Interviews. Bei kürzeren Interviewpassagen habe ich aus Gründen der Übersichtlichkeit eine Fußnote gesetzt.

Generation verbindende Aufgabe, hinter der sehr hohe Ansprüche und auch ein gewisser Zwang stand. „Konstanze D.“ spricht in diesem Zusammenhang auch von „Pflicht“ und „Impetus“. Die „Erziehung nach Auschwitz“ war für sie eine zentrale Zielsetzung, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit hatte und in der Priorität von Unterrichtszielen sehr weit oben stand.

Diese Pflichterfüllung sei allerdings eine „Illusion“ gewesen, da die reine Betroffenheit nicht ausreichte. Im Nachhinein habe es an weiteren Dimensionen gefehlt, die vernachlässigt oder gar nicht angedacht worden seien („nicht weiter gedacht haben“). Sie spricht von einer „erste[n] Phase“, auf die eine zweite Phase folgte. „Konstanze D.“ bezeichnet das Vorgehen der ersten Phase ironisch als ein „Rumeiern“ (zwei Nennungen), eine „Sackgasse“, die unbedingt verlassen werden musste, weil die hohen Ziele und die dahinter stehende Pflicht nicht erfüllt worden sei.

Die gescheiterte „Betroffenheitspädagogik“ scheint sie sehr zu beschäftigen, sodass sie in der nächsten Sequenz, in der es um die Ziele einer Auseinandersetzung mit dem NS in der Schule geht, darauf nochmals zu sprechen kommt. Sie möchte sich davon unbedingt distanzieren.

„[...] diese Betroffenheitspädagogik war natürlich Resultat unserer eigenen Betroffenheit, da hab' ich damals noch nicht drüber nachgedacht, aber heute sehe ich das so, dass das ein Resultat unserer eigenen Betroffenheit war, weil wir waren betroffen, dass unsere Eltern dieses System gestützt hatten - - also mein Vater zwar nicht direkt, der war nicht in der Partei, aber meine Mutter war im BDM, die war in der NSDAP und hat das auch nie geleugnet - - also das war eine Schwäche unsererseits - dass wir unsere eigene Betroffenheit da praktisch weitertransportiert haben [...] aber die müssen natürlich Kenntnisse haben [...] - - also Kenntnisse sind das einzige, mit dem ich im Ausland irgendwo überhaupt argumentieren kann und da stellt sich eben 'raus, dass die Betroffenheitspädagogik nicht ausreicht - - ich erinnere mich gut an die Situation, ich übernehm' 'nen neuen 12er-Kurs und die sagen (*stöhnt, die Schüler imitierend*) nicht schon wieder NS, und da sag' ich, ok schau'n wir mal, dann erzählt ihr, was ihr alles wisst, und dann gucken wir mal, das, was ihr noch nicht wisst, ja und dann stellt sich ganz schnell 'raus - - das ist eine Gefühlsbefindlichkeit, wir haben das schon ganz oft gemacht, weil wir haben ‚Als Hitler das Rosa Kaninchen stahl‘ gelesen in Deutsch und wir haben in Reli dies gemacht und da das gemacht und überall war den Kindern das begegnet und sie [hatten] das Gefühl, das ist das Thema, das wir überall machen müssen, aber Kenntnisse hatten sie nicht wirklich (*lacht*) - - also das war nach so zwei drei Jahren, also ich hab in Ö.<sup>523</sup> auch sofort mit Kursen angefangen und nach zwei drei Jahren war das zu sehen, dass man ganz schnell davon wegkommen musste, also von dieser negativen Befindlichkeit der Schüler, weil sie dann selber gesehen haben, dass sie eigentlich keine Ahnung haben, sondern nur gefühlt haben, nicht schon wieder, das machen wir dauernd das Thema und das denke ich, war um aber auf den Ausgangspunkt zurückzukommen, war eine, was heißt Fehler, wir haben es halt gemacht, das ist unserer Generation geschuldet, die das - - Bedürfnis hatte in der Art und Weise damit umzugehen“ [B1-6, S.1, Z.47-74, gekürzt].

In dieser Sequenz zeigt sich nochmals, dass der pädagogische Ansatz der „Betroffenheitspädagogik“ auf die eigene subjektive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit zurückzuführen ist. Ihre Generation war vor allem betroffen, weil die Eltern Teil des Unrechtssystems waren und sich nicht dagegen gewehrt haben. Die eigene Betroffenheit wurde „weitertransportiert“ und führte zu einer „Betroffenheitspädagogik“. Allerdings geht sie davon aus, dass es ihr und vielen Lehrern ihrer Generation nicht gelungen sei, sich von der persönlichen NS-

<sup>523</sup> Ö. = ehemaliger Schulort der Lehrerin.

Aufarbeitung zu distanzieren und einen sachlich-professionellen Umgang mit dem Thema zu ermöglichen („das war eine Schwäche unsererseits, dass wir unsere eigene Betroffenheit praktisch weitertransportiert haben“). Diese „Betroffenheitspädagogik“ ist das Resultat ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema, was sie als „Schwäche“ charakterisiert. Die Folge dieses spezifischen schulischen Umgangs sei eine Abwehrhaltung der Schüler gewesen, da sie auf diese „Art und Weise“ damit viel zu intensiv konfrontiert worden seien. Vor allem habe die „Betroffenheitspädagogik“ zur Vermittlung der erforderlichen „Kenntnisse“ geführt, die die Schüler ihrer Meinung nach benötigten, wenn sie sich beispielsweise im Ausland als Deutsche zu dem Thema positionieren müssten. Das Thema sei daher bei vielen Schülern emotional negativ besetzt gewesen („von dieser negativen Befindlichkeit“). Außerdem stört „Konstanze D.“ daran, dass die damalige Auseinandersetzung fremdbestimmt gewesen sei, eine Thematik, die den Schülern „überall begegnete“ und die sie als starken Zwang wahrgenommen hätten („das Gefühl, das ist das Thema, das wir überall machen müssen“). Sie hätten nach „Konstanze D.“ keinerlei Mitsprachemöglichkeiten gehabt, sondern sie seien von vielen Seiten damit „konfrontiert“ worden, was aber nicht zum Erkenntnisgewinn geführt habe, sondern zu einem negativen Gefühl und einer damit verbundenen Distanzierung, die sie im Nachhinein sehr gut versteht. Sehr früh habe sie daher gemerkt, dass die bisherige Auseinandersetzung verändert werden müsse („und nach zwei drei Jahren war das zu sehen, dass man ganz schnell davon wegkommen musste“). Die Sequenz endet mit einem deutlichen Verweis darauf, dass sich dieses Vorgehen als nicht sehr erfolgreich erwiesen habe, wobei sie zunächst von „Fehler“ spricht, dies aber dann abgemildert als generationales „Bedürfnis“ bezeichnet, auf diese spezifische Art und Weise mit dem Thema umzugehen.

### **7.1.2. Der persönliche Umgang mit der NS-Vergangenheit (der „Leiser-Film“)**

Im Zusammenhang mit der Frage, ob unsere Gesellschaft mit dem NS angemessen oder unangemessen umgeht, wird nochmals ihre eigene Betroffenheit deutlich. Der erste wach rüttelnde Kontakt mit der NS-Vergangenheit wurde in der Schule geliefert, in einem geistig-sozialen Klima, das sie als „verdrängend“ und „exkulpierend“ empfand. Zuvor war ihr diese Seite der deutschen Geschichte nicht begegnet („ich hatte keine Ahnung, ich wusste nichts“). Ihr damaliger Lehrer, der den „Leiser-Film“<sup>524</sup> zeigte, wird als „Sozialdemokrat“ beschrieben, für den dieses Unterrichtsarrangement „offensichtlich ein emanzipatorischer Akt“ gewesen sei, obgleich der Film nicht weiter diskutiert und reflektiert worden sei, sondern den Schülern ohne Gesprächsangebot „kommentarlos vorgesetzt“ worden sei. Es handelte

---

<sup>524</sup> Bei dem erwähnten Film handelt es sich um „Mein Kampf“ von Erwin Leiser aus dem Jahre 1960. In dem Dokumentarfilm versuchte Leiser den Aufstieg des Nationalsozialismus, das faschistische Herrschaftssystem und insbesondere den Holocaust mit Hilfe authentischer Materialien darzustellen. Der Film gilt inzwischen als ein großer aufklärerischer Versuch, war jedoch zunächst sehr kontrovers diskutiert. Siehe allgemein zum Film und seiner Rezension Thiele 2001:205-232. Passend zu „Konstanze D.“ zeigt Thiele 2001:215 die große Wirkung, die der Film auf die damalige Jugend hatte.



sich um Filmszenen aus befreiten Konzentrationslagern, die ein großes Maß an Grauen, Tod und Terror zeigten, zumindest erinnern die Aussagen von „Konstanze D.“ an Welzers kommunikatives Gedächtnis („ein Bild, wo diese Skelette, diese gerade gestorbenen skelettierten Gefangenen über ‘ne Rutsche in ein Massengrab gerutscht werden“).

Diese ersten Bilder aus Konzentrationslagern hatten eine nachhaltige Wirkung („ich erinnere mich noch, das war absolut prägend“) und hätten ihr Interesse an dem Thema geweckt. Die schulische Konfrontation mit dem Thema habe zu einem familiären Konflikt geführt, der sich um die NS-Vergangenheit der Eltern gedreht habe. Der Film sei „umstritten“ gewesen, wobei nicht weiter ausgeführt wird, warum. Für sie hätten die dort zu sehenden Dinge zu einer großen Betroffenheit geführt („und das hat mich unglaublich betroffen gemacht“), wodurch sie die direkte Konfrontation mit der Mutter gesucht habe, die den Gesprächsbedarf aber schroff abgewiesen habe („meine Mutter hatte gesagt, du wärst selbst auch ‘ne Narzisse gewesen.“).

Die intensive Aufarbeitung der NS-Zeit habe sich in ihrem Studium fortgesetzt, vor allem mit führenden Nachkriegshistorikern, die sich mit der eigenen Vergangenheit sowie der Vergangenheit ihrer Eltern beschäftigt hätten. „Konstanze D.“ skizziert ihre eigene Generation, die „68er“ als eine, die nach einer Aufarbeitung gedrängt habe („die hat das natürlich gedrückt“).<sup>525</sup>

Offensichtlich ist für sie das Thema privat und beruflich grundlegend. In der Familie in Form von Verdrängung und Exkulpation, in der Schule in Form einer unreflektiert direkten, pädagogisch aus heutiger Sicht fragwürdigen Konfrontation, man würde heute von einer Überwältigung sprechen,<sup>526</sup> ausgelöst durch einen eigenen, befreienden pädagogischen Akt eines einzelnen Lehrers, und in der Universität in Form einer nachhaltigen intellektuellen Konfrontation.<sup>527</sup> Die individuelle Biographie und die Bildungsbiographie stehen hier in einem unmittelbaren Zusammenhang, beides dreht sich um die Aufarbeitung der NS-Zeit und damit gemachte Erfahrungen: Verdrängung, Überwältigung, Betroffenheitspädagogik, Distanzierung und damit verbundene Neuausrichtung als Lehrer.

In einer besonders markanten Passage greift sie ihren eigenen Generationszusammenhang nochmals auf, indem sie über eine mögliche Veränderung des Themas im schulischen Kontext nachdenkt.

„I: Dann vielleicht die abschließende Frage. Wird sich die Stellung des NS aus ihrer Sicht in den kommenden Jahren verändern? Das ist ‘ne banale Frage, aber in welche Richtung?“

<sup>525</sup> Vgl. B1-6, S.1-2, Z.98-131.

<sup>526</sup> Hierauf wird ausführlich in den Kapiteln 9.2 und 10 eingegangen.

<sup>527</sup> Die Aussagen von „Konstanze D.“ passen zu dem Befund von Stammwitz 2005:37f. Demnach hätten gerade Studierende zwischen 1946 und Mitte der 60er Jahre nur wenig Gelegenheit gehabt, sich fachwissenschaftlich oder didaktisch-methodisch mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust zu beschäftigen. Die einzige „Möglichkeit“ sei das „Selbststudium“ gewesen, wobei er es für „zweifelhaft“ hält, dass Studierende dies systematisch genutzt hätten. Als „Konstanze D.“ anfing, war sowohl die wissenschaftliche als auch fachdidaktische sowie pädagogische Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in ihren Anfängen.

B1-6: Ja das wird sich verändern, weil das jetzt ganz andere Leute sind, die das unterrichten also meine Generation tritt jetzt ab und die Generation, die jetzt kommt - - also ihre Generation jetzt [...], die ist ja nicht involviert in der Weise, wie ich involviert war, und mein eigenes Involviertsein habe ich sowohl in negativer wie in positiver Weise weitergegeben. Für sie, ich würde nicht sagen, das ist ein Thema unter anderen, aber die Historisierung ist natürlich [...] also das wäre völlig illusorisch zu meinen, das wird sich nicht ändern, das muss auch nicht negativ sein - ich denke gar nicht, dass ist negativ, sondern das ist einfach so, das hat ja auch was Positives, weil mit mehr Abstand auch bestimmte heiße Eisen, bestimmte Tabus aufgegriffen werden, also ein konkretes Beispiel - die Flüchtlingsfrage - - ein konkretes Beispiel die Art und Weise wie die - - russische Soldaten mit deutschen Frauen umgegangen sind, das war in unserer Generation, das war tabuisiert, weil da sofort der große Totschlaghammer kam - wir sind daran schuld, wir haben damit angefangen und das ist ja die positive Seite der Historisierung - - dass man jetzt auch - - wie das jetzt auch im Lehrplan drin ist, dass die Flüchtlingsfrage drin ist. Unvorstellbar in den 70er Jahren 80er Jahren - - völlig unmöglich. Von daher wird sich das ändern, davon gehe ich aus, aber das muss nicht negativ sein - - und - - den Rest müssen sie sagen, ich weiß nicht, was ihre Generation für ein Verhältnis dazu hat.“ [B1-6: S.10-11, Z.755-777]

Sie selbst sieht sich als Teil einer Generation, die nun abtrete und durch andere Generationen abgelöst werde, zu denen sie auch den Interviewpartner zählt, der mehrmals als Akteur in den Kontext eingebunden wird („Für sie“, „den Rest müssen sie sagen“, „ihre Generation“). In der Sequenz findet ein intergenerationaler Diskurs zwischen der älteren Generation („Konstanze D.“) und der jüngeren Generation (Interviewer) statt.

Wie in den anderen Sequenzen auch wird deutlich, dass sie sich selbst als sehr „involviert“ (drei Nennungen) in die Thematik sieht, was Vorteile und Nachteile (Betroffenheitspädagogik) habe. Dass es Veränderungen im Umgang mit der NS-Zeit gibt und geben wird, wird konstatiert („es wäre völlig illusorisch zu meinen, das wird sich nicht ändern“) und akzeptiert („das muss auch nicht negativ sein“). Die Tatsache einer „Historisierung“ (drei Nennungen) wird dabei nicht als negativ bewertet, sondern hat ihrer Meinung nach auch Vorteile. Insbesondere könnten dadurch bestimmte Themen („Flüchtlingsfrage“, „die Art und Weise wie russische Soldaten mit deutschen Frauen umgegangen sind“) sachlicher unterrichtet werden, die zuvor noch „tabuisiert“ gewesen seien („unvorstellbar in den 70er und 80er Jahren völlig unmöglich“). Dabei lässt sie offen, wie konkret der Umgang der dritten oder vierten Generation aussieht bzw. auszusehen hat. Hier wird aber deutlich, dass sie im Unterschied zu den ersten Berufsjahren inzwischen ein wesentlich unverkrampfteres Verhältnis zur NS-Vergangenheit hat.

### **7.1.3 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit**

#### **(„Historisierung“, „Souveränität“)**

Gegenüber dem gegenwärtigen – d.h. vor allem auch von nach ihr agierenden Generationen geprägten – Diskurs ist sie gelassen, sie akzeptiert den gesellschaftlichen Wandel, und sieht sogar gewisse Vorteile, da Tabu-Themen nun offen besprochen werden könnten, und auch weil ein zu sehr auf die eigene Betroffenheit zielender Umgang nicht erfolgreich gewesen sei.

In einer sehr ausführlichen Sequenz durchdenkt „Konstanze D.“ den Umgang mit der NS-Vergangenheit nach dem Zweiten Weltkrieg. Aus ihrer Sicht habe die deutsche Gesellschaft

erst in den 1960er Jahren („das ist Anfang der 60er“, „also bis Mitte Ende der 60er Jahre nicht angemessen“) durch die „Fischer-Kontroverse“, die „KZ-Prozesse“ und den zunehmend offensiven Umgang verschiedener Historiker („Mommsen“, „da sind jetzt die Historiker an der Front und üben Druck aus“) die NS-Zeit „angemessen“ aufgearbeitet. Als markanten Einschnitt erwähnt sie die „Weizsäcker-Rede“, da er der erste Bundespräsident gewesen sei, der öffentlich Schuld eingestanden habe („hat jetzt bis 1985 zur Weizsäcker-Rede gebraucht, bis sich jemand hinstellt und öffentlich entschuldigt hat, bzw. die Schuld überhaupt eingestanden hat“). Darüber hinaus geht sie auf die Verfilmung der Weißen Rose von Michael Verhoeven ein, weil dort im Vorspann darauf hingewiesen worden sei, dass die „Urteile des Volksgerichtshofs“ nach wie vor „Gültigkeit“ hätten.<sup>528</sup>

Daran anschließend möchte der Interviewer über einen zeitgemäßen gesellschaftlichen Umgang sprechen. Die darauf folgende Antwort ist sehr umfassend, vielschichtig und an vielen Stellen von Ironie geprägt.

„I: Das war jetzt diese Vergangenheit, wie sieht’s denn heute aus, wie sollten die Deutschen heute in der Gesellschaft mit der Vergangenheit umgehen?“

B1-6: - - da fällt das Stichwort Historisierung - - also sagen wir mal so - - - ich denke [...], dass wir hinreichendes Instrumentarium haben, jetzt mit Abstand und Souveränität - - damit umzugehen [...], das hat sich gezeigt in der Goldhagendebatte, weil ich da fand [...], dass es auch akzeptiert worden ist, dass deutsche Historiker sagen konnten, Junge ist in Ordnung, aber es könnte sein, dass du ein bisschen auf ‘ner subjektivistischen Schiene bist, so ist die Kritik an Goldhagen ja unter deutschen Historikern gelaufen und finde ich ein äußeres Zeichen dafür, dass es zumindest Leute gibt, die diese Souveränität praktizieren [...], die ich mir wünsche, weil ich jetzt auch finde, dass von der Forschung her hinreichend Handwerkszeug zur Verfügung gestellt ist, dass man, ja, dass man souverän damit umgehen kann. Weil es - - ist klar, dass wir alle - - wir alle sind Nachgeborene, d.h. wir tragen keine persönliche Schuld, aber wir tragen Verantwortung und dieses Verantwortungstragen muss sich so realisieren, dass wir uns der Auseinandersetzung stellen und zwar so, dass wir Kenntnisse haben sowohl, was die Sachverhalte angeht - - als auch, was die Interpretation der Sachverhalte angeht und - - natürlich, nein wir brauchen das ganze Exkulpatorische, was wir da so in die 70er, Anfang Mitte 70er, das brauchen wir nicht mehr, das haben wir nicht nötig, sondern wir können erklären, was da passiert ist [...], weder exkulpatorisch noch mea culpa-mäßig rumlaufen müssen, sondern wir können aufrechten Hauptes sagen, Leute so und so ist das gewesen, wir sind der Auffassung, dass Erinnern notwendig ist, auf jeden Fall, da stehen wir dazu [...] wir tragen die Verantwortung in Form von Erinnerungsarbeit und da gibt’s natürlich Streits und Debatten auf allen Ebenen. Stichwort, weil sie Koselleck genannt haben eben, Pietà, da ist eben dann noch die Frage, wo setzen wir dann noch die Grenzen, da würde ich nun einfach sagen, das muss eine pluralistische Demokratie aushalten, dass da jetzt ein Streit darüber stattfindet, in welchem Stil wir jetzt erinnern. Das jüdische Museum in Berlin finde ich super, ganz toll, also Liebeskind, über die Stelen, das ist so ein bisschen ‘ne ästhetische Frage also (*lacht*) - - hätte ich rein vom Ästhetischen Anmerkungen zu machen, politisch ist das ok - - aber - - und was ich auch denke, dass wir hinreichend Souveränität haben, um uns auch ein bisschen zur wehren, manchmal, wenn’s kleinkariert wird - - nee, also das ist auch so ein Punkt, dass es manchmal so einen kleinkarierten Touch gibt, [...] also ich finde, dass wir die Souveränität hätten in konkreten Situationen zu sagen, ja ok aber wir machen das jetzt besser so und das würde ich mir - - würde ich mir wünschen, das funktioniert teilweise, teilweise funktioniert’s nicht.“ [B1-6: S.2-3, Z.132-171, gekürzt]

Auffällig häufig wird hier von „Souveränität“ und „souverän“ gesprochen, was versteht sie darunter? Einerseits spricht sie von „Abstand“ und „Historisierung“, die sich darin äußerten, dass die persönliche und kollektive Schuldfrage nicht mehr virulent sei („wir alle sind Nachgeborene, d.h. wir tragen keine persönliche Schuld“). Eine stark von Schuld geprägte Erinnerungskultur und Aufarbeitung sei nicht mehr zeitgemäß, da die Nachgeborenen in das

<sup>528</sup> Vgl. B1-6: S.2, Z.77-131.

Geschehen nicht direkt involviert seien („nein wir brauchen das ganze Exkulpatorische, was wir da so in die 70er, Anfang Mitte der 70er, das brauchen wir nicht mehr, das haben wir nicht mehr nötig“). „Konstanze D.“ selbst bezieht sich immer wieder mit ein in diese Diskursgemeinschaft, indem sie von „wir“ und „ich“ spricht.

Andererseits meint Souveränität eine Verantwortung („aber wir tragen Verantwortung und dieses Verantwortungstragen muss sich so realisieren, dass wir uns der Auseinandersetzung stellen“).

Souveränität bedeutet für „Konstanze D.“ aber auch eine Erinnerung an diese Zeit, die aber nicht einseitig und „kleinkariert“ geführt werden dürfe, sondern kontrovers („da gibt's' natürlich Streit und Debatten auf allen Ebenen“), was sie am Beispiel der Denkmäler in Berlin (Pietà, jüdisches Museum, Denkmal für die Ermordeten Juden Europas) verdeutlicht. Zu einer Demokratie gehört ihrer Meinung nach auch der Streit über Formen des Erinnerns („das muss eine pluralistische Demokratie aushalten“). Sie distanziert sich ganz deutlich von einer „kleinkarierten“ Art der Auseinandersetzung. Souveränität bedeutet für sie auch, die hinter der Erinnerung stehenden „Interessen“ kritisch zu hinterfragen („Holocaustgedenken“, „ein Geschäft sei“).

Auf einer ethisch-moralischen Ebene beinhaltet Souveränität viertens eine Veränderung der individuellen moralischen Haltungen. In konkreten Situationen müssten die Akteure sagen können „ok aber wir machen das jetzt besser so“, das würde sie sich ebenfalls wünschen, allerdings bewertet sie gerade diese politisch-ethische Dimension ambivalent („das funktioniert teilweise, teilweise funktioniert's nicht“). Von hier ausgehend wird im weiteren Gespräch nochmals die Erinnerungskultur thematisiert.

Für „Konstanze D.“ muss die Aufarbeitung der NS-Zeit von Sachlichkeit und Kenntnissen („und zwar so, dass wir Kenntnisse haben sowohl was die Sachverhalte angeht als auch was die Interpretation der Sachverhalte angeht“) geprägt sein. Hierzu habe die Forschung einen wesentlichen Beitrag geliefert, da sie ein „Instrumentarium“ (drei Nennungen) bzw. „Handwerkszeug“ zur Verfügung gestellt habe. Die sachliche, weniger emotions- und moralbesetzte Aufarbeitung zeigte sich in ihren Augen besonders deutlich bei der Goldhagendebatte, in der auch deutsche Historiker inzwischen heftige Kritik äußern konnten. Diese Form von Kontroversität und Enttabuisierung „wünscht“ sie sich. Ihr Blickwinkel ist sehr stark auf die Geschichtswissenschaft gerichtet, durch die die deutsche Gesellschaft wieder eine gewisse Souveränität erlangt hätte, sie könne „aufrechten Hauptes“ damit umgehen und sich sachlich mit der Zeit beschäftigen („so und so ist das gewesen“).

Neben dem „kleinkarierten“ Umgang mit dem NS stört sie eine zu emotionale Debatte. Wie schon in anderen Passagen wird auf eine fachwissenschaftliche Größe, in dem Fall Koselleck, verwiesen, mit dessen Hilfe ihre Kritik an der „Kohl-Position“ verstärkt wird, dessen Umgang mit der NS-Zeit sie ironisch kritisiert („wo er da herkommt aus dieser Pfälzer

Saumagensozialisation“), obgleich er wieder als „Historiker“ („er war ja Historiker“) gewürdigt wird. Die Aufarbeitung durch die „Tränendrüse“ (zwei Nennungen) stört sie, weil dies eine aufgesetzte Form der Trauer sei und dadurch einen sachlich-konstruktiver Umgang erschwert habe.<sup>529</sup>

#### **7.1.4 Der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit („was man eigentlich erreichen muss ist verstehen“)**

Ausgehend vom gesellschaftlichen Umgang mit dem NS dreht sich das Interview in den folgenden Sequenzen um die schulische Aufarbeitung. Zunächst wird in den Raum geworfen, welchen Stellenwert die Lehrerin dem Thema im Rahmen des Geschichtsunterrichts beimisst.

Der Nationalsozialismus hat für „Konstanze D.“ nach wie vor eine „privilegierte Position“ (drei Nennungen „privilegiert“), sie erwartet bei dem Thema bestimmte Kenntnisse („Kenntnisse da sein müssen“). Diese Sonderstellung hält sie für legitim („was ich auch richtig finde“). Bei einer schulischen Auseinandersetzung ist ihrer Meinung nach eine Offenheit erforderlich, die von den Schülern „äußerst dankbar angenommen“ werde. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Perspektive auf das Thema („die ja ‘ne andere Sichtweise haben als wir“), müsse der Lehrer einen motivierenden Zugang finden.

Dieser besteht ihrer Meinung darin, dass man den Schülern die „Möglichkeit“ gebe, sich mit ihrer eigenen Fragehaltung dem Thema zuzuwenden. Dieser veränderte Blick, der die Schüler in den Mittelpunkt rückt, passt zu ihrer Abkehr von der Betroffenheitspädagogik. Im Unterschied zur ersten Berufsphase geht es ihr nun um Erkenntnis und Reflexion.<sup>530</sup>

Sie erwähnt sehr unterschiedliche Zugänge zu der Thematik, die auf eine veränderte Perspektive zurückzuführen sind, die Suche nach den Ursachen für den Aufstieg des Nationalsozialismus und die Durchführung des Holocaust („die Warum-Frage“, zwei Nennungen). Um diese Grundfragen der Aufarbeitung angemessen zu durchdenken, wählt sie einen ausgesprochen personalisierten Ansatz, der Täter und Opfer gleichermaßen umfasst.

Einerseits bewirke die inhaltliche und psycho-situative Durchdringung der Täterperspektive („Schiene Browning und Massenpsychologie“) eine „direkte Auseinandersetzung“, die durch die große Nähe zu dem Material und den damit verbundenen Einzelschicksalen ausgelöst werde.

Neben der Tätersicht geht es ihr auch um die Opfer, mit denen sich die Schüler vor allem durch künstlerische und authentische Materialien sowie Biographien identifizieren sollen, allerdings im Unterschied zur Betroffenheitspädagogik nicht durch pure Brutalität („nicht dieses Monströse darzustellen“), sondern den Bezug zu einzelnen Menschen, also eine Perso-

<sup>529</sup> Vgl. B1-6: S.3, Z.134-177.

<sup>530</sup> Vgl. B1-6: S.3, Z.178-188.

nalisierung der Opfer („also eben diese 6 Millionen in Einzelpersonen deutlich zu machen“). Emotionen spielten in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle. Das hat ihrer Meinung nach zur Folge, dass sich die Schüler viel nachhaltiger dem Thema befassen („eine ganz andere Form von Identifikation herzustellen“). Darüber hinaus scheint sie sich unterschiedlichen Formen des Erinnerns und Gedenkens zuzuwenden, wobei die Eigenaktivität der Schüler („Briefe vorlesen“, „Gedichte vorlesen“) bei solchen Veranstaltungen hervorgehoben wird.

In diesem Zusammenhang distanziert sie sich erneut von der Betroffenheitspädagogik, andererseits vom für sie gewöhnlichen Unterricht („und nicht nur normalen Texten“, „etwas abseitiges Material“). Dadurch kann es ihrer Meinung nach gelingen, die Schüler „individuell ‘ranzuführen“ und ihnen Identifikationsangebote zu ermöglichen. All dies diene der Förderung von Empathie mit den Opfern und einem Hineinversetzen in die Täter, um den Menschen besser zu verstehen, was bereits angedeutet wurde, als sie davon sprach, wie viel man bei dem Thema über den Menschen lernen könne.<sup>531</sup>

Dass mit diesem personalisiert-emotionalen Ansatz Erkenntnisprozesse gefördert werden sollen, zeigt sich in der nächsten Passage.

„[...] was man eigentlich erreichen muss, ist verstehen - - verstehen, was da passiert ist - - verstehen, was da passiert ist und zwar ausgehend von den gesellschaftlichen Strukturen, aber auch ausgehend von der - - ja von der Befindlichkeit der Menschen, das ist natürlich nicht monokausal zu erklären, sondern das ist ja ein Zusammentreffen von (*hebt beide Hände und macht eine Zählbewegung*) - - ich weiß nicht, ob da meine beiden Hände dafür ausreichen, von Faktoren, die man, wenn man jetzt, wenn man das so schön erzählt - - woran ist die Weimarer Republik gescheitert, dann kommt man immer so auf 12 bis 15 Einzelelemente, die man wieder - - clustern kann, aber verstehen, was da passiert und damit und natürlich Kenntnisse haben, weil [sich] die Kinder als Deutsche dann damit auseinandersetzen müssen, auch heute noch im Ausland - - damit konfrontiert werden, dass sie irgendwo als Nazis beschimpft und wenn das auch nur irgendeine Prollprovokation ist, aber die müssen natürlich Kenntnisse haben, denn mit Kenntnissen - - also Kenntnisse sind das Einzige, mit dem ich im Ausland irgendwo überhaupt argumentieren kann und da stellt sich eben raus, dass die Betroffenheitspädagogik nicht ausreicht [...]“ [B1-6: S.1, Z.52-62]

Diese Reflexionsprozesse umfassen mehrere Aspekte: die Warum-Frage, das Erklären, das „Verstehen“ und „Kenntnisse“. Das „Verstehen“ umfasst die Strukturebene („ausgehend von den gesellschaftlichen Strukturen“), die Ereignisse („was da passiert ist“) und die Mikroebene („Befindlichkeit des Menschen“), also den in diesem Kontext agierenden Akteur. Das dahinterstehende Modell ist anlehnd an Adorno mikro- und makroorientiert zugleich. Wichtig ist für sie vor allem die Thematisierung der Ursachen für den Untergang der Weimarer Republik, was hier als „nicht monokausal“ bezeichnet wird.

Am Ende der Sequenz wird sehr häufig von „Kenntnissen“ gesprochen, die man vor allem in der Auseinandersetzung „im Ausland“ brauche, um sich hierzu zu positionieren („argumentieren kann“).

<sup>531</sup> Vgl. B1-6: S.1, Z.21-44.

In dem sehr langen Abschnitt sagt sie viermal: „ich will, dass die was verstehen“. Demnach geht es ihr nun primär um Erkenntnisprozesse und Erklärungsansätze, während davor vorrangig die Betroffenheit geweckt werden sollte. Dem emotionalen (Betroffenheitspädagogik) und dem intellektuellen Zugang (Verstehen) gemeinsam ist der hohe Grad an Verbindlichkeit („Pflicht“), es handelt sich bei der schulischen Auseinandersetzung um eine Notwendigkeit, die in diesem Abschnitt vor allem durch das Verb „müssen“ zum Vorschein kommt („die müssen natürlich Kenntnisse haben“), das hier mehrmals verwendet wird.

An anderer Stelle gibt es eine Gesprächssequenz, der zu diesem „Müssen“ passt, es geht um den Besuch von KZ-Gedenkstätten, die Frage, ob es die Pflicht zu einem solchen außerunterrichtlichen Lernangebot gebe.

I: Würde mich zu einer Frage führen, die da andockt, sollte jeder Schüler in ein KZ gegangen sein als Schüler?

B1-6: Ja - - - uneingeschränktes Ja.

I: Warum?

B1-6: Weil es - - erstens um sie zu zwingen sich zu konfrontieren, das ist ja ein Gegenstand, da läuft man gerne von weg, das ahnt man irgendwo, um niemand die Möglichkeit zu geben davor wegzulaufen - - und zweitens, weil es einfach in dieser sinnlichen Erfahrung, natürlich hat da jeder eine eigene Begabung sich da reinzufantasieren, das kann ich keinem vorschreiben, wie er sich da reinfantasiert, das kann ich nicht, aber weil - - weil sie diese direkte sinnliche Wahrnehmung in diesen Räumlichkeiten, wenn sie vor diesen, da gibt's so, da gibt's so Auspeitschungsdinge, wo die Leute draufgelegt haben und die stehen dann und sagen, gibt's das, das muss dann auch sagen, weil die sonst sagen, das glaub' ich nicht. Wie will ich mich mit einem Neonazi, der mir, wer weiß was erzählt, wie will ich mit dem diskutieren, wenn der mir sagt, da stehen nur Potemkin'sche Dörfer [...] und wenn ich da mit Bewusstsein durchgelaufen bin, muss ich sagen, nee, da täuscht du dich Junge, das sind keine Potemkin'schen Dörfer [...], das ist in echt [...] wie will ich argumentieren auch gegenüber solchen Leuten, wenn ich mich mal mit denen 'drauf einlasse, wenn ich gezwungen bin, wenn ich da nicht gewesen bin, da muss ich Augenzeuge sein.

I: Muss man als Lehrer die Schüler für ein solches Thema motivieren?

B1-6: Da wird nicht, da wird einfach hingegangen Punkt. (*lacht*) Ja, da würd' ich, *no debate*, da muss ich nicht groß 'rummotivieren, sondern das ist 'ne Pflichtveranstaltung, da diskutiert man nicht, da geht man hin. Und wie ich die drauf vorbereite - - das ist was anderes, (*lacht*) also wie ich die seriös vorbereite, das mache ich ganz stark abhängig von der Lerngruppe, motivieren muss ich die nicht, sondern die müssen da hin, das ist ihre Pflicht als deutscher Staatsbürger, da bin ich ganz radikal.“ [B1-6: S.7, Z.463-477, gekürzt]

Im Unterschied zu den meisten Gesprächspassagen antwortet „Konstanze D.“ zunächst ganz knapp. Hier liegt eine ganz eindeutige Position vor, ein „uneingeschränktes Ja“. Aus ihrer Sicht sollte jeder Schüler in einer KZ-Gedenkstätte gewesen sein, weil sich somit niemand der Konfrontation entziehen könne („das ist ja ein Gegenstand, da läuft man gerne von weg“). Die Konfrontation hat einen sehr verpflichtenden Charakter („um sie zu zwingen sich zu konfrontieren“). In diesem Kontext hält sie weder eine Motivierung der Schüler für erforderlich („da wird nicht motiviert“) noch wird über den Besuch als solchen diskutiert („*no debate*“ „da diskutiert man nicht“). Bei dem ganzen Unterfangen handelt es sich um eine grundlegende Pflicht („das ist 'ne Pflichtveranstaltung“, „das ihre Pflicht deutscher Staatsbürger“, „die müssen da hin“, „da wird einfach hingegangen“). Ihre Position bewertet sie hier als „ganz radikal“.

Neben dieser dort geleisteten Erinnerungs- und Aufarbeitungsarbeit werden aber noch andere Vorzüge von KZ-Gedenkstätten herausgegriffen, die Authentizität („das ist echt“), eine

sehr große Nähe und ein konkreter Zugang. Jeder Schüler könne sich sein eigenes Bild kreieren („natürlich hat da jeder eine eigene Begabung sich da reinzufantasieren“). Durch den Besuch werde auch ein Wahrheitsanspruch („direkte sinnliche Wahrnehmung“) erhoben, der auch in der Auseinandersetzung mit Neonazis helfen könne. Es seien eben nicht „Potemkin’sche Dörfer“ (drei Nennungen), sondern reale Dinge, die existierten, wie die „Auspeitschungsdinger“.

Dass die Zielsetzung auch stark ethisch geprägt ist, wird am Ende des Interviews deutlich, indem Konstanze über einen zukünftigen Umgang mit dem NS nachdenkt. Um die Schüler zu einer ethisch-moralischen Auseinandersetzung zu bewegen, möchte sie sie orientiert an Karl Jaspers mit „menschlichen Grenzsituationen“ konfrontieren. Das nennt sie „Prophylaxe“. Die Schüler sollen mit solchen „Grenzsituationen“ (drei Nennungen) umgehen können, zumal das Eintreffen solcher sozialen Konstellationen im Rahmen des Möglichen lägen („es kann wirklich sein, das das übermorgen wieder passiert“) und theoretisch jeder Mensch in solche Situationen kommen könne („in die jeder geraten kann“).

Sie verdeutlicht diese „absoluten ethischen Grenzsituationen“ anhand von zwei Beispielen. Zum einen die Frage, ob man bereit sei, jemanden in einer extremen Situation zu erschießen, also zum Täter zu werden. In dem Zusammenhang verweist sie explizit auf Browning. Zum anderen solle durchdacht werden, ob man einen anderen Menschen in einer solchen Situation verstecke. Die Schüler sollten unterschiedliche Handlungstypen durchdenken, hier vereinfacht den „Täter“ und den „Helfer“.

Wie schon bei den Gedenkstätten wird auch hier die unbedingte Notwendigkeit, die Pflicht, der Zwang zur Auseinandersetzung deutlich. Der Lehrer stehe in der Pflicht, die Schüler mit diesen Situationen zu konfrontieren („krallen“). Das Ausweichen einer Auseinandersetzung mit solchen Extremfragen scheint sie sehr zu stören und sie führt es auf „dieses breite Angebot an Entertainment“ und sonstige Dinge zurück, mit denen man „zugemüllt“ werde.

Diese Form eines schulischen Lernangebots wirke aus Sicht von „Konstanze D.“ dem Zeitgeist entgegen. Je intensiver man solche Situationen intellektuell durchdrungen habe, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Geschichte wiederhole. Hier wird eine Zielsetzung offenkundig, die als „politische Bildung“ und „politische Erziehung“ bezeichnet wird. In Abgrenzung zum Ende der Weimarer Demokratie sollen die Schüler in solchen Situationen für die Demokratie kämpfen („so ein bisschen Rückgrat haben“). Der Unterricht wird verglichen mit einem „Training“ (zwei Nennungen), das die zu treffende „subjektive Entscheidung“ erleichtern solle und eben nicht einen „ratlosen“ Menschen hinterlasse.

„Konstanze D.“ schätzt den Erfolg dieses Unterfangens durchaus optimistisch ein, da man „die meisten“ (zwei Nennungen) Schüler erreiche. Sie hofft, dass auch die nachfolgenden



Lehrergenerationen einen „Ehrgeiz“ in diesem Themenfeld entwickeln, der mit ihrem eigenen Ehrgeiz vergleichbar sei.<sup>532</sup>

### 7.1.5 Der institutionelle Rahmen

**(„wenn sie nur ihr Buch nehmen und sagen Seite sowieso Seite sowieso und Tafelanschrieb, da kommt dann nicht viel“)**

Ihr Engagement („Ehrgeiz“) war so stark, dass sie ein die ganze Schule einbindendes und sehr zeitaufwendiges Projekt initiierte und organisierte. Im Folgenden sollen ihre Motive, ihre Erfahrungen und die für sie ausschlaggebenden Gründe für das von ihr als Erfolg bewertete Projekt rekonstruiert werden.

„B1-6: Ja und da waren die Schüler supermotiviert. Das war also - - das sind Highlights in meiner 35jährigen Lehrtätigkeit. [...] Und war eine gigantische Herausforderung, denn wir hatten Schüler von Klasse 5 bis 13 in dem Chor - 80 Kinder, der eben diese Stadtkinder in Brundibár spielt - - und jetzt, wie bringen wir die inhaltlich in das Ding rein, wie machen wir das, und dann hab' ich bei dem ersten großen Meeting, was wir mit den 80 in der Turnhalle [...] Die Kids, unglaublich, unglaublich, natürlich hab' ich dann erzählt aus diesem - hatte einiges gelesen über Theresienstadt, der Anschluss war das Buch „die Mädchen von Zimmer 28“ [...] hab' ihnen so ein bisschen die persönliche Befindlichkeit von Kindern in Theresienstadt erzählt, von Kindern in Theresienstadt erzählt, weiß nicht, wie lange das gedauert hat, dann war auch Pause dazwischen, dann haben wir sie mit den Methoden der Theaterpädagogik Figuren stellen lassen, die sich bewegen lassen im Raum, irre. Und das - - dann auch sehr lange gedauert das Projekt, das hat dann auch viele Tränen gegeben, ein gigantisches Abschlussfest gemacht und alle Stellungnahmen, die wir gekriegt haben von den Kindern, super. Die waren total drin [...] die Frauen, die überlebt haben erzählen das auch, weil die Oper das war Widerstand für sie, der Sieg über Brundibár am Ende der Oper war der Sieg über Hitler für sie, und das war womit sich die Kinder unglaublich identifizieren konnten, wir haben da, wir hatten Sitzungen mit den Frauen da, am Schluss da, als es fertig war, wir hatten Zeitzeugen eingeladen, wir hatten 'ne Sitzung, da waren nicht alle, da waren vielleicht 60 von den Kindern, die haben völlig frei von der Leber weg die abenteuerlichsten Fragen gestellt (*lacht*) [...] die Frauen sind aber souverän genug, weil die ja etliche Erfahrungen gemacht haben inzwischen, super, also die Kids waren absolut super, aber sehen sie, wenn sie nur ihr Buch nehmen und sagen Seite sowieso Seite sowieso und Tafelanschrieb, da kommt dann nicht viel.“ [B1-6: S.3-4, Z.205-347, gekürzt]

Den Anstoß für das Projekt bildete ein außerschulischer Vortrag, bei dem die Lehrerin als Privatperson von der Kinderoper Brundibár erfuhr. Das Projekt bestand darin, die Kinderoper nachspielen zu lassen, was methodisch u.a. durch geschichtstheoretische, reflexive (die beschriebene Gedankenreise in das KZ Theresienstadt), theaterpädagogische und musische (Chor mit 80 Kindern) Zugänge erfolgte. Auch wurden Zeitzeugen involviert, denen die Kinder alle möglichen Fragen stellen konnten („völlig frei von der Leber weg“).

„Konstanze D.“ wertet es als ein „Highlight“ ihrer beruflichen Tätigkeit. An vielen Stellen tauchen Superlative, Wiederholungen und sehr positiv besetzte Begriffe auf (z.B. „gigantisch“). Konstanze sah das Projekt als eine „gigantische Herausforderung“, da es aufgrund der Dimension (z.B. Mitwirkung der ganzen Schule, Chor mit 80 Kindern, die aus allen Jahrgangsstufen kamen,) und Vielschichtigkeit (jahrgangsübergreifend, sehr verschiedene Zugänge für unterschiedliche Lerntypen) den alltäglichen schulischen Rahmen sprengte.

Der erhebliche Aufwand zahlte sich ihrer Meinung nach aus („Die Kids, unglaublich, unglaublich“, „irre“). Konstanzes Enthusiasmus betrifft den allgemeinen Rahmen des Projekts

<sup>532</sup> Vgl. B1-6: S.8, Z.558-580.

(„gigantisch“, „ganz große Herausforderung“, „ein gigantisches Abschlussfest“), die damit verbundenen methodischen Lernarrangements („also wenn man sich was einfallen lässt, sind die Kids total dabei, total [...]“) und die Mitwirkung der Schüler („super“, „absolut super“, „unglaublich, unglaublich“).

Um die Größe des Projekts zu würdigen, grenzt sie es erneut vom normalen Unterrichtsgeschehen ab, es handelt sich ihrer Meinung nach dabei um einen „völlig anderen Zugang“, während der übliche Unterricht hier vehement kritisiert wird („aber sehen sie, wenn sie nur ihr Buch nehmen und sagen Seite sowieso Seite sowie und Tafelanschrieb“), da er – so lässt sich das Ende der Sequenz deuten – nicht sehr fruchtbar sei („da kommt dann nicht viel“) und all die positiven Effekte des Projekts wie Identifikation und Motivation nicht hervorrufe. Aus der nächsten Sequenz wird einerseits die Motivationsgrundlage von „Konstanze D.“ deutlich, andererseits grenzt sie das besondere Lernarrangement nochmals vom gewöhnlichen Unterricht ab.

„I: Jetzt haben sie dieses Projekt gemacht und sehr viel positive Erfahrungen gesammelt, warum glauben sie funktioniert so etwas nicht flächendeckend?“

B1-6: Also, weil das 'ne riesen Arbeit, da können sie nicht - - das ist keine - - sie kennen das schöne Wort Schwellenpädagogik [...] damit geht es natürlich nicht. [...] das erfordert von ihnen ein ganz großes emotionales und natürlich auch energiemäßig ein ganz großes Engagement - - aber nicht jeder ist so bescheuert wie ich [...] - - also sagen wir mal so [...], dass die persönliche Begeisterung überspringt, wenn sie die nicht haben, wenn sie das abarbeiten - - dann geht das nicht, dann können sie noch so tolle Bücher haben - - also ich polemisiere gerade etwas gegen die Didaktiker ja, die, da können sie sich noch so tolle Sachen einfallen lassen, das funktioniert [...], wenn da persönliche Begeisterung [ist] [...], also warum passiert das nicht flächendeckend [...], das ist natürlich aufwendiger als normalen Unterricht zu machen und man kann auch nicht erwarten, dass jeder seinen Unterricht so macht [...], das ist einfach zu viel verlangt und ich hab' das auch nicht nonstop gemacht - - aber - - es muss - - von Seiten des Lehrers 'ne gewisse - - ja schon auch Begeisterung da sein, also das hört sich jetzt komisch an, denn für KZs kann man sich nicht begeistern [...] ja und das ist halt der Ehrgeiz, der mich 'rumgetrieben hat, egal in welchem Fach, das war immer - - ich will, dass die jetzt auch verstehen, und dann geht es darum, ja dieses Wechselspiel, ich drück' sie in 'ne Situation rein, wo sie sich dann entfalten können, also ich gebe 'nen Push, schick' sie in das Experiment und dann dürfen die, sobald sie Spaß dran' gekriegt haben, sobald sie angefütert worden sind (*lacht*) würde man jetzt in der freien Wildbahn sagen, die werden so ein bisschen angefütert und dann kommen sie von alleine [...] das wäre die Metapher mit der ich das jetzt beschreiben würde, wie ich da versucht habe vorzugehen - - ja und da hatte ich halt bock drauf, da hatte ich Spaß dran, von soher weiß ich nicht, ob das klappt flächendeckend, ob das so toll wäre, wenn das flächendeckend klappen würde, das wäre ja auch schon wieder langweilig.“ [B1-6: S.4, Z.248-291, gekürzt]

Zunächst grenzt sie ihr Projekt zu einer negativ besetzten Form von Unterricht ab („damit geht es natürlich nicht“), die sie als „Schwellenpädagogik“ zusammenfasst, als ein Unterricht, der sehr spät, wenn überhaupt, vorbereitet werde. Ihre eigene Zielsetzung, fasst „Konstanze D.“ mit „Lernen“, „etwas Mitnehmen“ und vor allem „Verstehen“ zusammen.

Für sie ist das Verstehen ein Teil des Lernens („aber das Lernen ist bei mir vor allen Dingen verstehen“) und sie beansprucht zu wissen, wann ein am Verstehen orientiertes Lernen bei den Schülern zu nachhaltigen Lernerfolgen führe, was sie durch den Ausdruck „hängen bleibt“ äußert. „Konstanze D.“ geht davon aus, dass die Schüler ein solches Projekt nicht „vergessen“ würden.

Ein erfolgreiches Lernen hänge damit auch ganz stark vom Willen des Lehrers ab („ich will dass sie was verstehen, ich will dass sie was lernen ja auch, aber das Lernen ist bei mir

auch vor allem verstehen und etwas davon mitnehmen“). Ganz grundlegend für das Projekt war ihre eigene Motivation und es fällt auf, dass insgesamt 31 Mal das Wort „ich“ auftaucht, was für eine starke Lehrerrolle spricht, die sich manchmal auch gegen Schülerinteressen hinwegsetzen kann und notfalls auch muss.

In ihrer subjektiven Theorie von Schule sind solche Projekte sehr zielführend. Gerade was die NS-Zeit und mögliche Lernarrangements wie das Projekt, die KZ-Gedenkstättenexkursion, die Biographien angeht, bestimme in erster Linie der Lehrer, was auch hier angedeutet wird („da hab' ich die nicht viel gefragt“). Dabei sieht sie selbst einen Widerspruch („also das hört sich jetzt ein bisschen widersprüchlich an“), da sie ja auch an anderer Stelle davon spricht, zunächst die Schülerfragen aufzugreifen („einerseits sag' ich, die sollen fragen, fragen, fragen“). Aber in dem Fall hat sie nicht gefragt, sondern entschieden, was auf ihre persönliche Begeisterung und die „Idee“, die sie bekam, zurückzuführen ist.

Es lassen sich zwei Faktorenbündel ausmachen, die ein solches Projekt aus ihrer Sicht begünstigen. Beide hängen sehr stark mit dem Lehrer zusammen. Zum einen lässt sich ihr persönliches Interesse an einer angemessenen Aufarbeitung in der NS-Zeit anführen, das mehr als deutlich wurde. Zum anderen müsse der Lehrer vollkommen begeistert und begeisterungsfähig sein, emotional und persönlich („das erfordert von ihnen ein ganz großes emotionales [...]“, „dass die persönliche Begeisterung überspringt“), schließlich sei der Aufwand extrem groß („eine riesen Arbeit“).

Nicht jeder Lehrer habe diese Motivation („ein energiemäßig ganz großes Engagement“), was sie selbstironisch feststellt („aber nicht jeder ist so bescheuert wie ich“). Auch müsse man mit Widerstand von Schülerseite rechnen („das geht auch so weit, dass die Sachen machen, die sie im Moment erst gar nicht wollen“), der aber schnell überwunden werde und dazu führe, dass die Schüler voll und ganz bei der Sache sind und die „persönliche Begeisterung“ des Lehrers auf sie „überspringt“. Sie spricht von einem „Wechselspiel“ zwischen den beiden beteiligten Akteursgruppen Lehrer und Schüler, wobei dem Lehrer vor allem die Aufgabe zukommt, die Schüler für ein Thema zu motivieren, zur Not auch mit Zwang, also ohne die Schüler zu fragen. Sie „drückt“ die Schüler „in 'ne Situation rein, wo sie sich dann entfalten können“. Gleichzeitig ist für sie aber letztlich der entscheidende Akteur des Lernprozesses der Schüler, der sich damit umfassend auseinandersetze, wenn er, wie „in der freien Wildbahn“, erst mal vom Lehrer „angefüttert“ worden sei.<sup>533</sup>

---

<sup>533</sup> An dieser Stelle wird auf eine Kommentierung des hier angedeuteten komplexen Verhältnisses von Eigenständigkeit und Zwang in Bildungsprozessen – insbesondere in der Holocaust Education – verzichtet. Hier soll nur die Position von „Konstanze D.“ wiedergegeben werden. Eine ausführliche Thematisierung dieser Problematik erfolgt vor allem in den Kapiteln 9.2.5 und 10.

In den folgenden Abschnitten charakterisiert sie gute und schlechte Rahmenbedingungen für das unterrichtliche Wirken von Lehrern sowie die Möglichkeit zu solchen außergewöhnlichen Lernformen.

An zwei Schulen hat sie ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht. An der ersten Schule sei sie ausgebremst worden, während sie an der zweiten („in B.“) ein günstiges Umfeld für ihre pädagogischen Konzepte gefunden habe. Wenn die Zusammensetzung eines Kollegiums „günstig“ sei, könne man auch größere, sehr zeitaufwendige („gigantische“) Lernarrangements entwickeln.<sup>534</sup>

Aber auch andere Faktoren beeinflussten die Möglichkeiten des Lehrers. Aufbauend auf den gemachten Erfahrungen betont sie die Bedeutung der Gruppendynamik. Es kommt aus ihrer Sicht auf die fachliche Zusammensetzung des Kollegiums an („aber ich brauche hierfür ja die Geisteswissenschaftler, die Historiker, die Politologen“), aber vor allem auch darauf, wie engagiert sie sind („da waren richtig anständige Portion von Leuten dabei, die keinen Schlag zu viel getan haben, so nach dem Motto, wieso machst du das, das macht doch Arbeit“). Gerade wenn in einem Kollegium viele Lehrer „Dienst nach Vorschrift“ machten, wirke sich das sehr negativ auf solche Projektvorhaben aus. Dieses Handeln umschreibt sie mehrfach als „kleinkariert“. In diesem Zusammenhang spricht sie von einer „Kollegenkonstellation“, in der eine spezifische „Dynamik“ vorherrsche („so wie es dynamische Lerngruppen gibt, so gibt es dynamische Lehrgruppen - - und es gibt weniger dynamische“). Während an ihrer ersten Schule eine aus ihrer Sicht weniger dynamische Lehrgruppe prägend gewesen sei, habe sie sich im zweiten Kollegium entfalten gekonnt. Auch die Gewerkschaften werden an der Stelle ambivalent bewertet, sie spricht von einer „Gradwanderung“.<sup>535</sup>

Darüber hinaus wird auch die Rolle der Schulleitung durchdacht. Sie könne durch eine „gute Personalpolitik“ und einen „Weitblick“ die Verwirklichung ihres Bildungsideals positiv beeinflussen.<sup>536</sup> Bildungsplanvorgaben, schulinterne Rahmenbedingungen wie Schulcurricula, Zielsetzung einer Schule werden nicht weiter angesprochen.

### 7.1.6 Zusammenfassung

Für „Konstanze D.“ ist die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit eines der zentralen schulischen Problemfelder, das auf sehr unterschiedliche und anspruchsvolle Weise im Geschichtsunterricht und darüber hinaus – nach Möglichkeit interdisziplinär – zu behandeln ist. Einerseits soll mit Hilfe von Biographien die Mikroebene multiperspektivisch (Täter, Helfer, Mitläufer, Opfer) tangiert werden. Dazu greift sie auf Brownings situativen Ansatz zurück. Andererseits werden aber auch die damaligen strukturellen Rahmenbedingungen – die politische Dimension – durchdacht.

<sup>534</sup> Vgl. B1-6: S.4-5, Z.292-301.

<sup>535</sup> Vgl. B1-6: S.5, Z.302-340.

<sup>536</sup> Vgl. B1-6: S.5, Z.342-349.

Ein angemessener schulischer Umgang mit der NS-Zeit im Sinne von „Konstanze D.“ hat vor allem mit verstehen, erinnern und erkennen zu tun. Eine rein emotionale Betroffenheitspädagogik, die in der ersten Berufsphase prägend war, lehnt sie entschieden ab, obgleich sie die Wichtigkeit von Emotionen hervorhebt. Außerdem distanziert sie sich mehrfach vom alltäglichen Fachunterricht, den sie sehr ironisierend als nicht ertragreich abstuft. Inzwischen habe sich der Umgang zur NS-Zeit in der Form gewandelt, dass die Schüler und die Gesellschaft „souverän“ damit umgehen könnten.

Der Erfolg von Bildungsprozessen ist aus ihrer Sicht in sehr hohem Maße vom Lehrer abhängig (z.B. Motivation, Fachkompetenz, Bereitschaft im Team zu arbeiten). Auch für die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit kommt der Lehrperson eine entscheidende Rolle zu, da sie Bildungsprozesse initiiert und pädagogisch gestaltet. Gerade die Aufarbeitung der NS-Zeit hat ein hohes Maß an Verbindlichkeit, dem sich keiner entziehen dürfe. Hinsichtlich der konkreten Durchführung einer „Erziehung nach Auschwitz“ ist „Konstanze D.“ jedoch sehr schülerorientiert. Inwiefern auch sehr umfassende und anspruchsvolle Unterrichtsformen (z.B. Projekte) verwirklichen lassen, hängt aus ihrer Sicht stark von Personenkonstellationen ab.

Die hohen Ansprüche an das Thema lassen sich in erster Linie auf die biographisch-generationalen Hintergründe der Lehrerin zurückführen. Für sie als „68er“in spielte die Aufarbeitung der Nationalsozialismus in der Schulzeit, in der eigenen Familie, im Studium und im Beruf eine herausgehobene Rolle.

„Konstanze D.“ wurde hier als sehr engagierte Lehrerin der zweiten Generation ausgewählt. Doch wie reagieren Lehrer der dritten Generation darauf? Haben sie ähnliche Ambitionen oder möchten sie die Ansprüche an die NS-Aufarbeitung senken?

## **7.2 „Peter M.“ (A1-1). – „gewisse“ Konfrontation und Kritik an schulischen**

### **Rahmenbedingungen**

***(„sich Zeit für die Schüler und das Thema nehmen“)***

#### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

„Peter M.“ steht in Kontrast zu „Konstanze D.“, da er als Lehrer der dritten Generation zwar eine große Begeisterung für das Fach Geschichte mitbringt, allerdings gerade bei dem Thema Nationalsozialismus vor zu hohen Erwartungen warnt. Er ist in der Reihenfolge aller 56 Interviews der erste Befragte.

Das Interview findet im Juli 2010 kurz vor den Sommerferien statt. Die Gesprächsatmosphäre ist insgesamt offen und der Befragte A1-1 („Peter M.“) zeigt sich an dem Forschungsvorhaben sehr interessiert. Er selbst unterrichtet seit 5 Jahren an einer kleinstädtischen Schule,

ist 32 Jahre alt und hat ein volles Deputat. Politisch ordnet er sich mitte-links ein und hat eine geringe Kirchenbindung. „Peter M.“ und unterrichtet außer Geschichte noch das Fach Deutsch.

Das Gespräch dreht sich schwerpunktmäßig um die Didaktik und Methodik, den NS-Diskurs sowie die Institution Schule. Obgleich es sich bei dem Interview um das erste der 56 handelt und es daher noch Optimierungsbedarf gibt (z.B. Interviewtechnik, einige für die Studie nicht relevante Passagen), lassen sich insbesondere aus dem NS-Diskurs und dem didaktisch-methodischen Vorgehen wichtige Rückschlüsse für die Typen- und Theoriebildung ziehen.

### **7.2.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten und der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit**

„A1-1: Als Geschichtslehrer mit dem Nationalsozialismus spannend - - die Schüler interessieren sich dafür - ein Thema, das sich durchaus auch intrinsisch unterrichten lässt - das einzige Manko, das es gibt, manche Schüler wehren sich dagegen, weil sie schon in der siebten Klasse in Deutsch Nationalsozialismus über die Lektüre gemacht haben, da gibt's da ein paar Titel, die gerne von Kollegen gelesen werden - und immer wieder damit konfrontiert werden, was an dem Spiralcurriculum liegt, sprich, das wird zwei bis drei Mal unterrichtet und auch medial natürlich präsent - das Interesse ist groß, die Schüler wissen meistens schon einiges - - aber - - zweischneidig - - ich hab' schon überlegt, ob man das vielleicht noch - ja ob's ein Thema z.B. ist, das man - - sie interessiert's in der siebten Klasse, wenn's dann später kommt, dann haben sie so viel erfahren oder sie glauben's zu wissen, dass es dann schon Interesse verloren hat.“ [A1-1: S.1, Z.3-10]

Bereits in der ersten Intersequenz wird das erlebte Schülerverhalten deutlich. In seinem Unterricht nahm er von Schülerseite ein grundlegendes Interesse wahr, was den Zugang zum Thema erleichterte. Im Unterschied zu anderen Themen sieht er ein Potenzial, das Thema „intrinsisch“ zu unterrichten, d.h. das Interesse müsse nicht erst durch den Lehrer geweckt werden, sondern sei bei den Schülern schon vorhanden.

Auf der anderen Seite betont er aber, dass es „manche Schüler“ gebe, die sich gegen das Thema „wehr[t]en“, weil es mehrmals behandelt werde und sie im Fach Geschichte ein vermeintliches Vorwissen mitbrächten. Für die teilweise ablehnende Haltung („zweischneidig“) hat er zwei Erklärungen, die schulische Wiederholung (andere Unterrichtsfächer, Spiralcurriculum in Geschichte) und die Präsenz in den Medien. Die von einigen Schülern empfundene Überfrachtung führe zu einem vermeintlichen Wissen („dann haben sie so viel erfahren oder sie glauben's zu wissen“) und einem Verlust an Interesse. Daher plädiert „Peter M.“ dafür, das Thema bereits früher anzusetzen, vielleicht schon in der siebten Klasse, um der Wiederholung vorzubeugen und das dort bereits vorhandene Interesse aufzugreifen.

An anderer Stelle wird der Umgang der Schüler mit dem Thema differenziert. Gleichzeitig liefert dieser Abschnitt Informationen über die Haltung des Befragten zur NS-Zeit.

„I: Das Thema - wie sollten denn die Deutschen an sich mit dieser NS-Zeit umgehen?

A1-1: [...] ich selbst hab' als Schüler noch die Erfahrung gemacht, dass das Thema der Schuld da immer noch mit dranhing - - ja also die Debatte mit Bubis und Walser, die da vor Jahren stattgefunden hat, war da noch mal so ein letzter Höhepunkt, den man da so miterlebt hat - - und - - also - - ich - - ich versuche meinen Schülern auch immer so objektiv wie möglich darzubringen, darzustellen und ihnen zu sagen, dass das - - ein Thema ist, das sie in einer gewissen Weise noch betrifft - - aber ich glaube, dass die jetzige Generation von Schülern - - im Bereich der Schuld damit nur noch schwer verbinden kann - - ich

hab' mich als Schüler zum Teil noch betroffen und mitschuldig gefühlt, das weiß ich noch aus eigener Erfahrung, ich glaub', dass man das den heutigen Schülern nicht mehr zumuten sollte.“ [A1-1: S.1, Z.36-48]

„Peter M.“ bezieht die Frage zunächst auf sich selbst und seine eigene Schulzeit, um dann über den gesellschaftlichen Diskurs („die Debatte mit Bubis und Walser“) und die aktuelle Schülergeneration zu sprechen. Wichtig ist ihm, „objektiv“ mit dem Thema umzugehen. Betrachtet man die gesamte Interviewsequenz, wird deutlich, dass dahinter eine Distanzierung steht.

Einerseits störte ihn, wie ihm das Thema als Schüler dargeboten worden sei, er habe sich schuldig und betroffen gefühlt. Andererseits wird an der Wendung „heutigen Schülern“ auch eine generationale Distanz deutlich, zum einen zwischen der Generation von Lehrern, die ihn unterrichteten, zum anderen zwischen seiner eigenen Generation und der aktuellen Schülergeneration. Indirekt kann man sogar eine dritte Distanzierung erkennen, die zwischen Lehrern und Schülern im spezifischen Interaktionsgefüge Schule. Besonders deutlich wird dies daran, dass er den Begriff „zumuten“ verwendet. Die Schuld und die Betroffenheit seien seinem Empfinden nach aufgedrängt worden und seien fremdbestimmte Formen der Verarbeitung gewesen, die er als Schüler habe übernehmen sollen. Das habe bei ihm zu einer Abwehrhaltung geführt, die er bei einer ähnlichen Aufarbeitung der NS-Zeit auch bei den heutigen Schülern vermutet. Dem gegenüber will er eine „objektive“ Behandlung des Themas, obgleich ihm auch wichtig ist zu zeigen, dass die Schüler das Thema „in einer gewissen Weise“, die er nicht näher definiert, „noch betrifft“, was aber keineswegs die für ihn negativ besetzte Schuldkonfrontation meint.

Wie stark er von seinen eigenen, negativen Erfahrungen geprägt ist, zeigt sich an anderer Stelle, wo er davon spricht, dass das Thema NS vor allem deshalb nicht Forschungsschwerpunkt im Geschichtsstudium war, weil er „so oft in der Schule in Berührung gekommen“ sei.<sup>537</sup>

Diese Distanzierung wird auch an anderer Stelle deutlich:

„I: Haben die Schüler heute eine besondere Verantwortung bei dem Thema ihrer Meinung nach?

A1-1: - - ich thematisiere es immer - - ich mach' immer 'ne Stunde zum Thema Vergangenheitsbewältigung - - nein.

I: Warum?

A1-1: Na ja - - der eine Grund ist, dass die Vorstellung, dass die Deutschen ein Tätervolk sind - unsere Großeltern sogar noch meine Eltern bei der 68er-Generation etwas empfunden haben - - bei den heutigen Schülern nicht der Fall ist - - die sind in einer anderen Welt aufgewachsen - - Krieg spielt für sie nur noch eine untergeordnete Rolle - - Kriegstreiber in dieser Welt sind dann die üblichen Verdächtigen, Antiamerikanismus z.B. - - stellt man ganz deutlich bei Schülern fest - - sehr einseitiges und von Vorurteilen teilweise überlagertes USA-Bild - - und - - das fällt ihnen schwer, in so etwas reinzudenken.“ [A1-1: S.3, Z.193-201]

Aus Sicht von „Peter M.“ ist für den heutigen Schüler die NS-Zeit weit weg („in einer anderen Welt aufgewachsen“), sie lebten in einer völlig anderen Lebenswelt. Aus diesem Grund

<sup>537</sup> Vgl. A1-1: S.1, Z.19f.

vermutet er eine sehr viel distanziertere Haltung zu Themen wie der Kollektivschuld und eine große Distanz zum Thema Krieg („Krieg spielt für sie nur noch eine untergeordnete Rolle“). Dabei habe sich v.a. die Bewertung und Wahrnehmung von „Kriegstreibern“ völlig verschoben. Inzwischen würden sie Krieg mit den USA, nicht aber mit Deutschland in Verbindung setzen. „Peter M.“ sieht einen weit verbreiteten „Antiamerikanismus“ („sehr einseitiges und von Vorurteilen teilweise überlagertes USA-Bild“). Die Amerikaner seien nicht mehr die Befreier, sondern für viele Schüler eine Kriegsnation.

Durch diese Wertverschiebung und das daraus folgende Geschichtsbild sei es für die Schüler sehr schwer „sich in so etwas ‘reinzudenken“. Krieg sei nicht mehr im Lebenshorizont der Schüler vorhanden, was für die didaktisch-methodische Umsetzung des Themas Konsequenzen hat, wie weiter unten gezeigt wird.

„I: Und wie sieht ihrer Meinung nach ein angemessener Umgang mit dem NS in der Gesellschaft aus?  
A1-1: Angemessener Umgang - - mit dem NS insofern - - als ich glaub', dass - - - die Erfahrung dieses NS für uns Deutschen so prägend war, dass wir in einer gewissen Weise auch eine gewisse Aufgabe daraus entdecken können - - ich würde nicht sagen Sendungsbewusstsein, aber dass Werte wie Toleranz und Meinungsvielfalt einfach Werte sind, die - - die da eben genau wichtig sind [...].“ [A1-1: S.1, Z.44-48].

Das Thema NS hat für „Peter M.“ durchaus noch einen wichtigen Stellenwert und er sieht eine besondere gesellschaftliche Verantwortung im Umgang mit dem Thema („Werte wie Toleranz und Meinungsvielfalt“). Allerdings möchte er eine moralische Überanspruchung des Themas vermeiden, die er mit dem Begriff „Sendungsbewusstsein“ bezeichnet. Die Distanz vor zu hohen Erwartungen drückt sich hier vor allem durch die häufig gebrauchte Wendung „gewiss“ aus („gewissen Weise“, „gewisse Aufgabe“).

### **7.2.2 Die fachdidaktische Grundposition: philosophisch-moralische Reflexion und politische Bildung**

Relativ am Anfang des Interviews wird die fachdidaktische Grundüberzeugung des Lehrers deutlich. Für ihn ist der besondere Reiz des Fachs die Auseinandersetzung mit dem von Geschichte geprägten Individuum. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Entwicklung“ und „aus der entwicklungspsychologischen Sicht“, was er wie folgt konkretisiert:

Für Schüler sei die Auseinandersetzung mit der Geschichte ein wichtiger Teil der Identitätsbildung. Geschichte ist für „Peter M.“ eine Art reflexiver Auseinandersetzung mit dem Menschen, sie habe ihn sowohl als Individuum als auch als kollektives Wesen hervorgebracht.<sup>538</sup> Dieser Anspruch einer anthropologischen Reflexion wird in der folgenden Sequenz erneut aufgegriffen, in der der Interviewer vertiefen möchte, was aus Sicht des Befragten die zentralen Aufgaben des Fachs sind.

<sup>538</sup> Vgl. A1-1: S.1, Z.65-68.



„A1-1: - - - sicherlich - - im Bereich der politischen Bildung - - Parteienwesen, die Staatsform - - wenn man jetzt mal in der Moderne bleibt - - Mittelalter ist für mich immer ein spannendes Thema, weil man hier auch mal Gegenmodelle präsentieren kann, Modelle der Weltsicht - - ich finde Mittelalter - - also Geschichte - - sollte mal auch immer was Exotisches behalten, sprich, sie sollte auch Gegenwelten anbieten - - da bietet sich der NS natürlich auch wieder an - - und - - den Bereich der Antike, da geht mir das ähnlich, da sind dann so Themen wie - - Sparta oder die Anfänge der Demokratie oder die Perserkriege - - einfach so Dinge, die ich total spannend finde, die ich gerne unterrichte - - was war es - - also - - politische Bildung - - das Geschichtsbild eines jeden einzelnen Menschen - - und sicherlich auch auf sozialer Ebene, dass man - - dass man den Menschen als zoon politikon also als - - Gemeinwesen dann auch erfährt - - dass die Schüler sich auch bewusst werden, dass das, was sie tun, im Sinne einer Gemeinschaft, - - geschieht oder auch nicht und dass sie Teil eines Gemeinwesens, eines Staates sind und sich ihrer Verantwortung für sich und auch andere klar sind.“ [A1-1: S.1-2, Z.70-79].

In der Antwort zeigt sich zweierlei. Einerseits wird seine Idealvorstellung von Geschichtsunterricht deutlich. Geschichte diene vor allem zur Reflexion über den Menschen und die Gesellschaft („zoon politikon“ „dass die Schüler sich auch bewusst sind, dass sie Teil eines Gemeinwesens, eines Staates sind“). Gleichzeitig verweist er auf eine moralisch-erzieherische Funktion des Geschichtsunterrichts, ein Bewusstsein für die eigene Verantwortung in der Gemeinschaft. Darüber hinaus werden zwei für ihn grundlegende Kategorien des Geschichtsunterrichts – die politische Bildung und das Aufzeigen von „Gegenmodellen“ – aufgeführt. Diese Gegenmodelle sind für ihn „Modelle der Weltsicht“, etwas „Exotisches“, wodurch er den Blick der Schüler erweitern möchte, indem er sie mit etwas Fremden konfrontiert. Gerade diese Gegenwelten scheint er sehr gerne zu unterrichten („spannend“). Zum anderen zeigt sich auch in diesem Abschnitt seine deutliche Distanzierung von der NS-Zeit, die er ebenfalls diesen „Gegenmodellen“ zugeordnet, was sich in der nächsten Sequenz bestätigt („Rolle als Gegenmodell“). Der Begriff Gegenmodell hat hier also zwei Bedeutungen. Erstens lässt er sich mit seiner persönlichen Distanzierung erklären. Zweitens ist der NS ein Gegenmodell, weil die deutsche Geschichte für einen bestimmten Zeitraum eine neue Richtung geht („entgleist“), die man „zivilisatorisch gesehen“ „nicht erwartet hat“. Ohne es explizit auszuführen deutet „Peter M.“ hier den schon von Adorno beschriebenen Zivilisationsbruch an, der in Bildungsprozessen unverständlich und schwer vermittelbar sei. Sein Geschichtsbild steht daher konträr zur Lehre vom deutschen Sonderweg, wonach es eine Kontinuität zwischen der deutschen Geschichte spätestens seit 1871 und dem Nationalsozialismus gegeben habe und der NS nicht ein völlig isoliertes Ereignis gewesen sei.<sup>539</sup>

### 7.2.3 Didaktik und Methodik: Konfrontation und Erziehung ohne Moralisierung

Um die konkreten didaktisch-methodischen Vorstellungen von „Peter M.“ zu rekonstruieren, muss man sich erneut seinem Geschichtsbild zuwenden. Wie schon an anderen Stellen

<sup>539</sup> Hinter dem Begriff „Deutscher Sonderweg“ steht die in der Forschung sehr intensiv diskutierte Debatte, wie es zum Aufstieg und zur Etablierung des Nationalsozialismus kommen konnte. Insbesondere wurde darüber in den 1960er Jahren diskutiert, als 1961 der deutsche Historiker Fritz Fischer sein Werk „Griff nach der Weltmacht“ veröffentlichte, wo unter anderem auch die Kontinuität vom Kaiserreich zum Nationalsozialismus aufgezeigt wurde. Siehe hierzu Althammer 2009:256-267 und kritisch Grebing 1986.

zeigt sich auch in dieser Sequenz, dass er sich von dieser Zeit abgrenzen möchte und nicht ständig damit in Berührung kommen will.

„A1-1: Ja - - es hat eine besondere Stellung - - es hat eigentlich, wie ich ja schon anfangs angedeutet habe, eine allgegenwärtige Stellung [...], ich würde sagen, es ist so eine Art Symmetrie, ich würde sagen, der Geschichtsunterricht findet mit der Machtergreifung dem Holocaust letzten Endes wie so 'ne Symmetrielinie, alles was davor geschehen ist, lässt sich letzten Endes daraus, alles was davor geschah, ist eine Herleitung des Ganzen [...], ob man den Begriff der Stunde Null verwenden will, obwohl ich finde, dass das nicht ganz zutrifft - - wiederum auf 1945 und davor zurückgeht - - also insofern ist es - - man könnte sagen, es ist so 'ne Trennlinie - - es gibt ein paar so Trennlinien - - also das mit der - - der - - ein ganz interessantes, berühmtes - - Christian Meyer heißt er, glaub' ich, Athen - - da spricht er immer von diesem Nadelöhr der Geschichte und ich glaube, dass der NS so ein Nadelöhr für die deutsche Geschichte ist.“ [A1-1: S.2, Z.86-94, gekürzt]

Einerseits – und das wird vor allem in einer anderen Passage deutlich – habe die NS-Zeit eine „besondere Stellung“, eine „allgegenwärtige Stellung“.

Andererseits distanziert er sich davon. Auf die Frage, ob uns der NS heute noch in unserer Gesellschaft begegne, antwortet er „tagtäglich“, was er auf das „Geschichtsbild“ zurückführt, das im öffentlichen Diskurs „vertreten“ sei. Die „Wurzeln unserer Gesellschaft“ werden darauf zurückgeführt, „und selbst Schüler empfinden das so“. Der NS sei demnach omnipräsent und viel zu bestimmend im öffentlichen Diskurs. Durch den NS würden die Deutschen „man könnte ja fast schon sagen . . . zu 'nem' Volk der Täter gemacht“. Dies habe er auf Auslandsreisen gespürt („und das mir auch, wenn ich auf Reisen bin, im Ausland ständig begegnet“), was ihn sehr gestört habe.

Die Nachfrage, ob der NS im Geschichtsunterricht herausrage, verneint er. Er sieht sich selbst als „Relativist“, was er an mehreren Stellen wiederholt. Für ihn könne es auch andere Schwerpunktthemen geben, die genauso relevant seien. Für seine „relativierende“ Sicht hat er keine explizite Begründung, sie lässt sich aber aus den vorherigen Passagen herleiten und auch aus Begriffen wie „allgegenwärtig“. Der NS hat in der öffentlichen Wahrnehmung aus seiner Sicht zu viel Raum. Dies störte ihn schon als Schüler.

Die Distanzierung vom NS wird auch darin deutlich, dass er ihn nicht als in die Gegenwart hineinwirkende Tatsache auffasst, sondern als eine „Symmetrielinie“ bzw. „Trennlinie“, also eine Art Übergang zwischen verschiedenen Epochen und Phasen. Der NS sei eine Art „Nadelöhr für die deutsche Geschichte“. Passend zu den Ausführungen zum Krieg ist an der Stelle der Ausdruck „exotisch“.

Das Thema sei vom Alltag der Schüler ganz weit entfernt, eine direkte Verknüpfung sei nicht mehr erkennbar. Durch diese Ferne zur Lebenswelt der Schüler sei dieses Thema herausfordernd.

„I: Welche Funktion hat die Auseinandersetzung mit dem NS?

A1-1: Für die Schüler (*Interviewer nickt*) - - ja - - also das [...] - - [eine] Gegenwart - - und ich finde es gerade an den Stellen spannend, wo man Schüler mit etwas konfrontieren kann, was jenseits ihrer - - Realität liegt und was heutiger Sicht - - exotisch wird - - das ist da der Schwerpunkt und der Höhepunkt ist dann der Holocaust, dieser Zivilisationsbruch der bis heute unerklärbar ist - - und der wird eigentlich durch die zehn Stunden, die man vorher NS unterrichtet hat eingeleitet - - und findet dann da den Höhepunkt.“ [A1-1: S.3, Z.187-192]

Der NS sei eine Art „Gegenwelt“, eine Art Bruchstelle, die für die heutigen Schüle „jenseits der Realität“ liege. Der „Höhepunkt“ dieser Gegenwelt sei der Holocaust, den er bis heute für „unerklärbar“ hält. Er bezeichnet die Zeit an einer Stelle aus Schülersicht als „exotisch“, eine für die Schüler unvorstellbare Welt, mit der er sie „konfrontieren“ möchte.

Die Zielsetzung des Themas wird an anderer Stelle konkretisiert. Es gehe bei dem Thema auch um eine Werterziehung („da spielen Dinge ‘ne Rolle wie Meinungsfreiheit“), aber gleichzeitig lehnt er eine Verklärung einzelner Akteure ab („ich erziehe‘ meine Schüler nie zu Heroen“), obgleich, wie er betont, Figuren wie Stauffenberg und Sophie Scholl durchaus ein Vorbild „was Verantwortung und Aufopferung für eine Sache bedeutet“, sein könnten. Aber keineswegs solle Sophie Scholl als Heldin dargestellt werden.<sup>540</sup>

Für ihn ist der Blickwinkel auf den Geschichtsunterricht zwar auch ethisch geprägt, wodurch der Geschichtsunterricht „spannend“ werde. Zentral in seinem Geschichtsunterricht ist, dass die Schüler immer wieder fragten, „wo beginnt und endet die Autonomie eines Wesens“. Für ihn ist Geschichte Erziehung, „bei jedem Thema“.<sup>541</sup>

Aber auf keinen Fall will er, dass der Lehrer einen „Zeigefinger“ auf die Schüler „richtet“: „der Zeigefinger muss in den Schülern selbst erwachen - - und das macht er bei dem Thema eigentlich“. Seiner Meinung nach stelle sich ethische Auseinandersetzung bei den Schülern ein, allerdings nicht fremdgesteuert, sondern durch die kritische Reflexion.<sup>542</sup>

Obgleich er einen „moralischen Zeigefinger“ ablehnt, hält er es dennoch für erforderlich, die Schüler mit dem NS zu konfrontieren, auch mit unangenehmen Inhalten. Gerade weil das „Dritte Reich“ auf einige Jugendliche eine Faszination ausübe („gewisse Anziehungskraft“) und manche Ideen für Schüler durchaus interessant seien („manche Vorstellungen sind dann unter Jugendlichen durchaus populär, Führertum, die Idee eines starken Mannes, der wieder alles lenkt“), sei es notwendig, dass sie sich mit dem Thema auseinandersetzen („und deshalb sollte man sie auch mit den Schattenseiten konfrontieren“). Mehrmals spricht er von einer „Konfrontation“ mit diesen Inhalten, die er für sehr wichtig hält.

Auch ein Gedenkstättenbesuch sei aufgrund der dadurch zu erreichenden „Nähe zum Thema“ sinnvoll. Gerade bei schlechten Witterungsbedingungen könne sich ein Bewusstsein für die Situation in einem KZ ausbilden: „Du kannst nach Struthof fahren und dir den Steinbruch anschauen [...] am besten im Oktober, November, wo es so richtig kalt ist und dann wird ihnen erst mal bewusst, was da stattfindet“. Durch einen Gedenkstättenbesuch werde eine „lebendige Geschichte“ möglich.

Der Lehrer solle sich bei einem solchen Besuch im Hintergrund halten („an der Gedenkstätte selbst würde ich als Lehrer sogar nicht als guide auftreten und hier alles zeigen, den

<sup>540</sup> Vgl. A1-1: S.3, Z.205-211.

<sup>541</sup> A1-1: S.3, Z.203.

<sup>542</sup> Vgl. A1-1: S.3, Z.213-222.

Schrecken vor Augen führen“). Die Aufgabe des Lehrers sei vor allem die Vor- und Nachbereitung und die „psychologische Betreuung“ vor Ort, wenn sich Schüler an ihn wendeten („das sollen die Schüler einfach selbst erfahren und wenn das jemand von außerhalb macht, umso besser“).<sup>543</sup>

Auf die Frage antwortend, wie er mit undisziplinierten Schülern bei einem Gedenkstättenbesuch umgehen würde, betont er nochmals seine ablehnende Haltung gegenüber einer Moralisierung („ich würde das nicht mit der moralischen Keule, wie kannst du nur vor dem Schrecken, den die erlebt haben“). Er würde Schüler mit undiszipliniertem Verhalten zu rechtweisen, „aber das hat gar nicht so sehr mit dem Thema zu tun“, sondern generell mit Verhaltensstandards bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen.<sup>544</sup>

Methodisch gibt es seiner Meinung nach „zahlreiche Dinge, die man einsetzen kann“. Ein besonderes Augenmerk hat er auf Filmmaterial, historische Reden („ich finde Reden total spannend“) und Bilder („die Bilder von Hitler lösen bei den Schülern interessanterweise immer ein Lächeln aus“) gerichtet. Er will sie direkt mit dem Material konfrontieren, sie zur Reflexion anregen, indem sie ebenso wie die Zeitgenossen das Harmlose, ja fast schon Lächerliche wahrnehmen („eine Parodie an sich selbst“), aber einen Erkenntnisprozess durchlaufen, wenn sie den Inhalt genauer betrachteten („die geben dann doch ein genaues Bild“). Dem Phänomen Hitler müsse man sich dialektisch nähern. Einerseits konfrontiert er die Schüler mit dem für sie teilweise bekannten Banal-Absurden, Hitler als eine aus der heutigen Sicht komischer Figur, die lächerliche Züge habe. Andererseits konfrontiere er sie mit den hinter seinen Aussagen stehenden Absichten und Konsequenzen. Beides füge sich zu einem Gesamtbild („ein genaues Bild“).<sup>545</sup>

#### **7.2.4 Die institutionellen Rahmenbedingungen: viel Verbesserungsbedarf**

An mehreren Stellen wird deutlich, dass „Peter M.“ dem gegenwärtigen Schulsystem sehr kritisch gegenübersteht und seine Ablehnung sehr vielschichtig und umfangreich ist („da müsste ich jetzt ewig weit ausholen“). Verbesserungsbedarf sieht er sowohl bei konkreten Dingen (z.B. zeitlicher Druck im Geschichtsunterricht: „der Zeitrahmen ist allgegenwärtig“) als auch bei allgemeinen Organisationsprinzipien. Seinen Gegenentwurf umschreibt er mit der „Ganztagsschule“, die er für unabdingbar hält („zur Pflicht werden sollte“), wodurch sich auch der Umgang mit der NS-Zeit erheblich verbessern würde („Vergangenheitsbewältigung [...] in Projekten).

In der durch Zeitknappheit und Durchorganisation geprägten Schule fehlt ihm die „Zeit für die Schüler“. Es gebe keinerlei Raum, mit den Schülern angemessen und „jenseits des Unterrichtsgeschehens in Gespräch“ zu kommen. Die für seine Vorstellung von Bildung grund-

<sup>543</sup> Vgl. A1-1: S.4, Z.242-260.

<sup>544</sup> Vgl. A1-1: S.4, Z.274-283.

<sup>545</sup> Vgl. A1-1: S.3, Z.178-186.

legende „Eins-zu-Eins-Gespräche“ mit den Schülern seien im gegenwärtigen System nicht zu verwirklichen.

Negativ wird wie bei „Konstanze D.“ der Begriff „Unterricht“ verwendet. „Peter M.“ wünscht sich eine Lernstruktur, in der man mehr Zeit habe.<sup>546</sup>

Eine ideale Schule sei mehr als nur Unterricht, sondern ein „Lebensraum“, ein „Lebensort“. In ihr würde sich der „Umgang mit den Schülern“ „maßgeblich“ verändern. Unter den derzeitigen Rahmenbedingungen könne es passieren, dass der Lehrer trotz aller Bemühungen „die Interessen seiner Schüler“ aus den Augen verliere, weil es ihm nicht möglich sei, sich angemessen „dem Schüler zuzuwenden“. Durch veränderte Strukturen wären sowohl der Lehrer als auch die Schüler „glücklicher und zufriedener“.<sup>547</sup>

Der von ihm gewünschte Austausch zwischen Schülern und Lehrern ist für ihn eine zentrale Aufgabe der Schule: Der „grundlegende Fehler, der sich in den letzten Jahren hier ergeben hat, dass wir Schüler verwalten [...] und nicht mehr den einzelnen Menschen haben.“ „Peter M.“ bewertet seine Sicht auf die aktuelle Schule als „kritisch“ und „skeptisch“. Für ihn ist es unverzichtbar, dass der „Schüler an sich als Individuum [...] wieder mehr in Mittelpunkt unserer Bildungspläne geraten“ müsse. Die gegenwärtige Bildungspolitik beschreibt er als „eine Bildungspolitik von oben“, die sich „viel zu wenig an den Interessen der Kinder“ orientiere. Zwar bewertet er die Schule als ein „Erfolgsmodell“, dem aber die Visionen fehlten. Am Ende spricht er offen über Professionalität im Lehrerberuf, die er vor allem mit dem Begriff „Distanz“ („also die Fähigkeit, sein Handeln und das Handeln anderer zu beurteilen“) bezeichnet.<sup>548</sup>

Seine Kritik betrifft auch die Lehrerbildung, bei der ihm der Fokus auf den Fachinhalten und viel zu wenig auf der Pädagogik liege, die – sofern sie praxisorientiert und nicht rein theoretisch sei – den Lehrern sehr beim Berufseinstieg und bei der Bewältigung des Berufsalltags helfen könne („Handwerkszeug“).<sup>549</sup>

### 7.2.5 Zusammenfassung

Aus dem Interview werden mehrere Dinge deutlich. Erstens zeigt sich bei „Peter M.“ ein bestimmtes Rezeptionsmuster im Umgang mit der NS-Vergangenheit, die Distanzierung. Genau hier lässt sich ein Bezug zu der von „Konstanze D.“ beschriebenen Betroffenheitspädagogik aufzeigen. Da „Peter M.“ als Schüler die Aufarbeitung sehr unangenehm erlebt hat, möchte er sich von diesem sehr schuldbeladenen Vorgehen distanzieren und seine eigenen Schüler keineswegs überwältigen. Die Distanzierung beinhaltet auch die Wahrnehmung der Schüler, für die die NS-Zeit eine exotische Welt sei. Das erschwert aus seiner

<sup>546</sup> Vgl. A1-1: S.5, Z.346-351.

<sup>547</sup> Vgl. A1-1: S.6, Z.431-440.

<sup>548</sup> Vgl. A1-1: S.5, Z.362-369.

<sup>549</sup> Vgl. A1-1: S.6: Z.363-372.

Sicht zusätzlich die schulische Auseinandersetzung mit dieser Zeit. Daher müsse man vorsichtig vorgehen und dürfe auf keinen Fall zu hohe Ansprüche an das Thema legen.

Zweitens hält er die Konfrontation mit der NS-Vergangenheit in der Schule nach wie vor für sehr grundlegend. Sie dient ihm zum einen zur Vermittlung demokratischer Werte (z.B. Menschenrechte, Toleranz), zum anderen sei sie eine Gegenwelt, was für ihn eine der wichtigsten Dimension des historischen Lernens sei, zumal sich dafür die Schüler am meisten begeistern könnten. Dennoch warnt er vor zu hohen Ansprüchen und Erwartungen, was ihn von „Konstanze D.“ unterscheidet.

Drittens müsse die Auseinandersetzung konfrontativ sein, sie dürfe aber auf keinen Fall die Schüler überwältigen. Dieser Anspruch ist auf die eigene, fremdbestimmt erlebte Lernsituation zurückzuführen. Der Unterricht solle möglichst konkret und anschaulich sein und den Schülern v.a. mit Hilfe von authentischem Material (z.B. Reden) zum Nachdenken anregen.

Viertens ist „Peter M.“ gegenüber den derzeitigen Rahmenvorgaben sehr kritisch eingestellt, weil sie das Ziel einer umfassenden Allgemeinbildung und nachhaltigen Autonomieförderung nicht unbedingt verwirklichten. Anstelle von persönlichen Gesprächen und nachhaltigen Lernangeboten wie Projekttagen empfindet er einen strikten zeitlichen Takt und ein enges organisatorisches Korsett, was nachhaltige Bildungsprozesse seiner Meinung nach erschwert. Aber gerade solche Strukturen sind für ihn notwendig, um das Thema und auch andere Themen mit der erforderlichen Tiefe und Nachhaltigkeit zu behandeln. Sein Ideal ist eine „Ganztagsschule“. Hier ähneln seine Aussagen denen von „Konstanze D.“, aus deren Sicht eine „Erziehung nach Auschwitz“ eben nicht im normalen Unterrichtsgeschehen zu verwirklichen ist.

Es wird zu prüfen sein, inwiefern die Aussagen von „Peter M.“ exemplarisch für seine Generation sind. Bei den folgenden Einzelfällen wurde in der Reihenfolge, wie bereits erwähnt, vor allem der geschichtsdidaktische und bildungstheoretische Zugang in den Mittelpunkt gerückt.

### **7.3 „Simon A.“ [E1-9] – Vermittlung von Kenntnissen und Fachkompetenzen** ***(„ich denk‘, dass der Lehrer da eine sehr starke Rolle hat und sich auch dieser Rolle bewusst sein muss“)***

#### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

„Simon A.“ ist Anfang 30, ordnet sich politisch dem konservativen Lager zu und ist in einer konservativen Partei aktiv. Das Interview dauert mit einer ausführlichen Nachbesprechung über das Forschungsvorhaben insgesamt fast 2 Stunden, davon etwa 1.15 Stunden Interviewzeit.

Da es sich bei der Befragung um eines der ersten Interviews handelt, ist hier der Leitfaden noch nicht vollständig ausgereift. Dennoch wurde „Simon A.“ für die Einzelfallanalyse aus-

gewählt, da er einen spezifischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansatz re-präsentiert, der für die spätere Typenbildung grundlegend ist. Sein Unterricht ist inputorientiert und lehrerzentriert.

Im Folgenden werden das wahrgenommene Schülerverhalten, Lehrerrolle, die didaktisch-methodischen Grundüberzeugungen sowie die Aussagen zum Geschichtsunterricht in Wechselwirkung zum institutionellen Rahmen dargestellt.

### 7.3.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten

#### *(„da sind die Schüler normalerweise sehr interessiert an dem Thema“)*

„E1-9: - - nun es kommt halt 'drauf, in welcher Altersgruppe man es unterrichtet, [...] normalerweise kommt das Thema in der 9.Klasse und da sind die Schüler normalerweise sehr interessiert an dem Thema und - - [...] dass man ja in Baden-Württemberg normal chronologisch Unterricht macht, und da ist es so, dass man das Thema in der Weimarer Republik aufgreift - - und dann langsam erarbeitet und - - also das ist eigentlich ein besonderes Thema in dem Jahr und ich hab' auch sehr viele Schüler, die sich da sehr intensiv mit auseinandersetzen und die sehr interessiert daran sind. Und dann in der Oberstufe kommt es darauf an, was für ein Thema man da hat. Es gibt ja in Baden-Württemberg vierstündige Neigungskurse, da sind die Schüler in der Regel sehr interessiert, das ist im zweiten Jahr in 13/1 Ende 12/2 und dann gibt es auch noch die zweistündigen Kurse und da sind dann alle dabei und da ist dann auch ein bisschen das Problem, dass, weil alle dabei sind, dass es dann auch so eine gewisse Pflichtbeschulung ist, und da auch in gewisser Hinsicht weniger Interesse daran haben, deswegen zeig' ich da auch - - manchmal eben auch längere Filme, damit da auch die Aufmerksamkeit erhalten bleibt, weil ich das Thema eben für sehr wichtig finde. Wo ich sehr gute Erfahrungen gemacht habe in der Oberstufe ist, wenn man das Thema NS durch Exkursionen erarbeitet.“ [E1-9: S.1, Z.1-14]

„Simon A.“ nimmt wahr, dass die Schüler in der Mittelstufe „normalerweise“ durchaus für das Thema zu motivieren seien, sie zeigten sich „sehr interessiert“. Bei der Vermittlung geht es ihm als erstes um die Chronologie, indem er ausgehend von der Weimarer Republik den Nationalsozialismus „erarbeitet“. In der Oberstufe unterscheidet er zwischen den Schülern im vierstündigen Geschichtskurs, die „in der Regel sehr interessiert“ seien, und den Schülern des zweistündigen Kurses, den er kritisch bewertet, weil „alle dabei“ seien. In dieser Art von Geschichtskurs sei Geschichte „eine gewisse Pflichtbeschulung“, weshalb er den Unterricht durch Aufmerksamkeit weckende Filme zu ergänzen versuche. Worauf lassen sich diese motivationalen Grundlagen zurückführen?

Einerseits vermutet „Simon A.“ ein allgemeines Interesse am Fach Geschichte. Dabei sei es maßgeblich, welchen Lehrer man in den Anfangsjahren gehabt habe, weil dieser ein Interesse wecke („wen man im Anfangsunterricht hatte“).

Andererseits führt er das Interesse auf den sozialstrukturellen und sozialhistorischen Hintergrund der Schüler zurück. Die betreffende Region sei schon vor der Machtergreifung stark von der NSDAP geprägt gewesen, was nach dem Krieg eine Tabuierung zur Folge gehabt habe. Gerade eine Tabuisierung innerhalb der Familie („Mauer des Schweigens“) habe zur Folge, dass in der Pubertät („8. oder 9. Klasse“) ein großes Interesse an der NS-Vergangenheit bestünde und sie für „die eigene Sozialisation“ einen wichtigen Stellenwert

einnehme. „Simon A.“ greift diese innerfamiliären Bezüge auf, was bei den Schülern zu der Frage führe, wieso gerade „Blutsverwandte“ solche Handlungen haben begehen können.<sup>550</sup> Doch wie reagiert der Lehrer, wenn ein Schüler nicht motiviert ist? Zunächst müsse der Lehrer ein solches Verhalten hinnehmen. Sollte es jedoch zu einem unangemessenen Verhalten kommen, dann führe dies zu schulischen Sanktionen, was er am Beispiel eines Schülers erklärt, der „ganz laut in der Klasse einen Judenwitz erzählt hat“. Als Konsequenz musste der Schüler mit dem Lehrer ein Video über eine KZ-Befreiung anschauen. „Simon A.“ ist überzeugt, dass der Schüler eingesehen habe, dass sein Verhalten „halt problematisch“ gewesen sei. Für „Simon A.“ ist so etwas „nicht tragbar“, da es mit dem „demokratischen Grundkonsens“ unvereinbar sei. Hinnehmbar hingegen sei, wenn Schüler generell kein Interesse mitbrächten, allerdings habe der Lehrer in einem solchen Fall durch sein Methodenrepertoire durchaus Handlungsoptionen.<sup>551</sup>

### **7.3.2 Didaktik und Methodik: die Rolle des Lehrers in der „Erziehung nach Auschwitz“ („Referenzperson“)**

Er selbst charakterisiert seinen Unterricht als „lehrerzentriert“, für ihn habe der Lehrer sogar eine „sehr starke Rolle und er müsse sich seiner „starken Rolle“ „bewusst sein.“<sup>552</sup>

Was für eine Begründung dahinter steht und wie sich das unterrichtstechnisch äußert, wird in den folgenden Sequenzen genauer ausgeführt.

„I: Warum ist bei dem Thema der Lehrer so wichtig?

E1-9: Weil man braucht immer eine Referenzperson, an der man sich orientieren kann, da geht es ja auch nicht nur um die Einschätzung, sondern auch um Methoden, wie man - - dieses Thema aufbereitet hat. Und da ist es auch wichtig, dass man vorher auch eine Referenzperson war, die Einschätzungen gibt, wie man Sachen einzuordnen hat, weil sie müssen ja sehen, je weiter dieses Ereignis zurückliegt, umso weniger Wissen ist ja vorhanden. [...] Das Thema NS ist auch ein Thema in den Medien, was zwar vorkommt, was aber an Intensität abnimmt, also man kann nicht glauben, wie das vor ein paar Jahren war jeden zweiten Tag eine neue Dokumentation sehen und ich glaube, die Medienangebote haben sich versendet und ich glaube, die Jugendlichen schauen so etwas heute nicht. [...] aber sie müssen ja davon ausgehen, dass viele Schüler eine ganz andere Lebensrealität haben und sich primär oder sekundär für dieses Thema erst mal gar nicht interessieren, also sie werden nicht unbedingt freiwillig in die Bücherei gehen und ein Buch ausleihen, also sie brauchen einen Vermittler, der ihnen auch Möglichkeiten gibt, sich damit zu beschäftigen, der aber auch die wesentlichen Dinge über den NS berichtet, es gibt natürlich auch Dinge, die man mal besprechen kann - - aber man kann nicht alles über dieses Thema auch besprechen.“ [E1-9: S.1-2, Z.45-59, gekürzt]

Der Lehrer habe zwar im Geschichtsunterricht „generell“ eine wichtige Rolle, aber gerade hier sei er besonders wichtig. Er bezeichnet den Lehrer hier als „Referenzperson“ (zwei Nennungen), die eine wichtige Orientierungsfunktion habe, einerseits durch die Beurteilung des Geschehenen („die Einschätzung“) andererseits durch die methodische Herangehensweise („wie man [...] dieses Thema aufbereitet hat“). Die Rolle des Lehrers als „Referenzperson“ begründet er damit, dass mit dem zunehmenden zeitlichen Abstand auch das Wissen weniger werde.

<sup>550</sup> Vgl. E1-9: S.1, Z.15-31.

<sup>551</sup> Vgl. E1-9: S.1, Z.32-40.

<sup>552</sup> Vgl. E1-9: S.1, Z.41-44.



Einerseits komme er beim NS zu der Einschätzung, dass er medial immer weniger präsent sei, was den Aussagen anderer Befragter widerspricht. Andererseits vermutet er, dass die Jugendlichen heute weniger Interesse an Geschichte hätten als er. Diese „ganz andere Lebenswelt“ vieler Schüler bewirke, dass sie sich nicht mehr durch das Lesen von Büchern solchen Themen zuwendeten, sondern „einen Vermittler“ brauchten, der ihnen die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit dem Thema gebe, aber dabei auch selbst viel zu Wort kommen müsse, indem er „berichte“.

Wie wichtig die fachliche Kompetenz des Lehrers ist, wird am Ende des Interviews deutlich, als „Simon A.“ über die Ausbildung spricht. Hinsichtlich der Ausbildung und Vorbereitung auf das Thema NS im Unterricht geht er nur auf die fachwissenschaftliche Seite ein, das Universitätsstudium, das die angehenden Lehrer mit dem notwendigen „Handwerkszeug“ ausstatte, sich in Themen einzuarbeiten, diese aufzubereiten und dann mit Hilfe der didaktischen Reduktion („didaktisch-inhaltlich reduzierter Weise“) zu vermitteln. Er selbst sieht sich ausgesprochen gut („fachwissenschaftlich“) ausgebildet („fit“), was die „Kenntnisse“ und den Überblick über verschiedene Quellen angehe. Fachliche Defizite seien „problematisch“ und fachlich unsichere Lehrer hätten es schwer im Unterrichtsfach Geschichte. Didaktisch-methodische und pädagogische Kompetenzen werden hier und auch in den anderen Passagen des Interviews nicht erwähnt.<sup>553</sup>

Doch wie stellt sich „Simon A.“ den konkreten Unterricht vor?

### **7.3.3 Die fachdidaktische Grundposition: Vermittlung von Fachkenntnissen**

#### ***(„deswegen ist es wichtig, dass man sehr strukturiert vorgeht“)***

Für seinen Ansatz sind Kenntnisse sehr wichtig, wobei er ein schulisches und ein universitäres Wissen voneinander abgrenzt. Während der Wissenschaftler auch „irgendwelche Orchideenthemen“ behandle, müsse die Schule Schwerpunkte setzen, sie müsse eine „Reduktion“ vornehmen. „Dieser Reduktion“ liege das Kriterium der Wichtigkeit zugrunde, wobei hier nicht vollkommen klar wird, was er darunter versteht. Für ihn sind diese zentralen Inhalte der Aufstieg der Hitlerbewegung, das soziale Klima in Deutschland und die hinter dem NS stehende Ideologie. Gerade die Ideologie hält er für „sehr schockierend“, zumal ihn persönlich wundert, warum sich gerade so viele gebildete Menschen dem System angeschlossen hätten. Darüber hinaus spielten in seinem Unterricht auch die Machtergreifung und die Entwicklung zum Zweiten Weltkrieg eine wichtige Rolle. Aufgrund der vielen interessanten Themenstellungen ist es ihm ganz wichtig, „dass man sehr strukturiert vorgeht“.<sup>554</sup>

Dabei wird immer wieder die Lehrerrolle betont. Der Lehrer habe ein fachliches „Grundgerüst“ („eigenes Lesewissen“) erworben, wie ein „normaler Wissenschaftler“ an der Universi-

<sup>553</sup> Vgl. E1-9: S.6-7, Z.452-468.

<sup>554</sup> Vgl. E1-9: S.1, Z.60-75.

tät, das er immer aktualisieren müsse, sei dies durch neue Wissensbestände oder „neue Quellen“, die sich gut in den Unterricht integrieren ließen. Fatal wäre „Routine“, die dazu führe, dass die Unterrichtsqualität abnehme, indem der Unterricht „nicht so interessant ist“. Neben der Lehrerrolle wird auch sehr häufig auf den Begriff „Thema“ (bzw. „Themenblöcke“) zurückgegriffen. So lehnt er es ab, den Nationalsozialismus („dieses Thema“) den anderen Themen gleichzusetzen („wie jedes andere Thema“), sondern hält es für eines der interessantesten überhaupt. Hier liege ein viel größeres Interesse vor als bei anderen Themen, teils „freu[t]en“ sich die Schüler sogar darauf.

Der Begriff „Thema“ wird hier unter anderem mit den Begriffen „machen“, „hinzukommen“ und „behandeln“ (drei Nennungen) umschrieben. Themen würden von außen vorgegeben und müssten von einem kompetenten Lehrer vorbereitet werden, dessen wichtigste Aufgabe das Setzen von Schwerpunkten bzw. die didaktische Reduktion sei,<sup>555</sup> was aus einer der längsten Passagen des ganzen Interviews deutlich wird.

„I: Wenn sie jetzt Schwerpunkte setzen, nach welchen Kriterien orientieren sie sich bei der Auswahl?

E1-9: - - also - - - um auch die didaktische Reduktion durchführen zu können, guck' ich immer erst auch, was steht in den Schulbüchern. Besorge mir auch immer die neuesten Schulbücher und gucke [...] und ich bin jemand, der sich zuerst einmal an der Chronologie ausrichtet, [...] es gibt aber auch inzwischen so Tendenzen z.B. in Hessen oder anderen Bundesländern - - dass das man da jetzt zuerst überlegt, was für Kompetenz will man vermitteln durch [...] den Geschichtsunterricht und ich will ein Beispiel geben [...] eine Kompetenzorientierung wäre z.B. Gruppendynamik zu erfahren - - würde ich jetzt ironischerweise sagen, wie die HJ funktioniert hat und machen dann als Erfahrung noch ein Zeltlager, das ist etwas, das nicht funktionieren kann, und ich mach' es so, dass ich die wichtigsten Themen, die es gibt, heraussuche vorher - - und dann - - darauf die Unterrichtsstunden aufbaue [...] Ich habe die Vorgeschichte schon besprochen und [...] ein großer Themenschwerpunkt, wo man auch mehrere Stunden braucht, die Etablierung der Diktatur, also das wäre für mich zuerst mal so ein Oberbegriff Etablierung der Diktatur, 30.Januar 1933 bis zum Tod von Hindenburg und dann - - die Zeit - - bis zu den Olympischen Spielen 1936 und dann - - mache ich die Einteilung Olympische Spiele 1936 bis - - bis München 1938 - - und dann die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg, also - - das ist so meine grobe Einteilung. Und in dieser Einteilung selbst gibt es Stunden - - z.B. das Ermächtigungsgesetz oder die - - Nürnberger Gesetze - - oder die Rolle der Frau im NS und darauf baue ich meine Stunden auf. Und dann überlege ich mir natürlich auch, was ich vermittele, was für Methoden setze ich ein, welche Medien, welche Kompetenzen will ich dadurch vermitteln, natürlich ist ein völliger Unfug auch zu denken, dass man sich immer, wie im Referendariat fünf Methoden und fünf Kompetenzen ausdenkt. [...] Aber, ich glaube, dass es für uns wichtig ist, dass man sein Gerüst hat. [...] ich glaube, wie bei einem Haus, dass sie da so einen Rohbau brauchen, und in diesem Rohbau bauen sie dann ihre Zimmer ein. Ich glaube das Wichtigste ist, bei - - auch bei dem Thema, dass sie eine Lehrerpersönlichkeit haben, dass es glaubwürdig ist und ganz wichtig, dass sie Fachkompetenz haben, ich hab' immer wieder Schüler in den Neigungskurs [...], die zuerst mal abtesten - - ob man selbst fit ist. Also ich hatte einen Schüler, der hatte erst mal angefangen, der hatte anscheinend zur Vorbereitung zwei drei Bücher zu lesen, der hat dann erst mal angefangen mich abzufragen so ein bisschen - - und [...] nachdem er gemerkt habe, dass ich da selbst aufgerüstet habe - - war der dann aber auch zufrieden irgendwann. Dann ist es natürlich wichtig, wenn Schüler in der Oberstufe [...] also dass sie da gut vorbereitet sind und ein weiteres Hintergrundwissen haben.“ [E1-9: S.1-2, Z.99-134, gekürzt.]

In dieser sehr ausführlichen Passage erfährt man einiges über das berufliche Selbstbild von „Simon A.“ und seine Herangehensweise. Maßgeblich ist für ihn die Inhaltsorientierung. Die Themen müssten didaktisch reduziert werden, was beispielsweise mit Hilfe des Schulbuchs geschehen könne. Um möglichst strukturiert vorzugehen, was ihm offenkundig sehr wichtig ist, solle v.a. die Chronologie herangezogen werden. Er grenzt hier zwei Wege ab, wie man den Unterricht planen könne, eine Themenorientierung und eine Kompetenzorientierung.

<sup>555</sup> Vgl. E1-9: S.1-2, Z.76-97.

Dabei sei entscheidend, was zuerst komme, das Thema oder die Kompetenz. Eine Vorrangstellung der Kompetenzen vor dem Thema lehnt er entschieden ab („so etwas kann nicht funktionieren“) und verdeutlicht seine Kritik mit einem überzogenen, ironischen Beispiel, die Behandlung gruppenspezifischer Prozesse wie z.B. in HJ, durch einen Zeltlagerbesuch zu ergänzen, der dann „als Erfahrung“ zur Kompetenzförderung dienen könne. Für ihn hingegen sind es die Themen, die Inhalte, die die Planung von Geschichtsstunden prägen, indem er als Lehrer ein Thema auswähle und dann darauf aufbauend die Zielsetzung festlege.

Auch hier wird ersichtlich, wie wichtig ihm ein thematisch geordnetes, chronologisches Vorgehen ist, eine „grobe Einteilung“, auf deren Grundlage die Einzelstunden entwickelt würden (z.B. Nürnberger Gesetze, die Rolle der Frau im NS). Anschließend müsse der Lehrer überlegen, was er vermitteln, und er selbst lege darauf aufbauend Methoden, Medien und Kompetenzen fest. Wichtig für den Lehrer sei „sein Gerüst. Diese inhaltliche Struktur sei wie ein „Rohbau“ und die konkreten Unterrichtsinhalte seien dessen „Zimmer“. Kritik übt er am Referendariat, wo den auszubildenden Lehrern einerseits unangemessen viele Methoden und Kompetenzen vermittelt würden und andererseits der Fehler, zunächst von der Methode auszugehen und dann erst zum Inhalt zu kommen.

Das für den Unterricht Allerwichtigste sei die Lehrerpersönlichkeit, was zu den obigen Aussagen passt. Der Lehrer müsse vor allem über „Fachkompetenz“ verfügen, was er am Beispiel eines Schülers verdeutlicht, der seine eigene Fachkompetenz ausgetestet habe. Sollte ein Lehrer „Schwächen haben“, indem er sich in einem Thema nicht auskenne, werde er „große Schwierigkeiten bekommen. Gerade bei den Themen der neueren Geschichte ab der Reichsgründung müsse der Lehrer „da gut vorbereitet“ sein und „ein weiteres Hintergrundwissen“ haben als bei anderen, vor allem da die Schüler selbst „an Informationen“ gelangen könnten.<sup>556</sup>

In einer kurzen Ausführung zu möglichen Unterrichtsmethoden betont er, dass er selbst das Thema „lehrerzentriert“ bearbeite, aber auch offen für alternative Methoden sei. Methodisch gehe er zwar „klassisch“ vor, aber „nur normale Quellen“ reichten ihm nicht aus. Bei dem Thema müsse man aus seiner Sicht „auch einen Methodenreichtum“ haben, z.B. durch den Einsatz von Filmen und neuer Medien (Power Point).<sup>557</sup>

Nicht nur im Fachunterricht, sondern auch bei außerschulischen Lernangeboten wie Exkursionen zeigt sich sein themen- und lehrerorientiertes didaktisch-methodisches Denken. Zunächst seien Exkursionen an sich „immer was Besonderes“, unabhängig vom Ort. An der Stelle reflektiert er seinen eigenen Lernprozess als Schüler und kommt zu dem Ergebnis,

<sup>556</sup> Siehe darüber hinaus: E1-9: S2, Z.135-149.

<sup>557</sup> Vgl. E1-9: S.4, Z.259-282.

dass in seiner Erinnerung „alle Exkursionen“ geblieben seien, aber nur „ganz wenige Unterrichtsstunden“. Daraus leitet er ab, dass Exkursionen „was ganz Besonderes“ seien, vor allem da „man aus dem normalen Schulalltag rauskommt“. Die dadurch erzielte „Lernwirkung“ sei viel größer, zumal man sich einem Thema ganz intensiv widmen könne.

Bevor er ausführlich die Wirksamkeit und pädagogischen Möglichkeiten einer solchen Gedenkstätte erläutert, betont er – ohne explizit dazu befragt worden zu sein – das zu erwartende Auftreten der Schüler, was er am Beispiel eines KZ-Gedenkstättenbesuchs in Dachau ausführt. Er habe den Schülern vorab die zu erwartenden Verhaltensstandards erläutert („man muss da einen bestimmten Dresscode einhalten, da wird nicht gegessen, da wird nicht geraucht“). Schüler, die z.B. während eines solchen Besuchs äßen, hält er für „unmöglich“. Der Lehrer sei in diesem Kontext derjenige, der die Regeln festlege und auch deutlich Konsequenzen spüren lasse („und wer sich da nicht benimmt, der kriegt Ärger“).

Aus seinen Ausführungen lassen sich Rückschlüsse über die Lehrer-Schüler-Beziehungen ziehen. Der Lehrer lege die Regeln fest („und das sind meine Regeln“). Dabei berichtet er stolz („ich hätte die am liebsten umarmt die Schüler“) von eigenen Schülern, die eine Lerngruppe („eine bayrische Schulklasse“) und ihren Lehrer aufgrund eines vermeintlich unkorrekten Auftretens und Verhaltens „zurechtwiesen“. Ein Gedenkstättenbesuch setze demnach „‘ne gewisse Ernsthaftigkeit“ voraus. Wenn das gegeben sei, könne der Besuch ein gelingendes Unterfangen sein.

Er selbst nehme sich dann zurück und lasse andere Akteure in den Mittelpunkt treten, obgleich er für die Organisation sei. Trotz dessen, dass er seine fachlichen Kompetenzen höher einschätzt als die vieler Referenten („vielleicht wäre der [Lehrer] fachlich besser“), sei es wichtig, dass der Lehrer im Hintergrund agiere. Die Schüler als mögliche Referenten werden hier nicht erwähnt, wichtig sei die Vermittlung grundlegender Informationen durch eine geschulte Fachkraft.

In einer solchen Lernsituation sei „eine gewisse Authentizität“ grundlegend, was er am Beispiel einer polnischen Referentin aus Dachau verdeutlicht, deren eigenes Familienschicksal eng mit dem NS-System verwoben gewesen war. Sofern die Referenten fachlich kompetent seien („wenn man Kenntnisse darüber hat“), sei auch ein persönlicher Zugang möglich („und dann können sie diesen persönlich Ansatz auch ‘reinbringen“). Eine „Emotionalisierung“ sei aus seiner Sicht „auch wichtig“, wozu er „ganz offen“ stehe. Vor allem die Echtheit und Wirkung des Ortes schafften eine besondere Lernatmosphäre, was er am Beispiel der Gaskammer verdeutlicht, die er nach Möglichkeit „ohne Kommentierung“ und „Vortrag“ wirken lassen möchte.<sup>558</sup>

Wie ein solches Lernarrangement aussehen kann, verdeutlicht er in der nächsten Sequenz.

---

<sup>558</sup> Vgl. E1-9: S.4-5, Z.283-314.

Einerseits bestehe ein Gedenkstättenbesuch aus einer Lehrsituation, bei der den Schülern konkrete Fachkenntnisse vermittelt würden. Er spricht von einem Viertel der Zeit, die zur Beschulung da sei, wobei der Lehrer im Hintergrund bleibe. Aus seiner Sicht sei eine „Einführung“ notwendig, aber die Restzeit sollten die Schüler sich möglichst eigenständig mit dem Gegenstand auseinandersetzen. Die rezeptive Lernsituation hält er für notwendig, um den Schülern einen strukturierenden Rahmen zu geben, ansonsten sollten sie v.a. einen individuellen Zugang suchen.<sup>559</sup>

In der nächsten Sequenz geht es auch um die Frage, wie nachhaltig ein solcher Besuch sei und wie man ihn nachbereiten müsse. Die Exkursion wird bei „Simon A.“ in zweierlei Hinsicht nachbereitet. Einerseits finde „so ‘ne Art Evaluation“ statt, indem gute und schlechte Aspekte besprochen würden. Andererseits sei der Inhalt der Exkursion auch Teil der „nächsten Klausuren“, d.h. die Schüler würden über Inhalte der Exkursion direkt abgefragt („dass ‘ne Frage in der nächsten Klausur auch über die Exkursion ist“) und zwar über Fachinhalte, z.B. indem „eine Quelle“ („oder eine Sache“) mit Unterrichtsinhalten in Beziehung gesetzt werde. Folglich steige die Lernbereitschaft der Schüler vor Ort („und damit habe ich natürlich auch fast die volle Aufmerksamkeit bei der Exkursion“), wobei er selbst eingesteht, dass er dadurch „in gewisser Weise auch eine Art Zwang“ erzeuge, den er aber gleich legitimiert und relativiert („ein liebevoller Zwang“). Im Vordergrund steht für ihn die fachliche Beschäftigung mit dem Thema mit einem in erster Linie inputorientierten Zugang.<sup>560</sup>

In der nächsten Sequenz wird die Rolle der Fachinhalte nochmals betont. Dabei bewertet er den Bildungsplan als „eine gute Richtschnur“,<sup>561</sup> an der man sich orientieren könne, aber die mit zunehmender Routine und fachlicher Kompetenz immer weniger bedeutend sei. Passend zu seiner Ablehnung einer zu stark methoden- und kompetenzorientierten Didaktik übt er massive Kritik an den „neuen Hessischen Bildungsplänen“, bei der aus seiner Sicht „zuerst mal Kompetenzen“ überlegt worden seien, ehe man sich um „geschichtliche Inhalte“<sup>562</sup> kümmere. Das hält er für „völlig fehl am Platz“.<sup>563</sup> Für ihn sind Bildungspläne dazu da, „dass da verbindlich festgelegt wird“<sup>564</sup>, welche Themen behandelt würden.

---

<sup>559</sup> Vgl. E1-9: S.5, Z.315-322.

<sup>560</sup> Vgl. E1-9: S.5, Z.327-345.

<sup>561</sup> Vgl. E1-9: S.5, Z.375.

<sup>562</sup> E1-9: S.6, Z.389.

<sup>563</sup> E1-9: S.6, Z.389.

<sup>564</sup> E1-9: S.6, Z.390.

### 7.3.4 Der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit („aufzuzeigen, dass [...] aus dem Bösen auch danach wieder Gutes entstehen kann.“)

Ausgehend von dem lehrerzentrierten und auf Vermittlung von Fachkenntnissen sowie Fachkompetenzen ausgerichteten Geschichtsunterricht soll nun beleuchtet werden, welche Auswirkungen dieser Ansatz auf eine schulische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit hat.

„I: Welche Rolle spielt das Thema im Geschichtsunterricht ihrer Meinung nach?

E1-9: Das wichtigste Thema.

I: Warum?

E1-9: Weil es für die heutige deutsche Geschichte und das aktuelle Sein eines Menschen in Deutschland immer noch determinierend ist. Also beispielsweise, nehmen wir jetzt als Beispiel, wenn es den NS nicht gegeben hätte und wenn es den Zweiten Weltkrieg mit seinem Schrecken nicht gegeben hätte, wäre ich nicht hier, weil sonst meine Eltern nicht existiert hätten. Meine Eltern sind meiner Meinung nach die Produkte von Fronturlauben (*lacht*), also und dann, deswegen - - ich denke, dass viele viel Menschen, die heute leben und die allermeisten würden nicht existieren, wenn es nicht diese Zeit gegeben hätte - - und das Interessante ist ja aufzuzeigen, dass [...] aus dem Bösen auch danach wieder Gutes entstehen kann, weil man danach auch über dieses Böses Bescheid weiß und welche dann auch dieses - - viele anfällig sind und auch werden, wenn das kommt.“ [E1-9: S.2-3, Z.150-160, gekürzt]

Der Nationalsozialismus ist für ihn „das wichtigste Thema“, da es „determinierend“ sei, sowohl für die deutsche Gesellschaft („für die heutige deutsche Geschichte“) als auch für die einzelnen Deutschen („das aktuelle Sein eines Menschen in Deutschland“). Seine Eltern werden hier als „Produkte von Fronturlauben“ beschrieben.

Er stellt der Aufarbeitung dieser Zeit ein gutes Zeugnis aus, indem er darauf verweist, dass „aus dem Bösen“ auch „wieder Gutes“ entstanden sei, weil sich die Menschen mit dem „Bösen“ beschäftigten.

Sein eigener Zugang zu dem Thema ist stark davon beeinflusst, wie in der eigenen Schulzeit damit umgegangen wurde, was in den nächsten Sequenzen ausführlich thematisiert wird.

„I: Haben sie selbst als Schüler im Geschichtsunterricht positive oder negative Erfahrungen gemacht?

E1-9: Negative.

I: Inwiefern?

E1-9: Das hing damit zusammen [...], dass ich Lehrer hatte, die durch ihre Familien auch betroffen waren beim Thema NS. Dass ich einen Lehrer hatte, den habe ich zwar geschätzt, aber er hat dieses Thema immer unter seinem Blickwinkel gesehen, weil sein Vater war ein bekennender Nationalsozialist und er war auch hier Schulleiter, und seine Familie hat durch den NS alles verloren nach dem Krieg, weil er nicht entnazifiziert worden ist. Das habe ich alles erst im Studium herausgefunden, weil ich mich gewundert habe, dass er dieses Thema so einseitig unterrichtet hat und [...]

I: In welche Richtung?

E1-9: Also - - dass sie dieses Thema auch ein bisschen wertneutral unterrichten müssen. Also sie können nicht alle politischen Strömungen [...], die nicht links und nicht - - und - - problematisch ab dem konservativen Flügel der SPD, dass ab dem konservativem Flügel der SPD alles extremistisch ist - - also - - der hatte da seine spezielle Auffassungen zum Leben und das war natürlich die Zeit nach der Wiedervereinigung [...], wenn sie dann jemand sind - - der innerlich als Jugendlicher, wie ich, begeistert von der Wiedervereinigung war und das noch immer ist, und sich freut, dass das geklappt hat - - dass der Kalte Krieg und die Auseinandersetzungen beendet waren und dass noch immer ein großes Geschenk für mich ist diese Freiheit, dass man das dann negativ sieht auch wegen dem NS, und was ich immer noch unsäglich finde, sind solche Ausdrücke wie - - es hätte 1990 einen Anschluss der DDR an die BRD gegeben, das wurde dann auch mit dem NS verknüpft. Ich sage immer meinen Schülern, das wichtigste vielleicht auch ein Grund, warum ich Lehrer geworden bin auch in GMK, dass jeder die Fähigkeit zur Analyse hat, die Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden und diese eigene Meinung dann begründen zu können.“ [E1-9: S.3, Z.161-181 gekürzt]

Die Erfahrungen mit dem Unterrichtsthema Nationalsozialismus in der eigenen Schulzeit beschreibt „Simon A.“ als „negativ“, da er Lehrer gehabt habe, die selbst ihre Familiengeschichte aufgearbeitet hätten. Vor allem der Herangehensweise eines Lehrers, den er eigentlich „geschätzt“ habe, habe ihn gestört, da er das Thema „so einseitig unterrichtet“ habe. „Simon A.“ plädiert dafür, den NS „auch ein bisschen wertneutral“ zu unterrichten und kritisiert die für ihn nicht nachvollziehbare politische Position seines Lehrers zur Wiedervereinigung. Während für ihn selbst die Wiedervereinigung sehr positiv besetzt gewesen sei („wie ich begeistert von der Wiedervereinigung war“), habe er nicht verstehen können, warum sie von seinem Lehrer abgelehnt worden sei („dass man das negativ sieht“). Vor allem Werturteile wie „Anschluss der DDR an die BRD“, die eine Kontinuität vom NS zur BRD implizierten, weist er entschieden zurück. Alle Positionen „ab dem konservativen Flügel der SPD“ hätten als „extremistisch“ gegolten. Gerade die freie Meinungsäußerung ist für ihn aber ein entscheidendes Gut, das er seinen Schülern mitgeben möchte, die „Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden und diese eigene Meinung dann begründen zu können“ und nicht eine von außen vorgeschriebene Position.

An dem beschriebenen Lehrer störten ihn vor allem dessen „spezielle Auffassungen zum Leben“, was er nur andeutet, aber in der folgenden Sequenz verdeutlicht.

„I: Und das hatten sie nicht das Gefühl?

E1-9: Also das war in meinem Unterricht nicht so.

I: Woran lag das?

E1-9: - - dann wurde dann - - einem halt ein bestimmtes Geschichtsbild vorgegeben und ich glaube auch, dass sich Geschichtsbilder ändern und - - ich hab' das natürlich, also ich hab' bisher nichts Positives am sowjetischen Kommunismus finden können, auch, ich kann auch nichts Positives an der Stalinzeit finden und ich bin ich nicht bereit im Unterricht darüber zu sprechen, war das eine die schlimmere Diktatur oder nicht - - sondern - - alle Systeme, die die Freiheit unterdrücken, sind an sich schlecht. Und natürlich ist der Holocaust ein singuläres Ereignis - - es gibt da nichts zu beschönigen, aber das Wichtigste ist, dass man da nicht ein System beschönigt und das andere jetzt im Vergleich zu dem anderen überhöht [...].“ [E1-9: S.3, Z.184-191]

Er habe „ein bestimmtes Geschichtsbild“ von außen „vorgegeben“ bekommen. Einerseits lehnt er die fremdbestimmte Übernahme eines Geschichtsbilds ab, zumal er darauf verweist, dass sich solche Bilder wandeln könnten und nichts Statisches seien, andererseits will er dieses spezifische Geschichtsbild nicht akzeptieren, da es politisch mit seinen Grundüberzeugungen nicht vereinbar sei. Aus den Aussagen über den Stalinismus lässt sich herauslesen, dass sein Geschichtslehrer vermutlich passend zum Historikerstreit die beiden totalitären Systeme Nationalsozialismus und Kommunismus verglich und den Kommunismus als das bessere System bewertete.

Für „Simon A.“ hingegen gelte unabhängig von der konkreten ideologischen oder strukturellen Ausgestaltung der Kernsatz, dass „alle Systeme, die die Freiheit unterdrückten [...] an sich schlecht“ seien. Er distanziert sich gleichzeitig vor jeglicher Verharmlosung des NS, will aber nicht, dass das andere „System beschönigt“ werde, da er dem Kommunismus „nichts Positives“ abgewinnen könne.

Aus dieser Passage wird auch sehr viel über den generationalen Wandel im Umgang mit dem Thema deutlich. „Simon A.“ zeigt sich hier und auch im Nachgespräch als ein Vertreter tendenziell eher konservativerer Positionen, hat aber den Anspruch die Schüler auf keinen Fall politisch überwältigen. Der Lehrer ist für ihn nicht Vertreter einer politischen Position, sondern er sei für eine möglichst objektive Vermittlung von Geschichtsinhalten zuständig.

Ausgehend von diesen kritischen Äußerungen problematisiert er in der folgenden Sequenz einen angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Zeit. „Simon A.“ hält den NS für ein nicht zu akzeptierendes System, er sei „so schrecklich“, dass „so etwas nie wieder“ passieren dürfe. Gleichzeitig kritisiert er nochmals jegliche Verharmlosung des Kommunismus, der für ihn in keinsten Weise „eine humanistische Weltanschauung“ sei, sondern ebenso wie der NS gegen das bundesdeutsche Wertesystem gerichtet gewesen sei („unserem freiheitlich-demokratischen Staatswesen“). Die freiheitlich-demokratische Grundordnung hingegen hat für das Geschichtsbild von „Simon A.“ eine grundlegende Bedeutung. Er bezeichnet Anhänger des kommunistischen Systems als „Weltverbesserungsmenschen“ und deren politische Ansätze als „glückbringende Ideologien“. In beiden nicht mit der freiheitlich-demokratischen Weltauffassung übereinstimmenden Systemen habe es Menschen gegeben, die problemlos den Terror akzeptierten, indem sie sich passiv verhalten hätten, während gleichzeitig Menschen aus der „Volksgemeinschaft“ ausgegrenzt worden seien.

Den Bogen wieder zur Auseinandersetzung mit der NS-Zeit spannend, verweist er auf die zahlreichen Profiteure des Systems in der Region seiner Schule und hebt hervor, wie wichtig die „intensive Auseinandersetzung in der Schulzeit“ aber auch in der eigenen Familie ist.<sup>565</sup>

Wie eine angemessene schulische Aufarbeitung der NS-Vergangenheit aussehen kann, deutet er an anderer Stelle an. Zentral ist ihm dabei der Aufgriff des familiären und gesellschaftlichen Diskurses.

„[...] Natürlich kann man auch Methoden verwenden, dass man über sich selbst spricht und zurückgeht in seine eigene Familie und dass in der eigenen Familie jemand im NS war, das ist ja 100%, dass es da irgendein Familienmitglied gibt und - - da jetzt zu sagen - - es gibt ja dieses Buch von Harald Welzer ‚Opa war kein Nazi‘, was ich auch öfters besprochen habe, dass man da darstellt, das ist ein Thema, dass uns alle betrifft und was jetzt nicht nur in einer Klasse so fünf Leute betrifft, ihr seid die Bösen und wir sind die Guten, weil ihr jetzt so böse Familienmitglieder habt, so einfach kann man es, glaub‘ ich, nicht machen. Und ich hab‘ halt die Erfahrung gemacht, dass diese - - dass diese Analysekompetenz, dass die in meiner eigenen Schulzeit - - ich will nicht sagen, diese Wertneutralität, man kann Geschichte nicht wertneutral - - aber dass man trotzdem versucht, da dieses Thema erst mal auch deskriptiv zu behandeln und dann kann man sein Analyseraster drüberziehen, aber sofort die eigene persönliche Meinung über alles zu stellen, das halte ich bei dem Thema für verkehrt.“ [E1-9: S.3, Z.209-217]

Beispielsweise könne man „dieses Buch von Harald Welzer“ besprechen, mittels dessen man den Schülern verdeutlichen könne, dass der NS „uns alle betrifft“, da er in seiner Interpretation Welzers davon ausgeht, es habe in jeder Familie zu „100%“ auch Täter gegeben

<sup>565</sup> Vgl. E1-9: S.3, Z.191-206.



(„dass es da irgendein Familienmitglied gibt“). Aus dem Familiendiskurs werde deutlich, dass man die Dinge viel differenzierter sehen müsse. Eine Schwarzweißmalerei („ihr seid die Bösen und wir sind die Guten“) sei in jeglicher Form abzulehnen. Grundlegend sei „diese Wertneutralität“, die er zwar sofort geschichtstheoretisch relativiert („man kann Geschichte nicht wertneutral“), aber durch die zu einseitige Geschichtsdeutungen zu vermeiden sei. Demnach sei es unverzichtbar, an das Thema zunächst „auch deskriptiv“ heranzugehen. Eine zu wertorientierte Herangehensweise lehnt er ab („aber sofort die eigene persönliche Meinung über alles zu stellen, das halte ich bei dem Thema für verkehrt“), was in der folgenden Sequenz nochmals betont wird.

„I: Warum problematisch, wenn man so anfangen würde?

E1-9: Wenn ich sofort ganz persönlich anfangen würde, fandet ihr das nicht alle schlimm, so der Beginn, gleich die emotionale Ebene. Ich halte nicht, dass junge Menschen ohne Wissen zu haben, dass sie das überhaupt einschätzen können, auch intellektuell nicht, also sie müssen erst mal über dieses Thema Bescheid wissen und deswegen auch diese eher beschreibende Herangehensweise. Ich kann das noch nicht mal ein der Uni verlangen, wenn ich ein Seminar mache, ich muss da auch erst mal das Thema behandeln, also was sie jetzt ansprechen, das kann man am Schluss machen einer UE, aber nicht am Anfang [...] aber sie haben ja keine größeren Kenntnisse darüber, woher sollen sie es auch haben, es kommt auch, also an meiner Schule, wir haben da nicht nur Akademiker [...] natürlich gibt es auch [...] da Einstellungsmuster in Familien, das war gar nicht so schlimm dieser NS, und dass Schüler eigentlich, die allermeisten ohne Kenntnisse kommen und dass man dann zunächst zeigen muss, wie konnte es zum NS kommen, wie die NS-Diktatur nach anfänglicher großer Zustimmung dann auch ihr, ja auch ihr böses Gesicht gezeigt hat, von Anfang an also und dass niemand sagen kann, also vor 1938 war das alles gar nicht so schlimm.“ [E1-9: S.3-4, Z.219-236, gekürzt]

Eine schon zu Beginn des Unterrichts zu persönliche und wertende Herangehensweise lehnt er ab, er distanziert sich von der „emotionale[n] Ebene“. Um sich angemessen mit dem Thema auseinanderzusetzen, sei Wissen erforderlich, weil die Schüler die Materie nicht „einschätzen“ könnten „auch intellektuell nicht“. Ebenso wie in der Universität setze eine Urteilsbildung die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Thema voraus. Erst am Ende einer Unterrichtseinheit sei eine solche Beurteilung der NS-Zeit möglich, auf keinen Fall „am Anfang. In der Schule fange man „ja von Null an, da ist ja kein großes Wissen“. Zwar wüssten die Schüler um die Existenz des Holocaust, aber die genauen Hintergründe würden sie nicht kennen („aber sie haben ja keine größeren Kenntnisse darüber“). Darüber hinaus werde die Vormeinung der Schüler maßgeblich von den „Einstellungsmuster[n] in Familien“ geprägt, wo der NS zum Teil verharmlost werde („das war gar nicht so schlimm dieser NS“). Aufgrund des verdrehten Bildes und der fehlenden Kenntnisse sei es zunächst die Aufgabe, die Hintergründe aufzudecken („wie konnte es zum NS kommen“). Auch sollten die Schüler darüber aufgeklärt werden, dass die Diktatur frühzeitig „ihr böses Gesicht gezeigt“ habe und auf keinen Fall der Eindruck entstehe, „vor 1938 war das alles gar nicht so schlimm“.

Auf die Frage, ob man wertneutral bis positiv an das Thema herangehen könne, antwortet er zunächst verweisend auf den „demokratischen Grundkonsens“, den er auch dem Ge-

meinschaftskundeunterricht zugrunde lege. Demnach herrsche ein breites Meinungsspektrum („es sind alle Meinungen erlaubt“). Falls dieser Rahmen verlassen werde („bis auf diejenigen, die nicht mit unserem GG in Einklang zu bringen sind“), z.B. indem Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe diskriminiert würden, schreite er ein. Nachdrücklich verweist er auf seine Lehrerrolle („also ich werde das nicht zulassen“) und seine „Vorbildfunktion“.

Er wolle auch am historischen Prozess selbst zeigen („ich will Beispiel geben“), dass der NS Wurzeln habe, die bereits im Ersten Weltkrieg lägen. Dieses „gewisse Fundament“, in dem er sich entwickeln konnte, solle aufgezeigt werden. Er plädiert für eine glaubwürdige („sie müssen da glaubwürdig sein“) Auseinandersetzung. Dazu sei es notwendig „ganz offen und knallhart“ mit dem Thema umzugehen, indem die Genese des Holocaust und die Entwicklung zum Zweiten Weltkrieg besprochen würden.<sup>566</sup>

Das führt zu der Frage, wie man mit dem Thema allgemein umgehen soll. Für „Simon A.“ ist der Umgang mit dem Thema heute „angemessen“, weil es vielfach aufbereitet werde, während die Aufarbeitung bis 1980 unzureichend gewesen sei, er umschreibt dies mit einer „Mauer des Schweigens“. Der NS habe aus seiner Sicht als Unterrichtsthema und gesellschaftlicher Diskursgegenstand lange Zeit „überhaupt nicht stattgefunden“. Bei seinem Lob der gegenwärtigen Aufarbeitung zieht er eine Parallele zur DDR-Geschichte, die aus seiner Sicht viel besser aufbereitet würde („was da schon aufgearbeitet wurde“). Gleichzeitig warnt er vor einem zu umfangreichen Umgang mit dem Thema, man dürfe es nicht „übertreiben“, weil eine zu häufige Wiederholung („schon fünf Mal in der Schulzeit“), könne „auch kontraproduktiv“ sein, wie etwa in seiner eigenen Schulzeit die „Hexenverbrennung“.<sup>567</sup>

In diesem Zusammenhang spiele die Schule eine sehr wichtige Rolle. Sie sei ein „wichtige[r] Player im Lande der Erinnerungskultur“, weil sie als Institution über „den Schüler“ und „die Klasse“ eine Wirkung entfalte („hinausgeht“). An seiner eigenen Schule finde Erinnerungskultur in Form von Abendveranstaltungen statt, da sie einen Schwerpunkt auf das Thema gelegt habe. Dabei wird gerade seiner Schule eine sehr wichtige Funktion im Diskurs eingeräumt („natürlich strahlt auch dieser Diskurs über die Schule aus“).<sup>568</sup>

Ganz am Ende erläutert er seine Bewertung der Rolle des Lehrers im Rahmen des NS-Diskurses. Der Lehrer wird als „Vorbereiter“ beschrieben. Er bereite die Schüler auf ein „selbstständiges selbstbestimmtes Leben“ in einem „freiheitlich-demokratischen Land“ vor. Sie müssten sich daher auch mit ihrem Land auskennen und zu ihrer Geschichte Stellung beziehen können, was er am Beispiel des eigenen Urlaubserlebnisses verdeutlicht. Zeige man als Deutscher, dass man sich mit dem Thema beschäftigt habe („dass sie sich damit beschäftigt haben“), dass man sich auskenne und das ganze Thema für wichtig halte („auch ‘ne gewisse Ernsthaftigkeit“), dann habe man es leichter. Die Auseinandersetzung mit der

<sup>566</sup> Vgl. E1-9: S.4, Z.234-249.

<sup>567</sup> Vgl. E1-9: S.6, Z.436-445.

<sup>568</sup> Vgl. E1-9: S.6, Z.446-452.

Geschichte der Familie und des eigenen Landes gehört für ihn unverzichtbar zur Persönlichkeitsbildung.

In gewisser Hinsicht wünscht er sich auch eine Prävention durch den Geschichtsunterricht, indem er hofft, dass wenigstens ein kleiner Teil „durch den Unterricht fähig sei, irgendwann mal Widerstand zu leisten gegen ein totalitäres Regime“. Wichtig sei der „Kampf der Demokratie“ und die Auseinandersetzung mit dem Wert der Freiheit, der immerfort bedroht sei.<sup>569</sup>

### **7.3.5 Zusammenfassung**

„Simon A.“ ist Teil der dritten Generation und hat sich vor allem durch seine eigene Schulzeit bereits früh mit dem NS auseinandergesetzt. Dabei störte ihn der damals nicht als offen wahrgenommene schulische und gesellschaftliche Diskurs, der seiner Meinung nach einseitig politisch linksorientiert geprägt war. Dem gegenüber ist er bestrebt alle Meinungen zuzulassen, sofern sie im Rahmen des Grundgesetzes möglich sind, und will die Schüler auf keinen Fall politisch überwältigen und indoktrinieren.

Das Thema spielt aus seiner Sicht noch eine sehr wichtige Rolle und er betont mehrfach die notwendige „Ernsthaftigkeit“ im Umgang mit der NS-Zeit, wobei er die Auseinandersetzung mit selbiger in der deutschen Gesellschaft der letzten Jahre positiv erlebt.

Aus seinen Ausführungen wurde ganz deutlich, dass er ein sehr inhaltsorientiertes Verständnis vom historischen Lernen hat. Mehrfach kritisiert er eine Bildungspolitik, die aus seiner Sicht zu sehr methoden- und kompetenzorientiert ausgerichtet sei, ohne dabei angemessen den inhaltlich-thematischen Rahmen zu berücksichtigen. Das Fach Geschichte besteht aus seiner Sicht aus Fachinhalten, Themen, Schwerpunkten. In der Schüler-Lehrer-Interaktion lässt sich sein Ansatz als sehr lehrerzentriert charakterisieren.

Selbst bei außerunterrichtlichen Lernangeboten wie Gedenkstättenfahrten geht es auch um eine Vermittlung von Fachkenntnissen. Das geht so weit, dass diese Inhalte in Klausuren abgefragt werden. Durch die starke Sachorientierung kommt auch dem Lehrer als kundigem Menschen mit Sachverstand und Sachkenntnissen eine ganz entscheidende Rolle zu. Er fungiert aus Sicht von „Simon A.“ als fachliche und pädagogische „Referenzperson“, an dessen Fachkompetenz sich die Schüler orientieren sollen.

Emotionale Zugänge sind möglich, aber nur, wenn sie sich mit einem sachlichen Kenntnisstand in Verbindung bringen lassen. Auf keinen Fall hingegen dürfe man die Schüler überwältigen, was auch für den nächsten Befragten zentral ist.

---

<sup>569</sup> Vgl. E1-9: S.7, Z.476-504.

## **7.4 „Karsten B.“ (G4-34) – differenzierte historische Urteilsbildung**

***[„informieren, problematisieren, Zusammenhänge deutlich machen, [...] oder auch Schüler dazu zu bringen, dass sie Strukturen kennen“]***

### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

„Karsten B.“ ist Anfang 30, unterrichtet seit 5 Jahren an einer ländlichen Schule, ist verheiratet und hat zwei Kinder. Er ordnet sich politisch konservativ ein und gehört der dritten Generation an. Sein Großvater erzählte ihm viel vom Krieg, war in der HJ und empfand das System zunächst als sehr positiv, was sich zu Kriegszeiten änderte.

Das Interview findet im Februar 2011 in der Mittagspause statt. „Karsten B.“ hat nur sehr kurz Zeit (ca. 45 Minuten), weshalb das Interview und das Transkript vergleichsweise knapp sind. Dennoch wurde das Interview ausgewählt, weil sich bei ihm ein bestimmtes Muster im Umgang mit der NS-Vergangenheit in der dritten Generation verdeutlichen lässt, das Auswirkungen auf seinen didaktisch-methodischen Ansatz hat, der eine historische Urteilsbildung durch einen sehr sachlichen Zugang zum Ziel hat.

In der Darstellung wird das Schülerverhalten, der NS-Diskurs in der Gesellschaft, der schulische NS-Diskurs, die didaktische und methodische Herangehensweise und Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Holocaust aus Sicht von „Karsten B.“ thematisiert.

### **7.4.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten („eigentlich sehr interessiert“)**

Zu Beginn spricht „Karsten B.“ über seine allgemeinen Erfahrungen mit dem Thema, die gut seien („gute“), allerdings schränkt er dies mehrfach durch den Begriff „eigentlich“ [drei Nennungen] ein, hinter dem bestimmte wahrgenommene Vorbehalte der Schüler aber auch seine eigenen stehen, die im Laufe des Interviews deutlich werden.

„I: Würde mal ganz offen anfangen, was für Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht?

G4-34: Eigentlich gute, insofern, als zunächst eigentlich die Erwartungshaltung schon da ist, dass es ein Thema ist, das den Schülern schon zum Halse 'raushängt, weil es in Reli und anderen Fächern auch mal immer wieder angesprochen wird, aber letztlich wenn man wirklich - - - in die Tiefe einsteigt, dann merkt man, dass ganz viele Themen [...] überhaupt nicht bekannt sind und wenn die Schüler das dann erst mal hören - - dass dann denen so mal erst mal einiges klar wird - - ja das erstaunt mich eigentlich immer wieder - - ja.

I: Und wie erleben sie die Schüler?

G4-34: Also bei dem Thema eigentlich sehr interessiert - - also zunächst eher nicht, weil zunächst denken - - die - - das ist ein abgedroschenes Thema und denken, es geht um Hitler und Judenvernichtung und kennen wir schon, und sie aber dann doch sehr interessiert - - und auch vor allem interessieren sich viele dafür, wie das letztlich doch möglich war, dass so ein System doch aufgebaut werden konnte und sich halten konnte, das ist für viele doch immer noch sehr unbegreiflich.“ [G34-4: S.1, Z.1-10]

Die Schüler zeigten sich bei dem Thema „eigentlich“ offen, obgleich sie es für ein „abgedroschenes Thema“ hielten und sich ihr Geschichtsbild auf „Hitler und Judenvernichtung“ reduzierte. Besonderes Interesse hätten sie seiner Wahrnehmung nach vor allem am politischen System des NS, wie er entstanden sei, was für Merkmale er habe und warum er sich halten können. Gerade die Stabilität des NS sei für „viele doch noch sehr unbegreiflich“.

Das Interesse der Schüler widerspricht seinen eigenen Erwartungen, wonach die Schüler des Themas überdrüssig sein müssten („schon zum Halse raushängt“), weil es in ganz vielen „anderen Fächern“ unterrichtet worden sei. Aber wenn der Geschichtslehrer mit den Schülern die erforderliche „Tiefe“ erreiche, werde klar, dass das Wissen eher oberflächlich sei und „manche Dinge“ zum ersten Mal angesprochen würden, was ihn immer wieder „erstaunt“.

Danach dreht sich das Interview um die Schuldfrage und die damit verbundene Kollektivschuld, in dem Zusammenhang auch die Übernahme von Verantwortung der Deutschen. Dabei wird die Einstellung der Schüler als „sehr differenziert“ in Abhängigkeit vom Elternhaus beschrieben.<sup>570</sup> Im Folgenden wird dann der soziale Hintergrund seiner Schüler erläutert, die als „eher gebildet“ beschrieben werden. Günstig wirke sich auf die Haltung auch aus, dass sich der Schulort durchaus offen mit dem Thema auseinandersetze („dass dieses Thema durchaus thematisiert wird“<sup>571</sup>), was man an Denkmälern, Straßennamen, Gedenktagen und einer eher offenen Haltung der Bevölkerung erkennen könne, sodass die Schüler den Begriff „Kollektivschuld“ nicht von vornherein ablehnten. Vielmehr sei ein gewisses Bewusstsein hierfür durch diese lokale Erinnerungskultur vorhanden.

Wie andere Befragte auch nimmt er unterschiedliche Muster bei Mädchen und Jungen wahr. So seien die Jungen eher an politischen Fragen interessiert, wie z.B. der Funktionsweise und Systemstabilität, während die Mädchen „diese sozialgeschichtlichen Aspekte“ mehr motivierten. Hier wird Mädchen eine bestimmte Haltung zur Geschichte zugeschrieben, die vor allem soziale Fragen wie „Kindererziehung“ betreffe, während die Jungen die politische Dimension eher interessiere („die fasziniert vor allem die Sache mit diesem System und wie dieses System sich halten konnte und durchsetzen konnte“).<sup>572</sup>

#### **7.4.2 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit**

##### ***(„welcher Politiker kann sich leisten die NS-Zeit differenziert zu betrachten“)***

Ausgehend von seiner allgemeinen Wahrnehmung des Schülerverhaltens im Kontext der NS-Aufarbeitung wird nun der Begriff der Kollektivschuld problematisiert. Dabei differenziert er, wie andere Befragte auch, die beiden Begriffe „Schuld“ und „Verantwortung“. Zu „Schuld“ hat „Karsten B.“ keine „klare Position“, hält den Begriff aber für zu pauschal („ihr Deutschen“, „das deutsche Volk“). Abgelehnt wird jede Form von moralischer Schuld, die auf die zweite und dritte Generation übertragen werde, obwohl sie gar nicht in der Zeit gewirkt hätten.

Allerdings sieht er eine Verantwortung für die eigene Geschichte. Jeder Mensch wachse in einem bestimmten historisch geprägten Kontext auf, in einem bestimmten Volk mit einer

<sup>570</sup> Vgl. G34-4: S.1, Z.38-41

<sup>571</sup> G4-34: S.1, Z.43.

<sup>572</sup> Vgl. G34-4: S.1, Z.50-56.

bestimmten Geschichte, mit der er verantwortlich („ne gewisse Verantwortung“) umgehen müsse. Niemand dürfe die eigene Geschichte „ausblenden“. Dieses Geschichtsbewusstsein beinhalte z.B. eine Sensibilität gegenüber bestimmten, politisch heiklen Themen, z.B. wenn man als Deutscher bei einem Schüleraustausch teilnehme. In diesem Zusammenhang hält er den Begriff „Kollektivschuld“ für angemessen.<sup>573</sup>

Seine Wahrnehmung des Diskurses wird auch in einer sehr relevanten Passage ganz am Ende des Interviews deutlich, in der es darum geht, ob man heute mit dem Thema NS offen umgehen könne. Hier wird ersichtlich, dass „Karsten B.“ den öffentlichen Umgang problembehaftet bewertet, was auch sehr viel mit seinem Geschichtsbild zusammenhängt.

„I: Ein Problem, mit dem ich manchmal nachdenke, ist, wie offen man über das Thema sprechen kann, wie nehmen sie das Problem wahr?

G4-34: Ja - - das nehm' ich sehr wahr dieses Problem jetzt NS - - mal von dem Thema weg, weil ich jetzt ein aktuelles Beispiel hab' [...], letzte Woche [...] war bei uns an der Schule ein [...] Bürger aus der ehemaligen DDR, der sehr unter Repressionen seitens der SED gelitten hat, der [...] hat dann einen Vortrag bei uns an der Schule und - - der hat eben aus seiner Perspektive erzählt, was er erlebt hat, sehr ausführlich auch - - sehr also sehr auch geschichtliche Fakten und ethische moralische Wertungen - - sehr sehr gemischt, also es war für die Schüler nicht klar differenzierbar, was ist jetzt seine Meinung oder sein Erleben oder was war jetzt wirklich objektiv so, was würde jeder unterschreiben, der das erlebt hat, das ist etwas für die Schüler [...] hängenbleibt [...] weil es einfach lebensnah war, da war jemand, der es so erzählt hat, wie er es erlebt hat, der steht auch da, der hat es erlebt [...] ja das andere steht im Buch, und ich hab' auch nicht da gelebt als Lehrer, also kann ich es also wahrscheinlich auch nicht so gut sagen, wie der - - der da ja wirklich da gelebt hat und das finde ich als Problem [...] dass da 'ne einseitige Wertung da bei den Schülern hängenbleibt und es ist natürlich jetzt nicht sozialkonform, wenn ich jetzt sage, ja Moment mal, kann man das DDR-Regime wirklich so verurteilen und so muss man da nicht differenzierter betrachten, das ist wirklich schwierig so etwas zu sagen, gerade wenn so jemand da ist, ja das geht ja nicht, eigentlich und ja.“ [G34-4: S.4, Z.270-285]

„Karsten B.“ nimmt ein grundlegendes Problem des öffentlichen Geschichtsbewusstseins „sehr wahr“, was er am Beispiel des DDR-Zeitzeugen verdeutlicht, der in der Schule über seine Erfahrungen mit der Diktatur berichtet habe. Dieser wird hier als jemand charakterisiert, der selbst „sehr unter Repressionen seitens der SED gelitten“ habe. Gut an dieser Form von Unterricht sei gewesen, dass die Schüler offensichtlich („bin ich mir sicher“) sehr viel aus diesem Gespräch mitgenommen hätten, viel mehr als in normalem Unterricht („mehr [...] als jede andere Unterrichtsstunde“), weil der Zeitzeuge eben so „lebensnah“ und daher für die Schüler sehr begreiflich berichtet habe. Das Problem dieses Vortrags habe nach „Karsten B.“ in der Eindimensionalität bestanden, der Zeitzeuge habe seine Sicht der Dinge („hat eben aus seiner Perspektive erzählt“) geschildert, wobei er zwischen historischen Fakten und „moralischen Wertungen“ nicht klar getrennt habe. Das habe ihn als Lehrer gestört, da die Schüler so „nicht klar differenzierbar“ zwischen den subjektiven Erlebnissen, der subjektiven „Meinung“ und den Tatsachen unterschieden hätten. Er räumt ein, dass er sicher nicht so gut über die Zeit Bescheid wisse wie der Zeitzeuge, da er selbst dort nicht gelebt habe, aber dennoch sieht er das Problem einer zu einseitigen schulischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung.

<sup>573</sup> Vgl. G34-4: S.1, Z.24-37.

Nicht das Interview und die damit verbundene Absicht wird kritisiert, aber die Einseitigkeit („ne einseitige Wertung“) und die fehlende Möglichkeit, das System „differenzierter“ zu betrachten, weil es „nicht sozialkonform“ sei, in einem solchen Moment als Lehrer zu intervenieren und auch eine andere Perspektive aufzuzeigen bzw. eine Differenzierung vorzunehmen.

Dieses zwar sehr lebensnahe und konkrete Lernen verhindere somit eine objektiv-differenzierte Sicht auf die Dinge, die aus den Aussagen als zwingend notwendig hervorgeht und sich an vielen anderen Stellen des Interviews wiederholt. Neben dem Problem einer fachlich angemessenen Auseinandersetzung historischer Tatsachen wird ein zweites Problem offensichtlich, was speziell den NS berührt.

„I: Wie ist das bei dem NS?

G4-34: Ja da ist es noch schwieriger, wobei, da macht es die Zeit natürlich leichter, weil immer weniger Zeitzeugen da sind.

I: Wie nehmen sie dieses Problem heute wahr? [...]

G4-34: Ich nehm' das heute eigentlich auch wahr, so weil es durch die Medien und die Politik - - also ich seh' vor allem da ein Versäumnis - - oder was heißt Versäumnis, 'ne Schuld, die jetzt nicht, ich will jetzt nicht moralisch sagen da - - den moralischen Maßstab anlegen und sagen, die Medien sind schuld oder die Politiker, sondern die sind in der gleichen schwierigen Situation wenn - - ein Denkmal wie auch immer eröffnet wird zum Gedenken an Opfer des NS, dann müssen die Opfer im Mittelpunkt stehen in den Medien und bei Politikern und dann muss gesagt werden, wie schlimm das alles war und dann muss das alles verurteilt werden, das geht ja gar nicht anders ja - - kein Mensch kann das in so einer Situation differenziert da irgendeinen Vortrag differenziert [...] und damit ist dann aber auch gesagt, danach [...] wird auch nicht mehr darüber geredet, sondern dann bleibt dann das hängen, was an diesem Tag gesagt wurde und damit steht es da und es soll eben diesen - - diese emotionale Wirkung auch haben - - und das finde ich schon ein Problem und welcher Politiker kann sich leisten die NS-Zeit differenziert zu betrachten, und der muss nur ein falsches Wort sagen und dann war der die längste Zeit gewählt, ja, oder in der Partei - - und ja das ist ein Problem der Politiker und auch der Medien, kann sich auch kein Sender leisten 'ne Dokumentation oder in einer Talkshow was weiß ich dass da bestimmte Dinge gesagt werden, die einfach nicht konform sind.“ [G34-4: S.4, Z.286-301]

Der NS-Diskurs in den Medien und der Politik wird hier ambivalent bewertet. „Karsten B.“ nimmt wie bei dem erwähnten Zeitzeugengespräch bei dem Thema eine große Sozialkonformität im Diskurs wahr, die er am Beispiel von Denkmälern verdeutlicht. Auf der einen Seite sei aufgrund der Opferorientierung und des situativen Kontextes ein moralischer „Maßstab“ zwingend erforderlich und demnach eine ganz eindeutige negative Bewertung des Geschehens („dann muss gesagt werden, das ist schlimm“, „dann muss das alles verurteilt werden“), das hänge mit der spezifischen Art des Gedenkens zusammen.

Nach der Einweihung eines solchen Denkmals sei es dann aber nicht mehr möglich, differenziert damit umzugehen, weil davon eine starke „emotionale Wirkung“ ausgehe. Ebenso könne man in der Politik und den Medien „die NS-Zeit“ nicht „differenziert [...] betrachten“, das Thema sei sehr stark tabuisiert, dass „nur ein falsches Wort“ verheerende Konsequenzen für die Politiker haben könnte. Die moralische Konnotation sei zwar notwendig, um den Opfern gerecht zu werden, sie sei aber gleichzeitig auch ein Hindernis einer differenzierten Beurteilung des Geschehens. Sehr häufig verwendet er den Begriff „differenziert“ im Gegensatz zu einer einseitigen, undifferenzierten Geschichtsbetrachtung, die auch in der folgenden Sequenz angedeutet wird.

„I: Wie sehen sie das bei dieser Befragung?

G4-34: Nee, den hab' ich jetzt nicht, also dieses Problem hätte ich jetzt gehabt, wenn sie von der Zeitung gewesen wären, natürlich, klar oder wenn sie jetzt ein Elternvertreter gewesen wären oder sonst jemand, aber ich gehe davon aus, dass sie das jetzt in ihrer Doktorarbeit verwerten und dann entsprechend mit umgehen und deshalb fühlte ich mich jetzt diesem Druck da nicht unterlegen.“ [G34-4: S.4, Z.302.-305]

Im Rahmen dieser Befragung sieht er das Problem des tabuisierten Diskurses nicht, da es sich um eine wissenschaftliche Untersuchung handle und er darauf vertraue, dass mit den Aussagen „entsprechend“ vertraulich und wissenschaftlich-differenziert umgegangen werde. Hätte es sich aber um einen Journalisten oder einen Elternvertreter gehandelt, dann hätte er den „Druck“ gespürt, der dem Thema aufgrund der Sozialkonformität obliege. Der NS-Diskurs ist aus seiner Sicht demnach von einem Konformitätsdruck („Druck“, „konform“, „nur ein falsches Wort sagen“, „sozialkonform“) geprägt, was eine differenzierte Auseinandersetzung erschwere bis unmöglich mache. Welche Auswirkungen hat diese Sichtweise auf den Geschichtsunterricht?

#### **7.4.3 Der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit („informieren, problematisieren, Zusammenhänge deutlich machen, Strukturen deutlich zu machen“)**

„I: Wie sollte man ihrer Meinung nach heute mit der NS-Vergangenheit umgehen in unserer Gesellschaft - und dann auch in unserer Schule?

G4-34: Also, ich muss sagen, ich finde es eigentlich nicht schlecht wie - - so wie ich es in der Schule erlebe, wie damit umgegangen wird, also ich finde, dass sehr viel informiert werden muss, nach wie vor, auch wenn [...] Thema NS doch auch an den Rand gedrückt hat, gerade in der Oberstufe in den Prüfungsthemen geht es dann doch mehr um diese Zeit [...] also einfach informieren und da - - sehe ich - - auch im Geschichtsunterricht die Hauptaufgabe - - also informieren, problematisieren, Zusammenhänge deutlich machen, Strukturen deutlich zu machen oder auch Schüler dazu zu bringen, dass sie Strukturen kennen, dass sie Dinge bewerten können, aber jetzt nicht unbedingt den moralischen Maßstab anlegen, also das seh' ich jetzt für den Geschichtsunterricht nicht unbedingt wichtig [...] dadurch, dass ich dann Geschichtsunterricht und Reli oder Ethik in dem Bereich dann noch ergänzen - - also wenn die Schüler sagen, kennen wir schon das Thema, Kriegsschuld oder so aus Ethik, deshalb steige ich da auch nicht mehr so ein, weil das geht dann auch sehr schnell in die ethische Richtung und - - da möchte ich im Geschichtsunterricht klar trennen.“ [G34-4: S.1, Z.60-72, gekürzt]

Die differenziert-sachliche Betrachtung zeigt sich auch in seinen Aussagen zum schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit. Das Thema sei nach wie vor ein sehr wichtiges, obgleich es aufgrund anderer Themen („Wiedervereinigung“, „Ende des Kalten Krieges“) und den Prüfungsthemen im Abitur „an den Rand gedrückt“ werde.

Als grundlegende Ziele einer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sieht er die Information („informieren“), Problematisierung („problematisieren“) und die Vermittlung von Fachkenntnissen („Zusammenhänge deutlich machen, Strukturen deutlich zu machen“), wodurch eine differenzierte Bewertung des Geschehens ermöglicht werde („auch Schüler dazu bringen, dass sie Strukturen kennen, dass sie Dinge bewerten können“). Beim Bewerten unterscheidet er zwischen einer historischen und einer moralischen Bewertung. Letztere ist für ihn im Rahmen der schulischen Behandlung des Themas nicht so bedeutend („jetzt nicht unbedingt den moralischen Maßstab anlegen, also das seh' ich jetzt für den Geschichtsunterricht nicht unbedingt wichtig“).



Er bewertet auch die mehrfache Behandlung des NS in der Schule „eigentlich“ eher positiv, da sich die verschiedenen Fächer wie Geschichte, Religion und Ethik gegenseitig ergänzen und dann zu einem umfassenderen Bild zusammenfügen lassen.

Am Ende deutet er an, dass sich der Blickwinkel des Geschichtsunterrichts von anderen Fächern stark unterscheidet. Er will die von anderen Fächern eingeschlagene „ethische Richtung“, die z.B. durch die Kollektivschuldfrage in Ethik besprochen werde, verlassen.

Ethische Positionen können in seinem Unterricht zwar durchaus eine Rolle spielen, aber er möchte auf keinen Fall eine „moralische Denkrichtung“ vorgeben. Der Unterricht solle zunächst wertfrei sein und zu einer differenzierten Betrachtung führen. Entscheidend sei die „Eigenständigkeit der Schüler“, die moralische Wertungen der Lehrer vor allem in unteren Jahrgängen unreflektiert übernehmen würden, statt sich selbst ein Urteil zu bilden, was er für höchst problematisch hält.<sup>574</sup>

Die Differenzierung als didaktisches Prinzip sowie die Trennung zwischen Sachurteilen und Werturteilen zeigt sich auch bei seiner Position zum Thema Widerstand. Bei diesem Thema beleuchtet er in seinem Unterricht v.a. die „Motive“ und die „Situation“, die Widerstand begünstigen, „die Gegebenheiten“ müssten klar sein. Er möchte er den Widerstand nicht „generalisierend“ betrachten, sondern „sehr individuell“ anschauen, indem man die Ziele und Methoden einzelner Widerstandsgruppen rekonstruiert, analysiert und sachlich bewertet. So käme man zur Erkenntnis, dass es auch partiellen Widerstand gegeben habe.<sup>575</sup>

Nachdem sein didaktisch-methodischer Zugang angedeutet wurde, soll beleuchtet werden, welchen Stellenwert der Nationalsozialismus seiner Meinung nach im Geschichtsunterricht hat.

„I: Welche Stellung hat der NS? Normal, herausragend?“

G4-34: Ich denke, ich würde sagen, normal, wenn ich mir jetzt den Lehrplan für Klasse 9 angucke [...] also wenn ich mir die Zeitspanne überlege, die ich in 'ner neunten Klasse in 'nem' zweistündigen Fach behandeln muss, da muss ich sagen, da kann NS nicht herausragend 'ne Rolle spielen, weil, wenn ich den 'nen halbes Jahr behandle, dann hab' ich keine Zeit mehr für alles andere, was ich noch behandeln muss.

I: Was für eine Stellung hat der NS im Fach Geschichte?

G4-34: Ich würde sagen normal - - was heißt normal - - wischi waschi - - keine herausragende Stellung würde ich jetzt denken.

I: Warum glauben sie, dass die Stellung in der Schule eher normal ist?

G4-34: Ich weiß es nicht - - da hab' ich mir ehrlicherweise noch nicht so viele Gedanken zu gemacht, aber ich könnte mir vorstellen, dass es in die Richtung geht, was ich vorhin schon gesagt habe - - im Moment sind eben andere Themen aktuell, wie diese ganzen Themen, die die Globalisierung mit sich bringt, Wirtschaften und im politischen Bereich und das überrollt die Themen, die schon viele Jahre zurückliegen - - und die Generation, die die erlebt haben, schon nicht mehr da ist - - und der Terrorismus z.B. ist ein aktuelles Thema, kommt jeden Tag in den Nachrichten das überragt dann, denk' ich.“ [G34-4: S.2, Z.108-121]

Der NS habe „keine herausragende Stellung“, was er mit der Stofffülle in Klasse 9 („in 'nem zweistündigen Fach“) begründet. Daher könne das Thema seiner Meinung nach keine „herausragende Rolle spielen“. Als Begründung für die Bedeutungsverschiebung sieht er eine Veränderung des gesellschaftlichen Diskurses. Andere Fragestellungen wie „Terrorismus“

<sup>574</sup> Vgl. G34-4: S.1-2, Z.73-78.

<sup>575</sup> Vgl. G4-34: S.2, Z.89-99.

würden zurzeit als dringlicher bewertet, solche Themen kämen „jeden Tag in den Nachrichten“, während der NS eher selten in der Tagespolitik präsent sei.

Darüber hinaus spielt für ihn auch das Verhältnis zum Thema DDR eine Rolle. Wie andere Befragte der dritten Generation auch sieht „Karsten B.“ die NS-Zeit und die DDR-Vergangenheit als gleichrangige Themen an („auf eine Stufe stellen“). Um als Nation nach der Teilung wieder zusammenzuwachsen, sei es aus seiner Sicht notwendig, die deutsch-deutsche Geschichte umfassend in der Schule zu behandeln. Der NS sei für diesen Themenbereich eher untergeordnet („er trägt zu dem Zusammenwachsen nicht unbedingt viel bei“). Aber in Abhängigkeit von der Themenstellung könne er wieder bedeutender werden, wenn man z.B. das Thema Kollektivschuld in den Mittelpunkt stelle, werde der Fokus ein ganz anderer. Aus seiner Sicht bräuchten die Schüler nur wenige Kenntnisse über das politische System der DDR mit, er beschreibt seine Oberstufenschüler hier als „unbeleckt“, was das angestrebte Zusammenwachsen Deutschlands nicht gerade fördere, da hierfür auch profunde Kenntnisse zur DDR erforderlich seien. Dass das Thema DDR noch nicht in adäquater Form behandelt werde, hänge vor allem daran, dass eine „distanzierte und differenzierte Betrachtung“ noch nicht möglich sei, was er analog zum NS sieht, bei dem es auch sehr lange gedauert habe, das Thema angemessen zu problematisieren. Die DDR sei zeitlich noch zu nah und es gebe zu viele persönlich betroffene Menschen.<sup>576</sup>

Im konkreten Unterrichtsgeschehen geht es „Karsten B.“ vor allem um die Förderung der historischen Urteilskompetenz und sein Unterricht ist sehr politisch ausgerichtet, was man an seiner Zielsetzung erkennen kann.

„I: Welche Zielsetzung haben sie bei der Unterrichtung des NS / Holocaust im GU?

G4-34: - - also meine Zielsetzung ist [...] also hauptsächlich Information und Problematisierung - - also ich möchte, dass die Schüler so viel Information und auch die Werkzeuge in der Hand haben, dass sie sich selbst 'ne Beurteilung machen, bilden zu - - verschiedenen Themen in diesem Bereich und ich möchte auch, dass sie sich so 'ne Beurteilung machen und ich möchte dass da ein Bewusstsein entsteht, dass das Teil unserer Geschichte ist und dass wir nicht sagen können, wir ignorieren einfach 10 20 Jahre unserer Geschichte, auch wenn wir jetzt 60 70 Jahre danach geboren sind oder so, trotzdem ist es ein Teil der Geschichte unseres Landes und [...] kommt es ja immer wieder hoch, wenn irgendwo ein Denkmal oder Mahnmal ausgestellt wird und von daher möchte ich Information, Problematisierung - - auch Differenzierung, also dass man nicht sagen kann, das Leben eines Teenagers meines Alters zur Zeit des NS war toll, weil man in der HJ wunderschöne Lieder gesungen hat oder so also dieses Plakativurteile, das mag ich nicht, dass Schüler sich dann so etwas Bilder, differenziert und auch vom Bewusstsein her, dass es einfach - - in den Köpfen ist, dass es [...] ein wichtiger Hintergrund ist.“ [G34-4: S.2, Z.146-157]

Die Ziele fasst er mit den Begriffen „Information“, „Problematisierung“ und „Differenzierung“ zusammenfassen. Nur durch diese aufeinander aufbauenden Schritte sei es möglich, dass sich die Schüler ein historisches Urteil bilden könnten („'ne Beurteilung machen“) und ein „Bewusstsein“ entwickelten, inwiefern der NS mit der deutschen Geschichte verknüpft sei. Er lehnt „Plakativurteile“ ab, die den NS beschönigen, was er am Beispiel der HJ-Lieder erklärt. Zu dieser Urteilsbildung gehöre auch eine nachhaltige Auseinandersetzung mit der

<sup>576</sup> Vgl. G34-4: S.3, Z.122-140.

NS-Vergangenheit auch in Richtung einer Verantwortungsübernahme („dass das Teil unserer Geschichte ist und dass wir nicht sagen können, wir ignorieren das einfach“).

Auf keinen Fall dürfe man die Geschichte einseitig betrachten:

„I: Wie vermitteln sie das Thema?

G4-34: - - also ich versuch' - - über die Zeit auch viel über nichtschriftliche Quellen zu machen. Also heute z.B. hatte ich eine Stunde jetzt in der neunten Klasse, Alltag im Nachkriegsdeutschland, da hatte ich so eine Collage dann erstellt [...] einfach verschiedene Bilder abgebildet [...] die einfach so aufgenommen wurden, also ein amerikanischer Soldat, wie er mit Kindern Rugby spielt, dann Trümmerfrauen, dann Frauen die von einem Kohlewagen Briketts klauen - - dann Jungs, die auf der Straße Stiefel gegen Essen eintauschen wollen - - also alte Soldatenstiefel, die sie wieder hergerichtet haben, und solche Dinge, weil da wird das Ganze für die Schüler auch ein Stück lebendiger und ich glaub', dann können sie dieses Bewusstsein, was ich erreichen möchte, auch ein bisschen besser entwickeln - - dann hab' ich auch mit Tondokumenten gearbeitet, also Film jetzt weniger - - aber mit Tondokumenten, ich hab' z.B. eine Rede von [...] Friedrich Naumann [...] angehört, analysiert - - zusammen mit den Schülern - - und - - Lieder, wir haben Lieder gehört, z.B. aus der HJ oder bekannte und haben die analysiert darauf, was singen da die Kinder wirklich, was für Ziele werden da vermittelt, was für Gefühle werden da auch vermittelt, also auf emotional auf der emotionalen Ebene das Lied analysiert, dann auf der politischen usw. und da hab' ich, da hoff' ich einfach, dass es den Schülern hilft, dass dieses Thema von möglichst vielen Seiten einfach anzugehen und - - dann ein vielseitigeres Bewusstsein dafür zu entwickeln.“ [G34-4: S.2-3, Z.225-247, gekürzt]

Er hat den Anspruch ein „vielseitigeres Bewusstsein“ zu entwickeln, was er mit Hilfe von sehr unterschiedlichen Quellen erreichen will. Hierzu zählten vor allem nichtschriftliche Quellen, wie die beschriebene Collage, verschiedene Bilder, Tondokumente und Lieder. In der Vermittlung deutet er an, dass gerade unterschiedlichen Bilder dabei helfen könnten, die Geschichte den Schülern „ein Stück lebendiger“ zu vermitteln, wenn es sich um sehr konkrete Materialien handele, die den Alltag der Menschen verdeutlichten.

Darüber hinaus setzt er im Zusammenhang mit historischen Liedern auch bewusst Emotionen ein, wobei er analytisch eindeutig zwischen der emotionalen und der politischen Ebene trennt. Gefühle werden kanalisiert eingesetzt, damit die Schüler darüber reflektieren können. Für ihn ist es sehr wichtig, das Thema möglichst vielschichtig („dieses Thema von möglichst vielen Seiten einfach anzugehen“) zu betrachten, um zur „Differenzierung“ zu gelangen. Der Unterricht wird hier als sehr analytisch charakterisiert, es werden verschiedene Analyseebenen getrennt, wie z.B. beim historischen Lied die emotionale und politische Seite.

Die Wichtigkeit der historischen Urteilsbildung zeigt sich nochmals, als der Interviewer „Karsten B.“ bittet, die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ zu definieren. Der Befragte versteht unter Bildung „Wissen und Kompetenzen“, also die Kenntnisse und die Fähigkeit, mit historischen Sachverhalten methodisch angemessen umgehen zu können. Erziehung bedeutet für ihn die „Selbstständigkeit zur selbstständigen eigenständigen Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit“ und „Meinungsbildung“ („sich eigenständig dazu dann auch 'ne Meinung bilden sollen, dazu Stellung beziehen“). Wichtig ist auch hier, dass die Schüler ein eigenes historisches Urteil entwickeln, wobei er betont, dass dies erst „ganz am Ende“ der Auseinandersetzung stehe.<sup>577</sup>

<sup>577</sup> Vgl. G4-34: S.3, Z.182-196.

Ist die von ihm angestrebte differenzierte Geschichtsbetrachtung auch beim Thema Holocaust möglich?

#### 7.4.4 Der Umgang mit dem Holocaust („ja fällt mir schwer“)

„I: Thema Holocaust, machen sie ja auch, fällt das ihnen leicht oder schwer?

G4-34: - - schwer - - ja fällt mir schwer - - also dieses Mal, dieses Schuljahr, in dieser Klasse war das so - - dass das Thema 'ne Schülerin als GFS gemacht hat und ich hab' das mit ihr schon relativ gründlich vorbereitet - - weil, ich find, auch für einen Schüler ist das sehr schwierig da - - weil man als Schüler natürlich beim Moralischen, beim Anlegen des moralischen Maßstab ist und dann - - das Thema nur auf dieser Ebene behandelt und das ist ja eigentlich erst der zweite oder sogar der dritte Schritt - - den man eigentlich gar nicht machen kann, bevor man nicht andere Schritte gegangen ist - - und die hat das sehr gut gelöst die Schülerin und die hat [...] die hat am Ende durchaus sehr große Betroffenheit ausgelöst - - was ich jetzt nicht falsch finde bei diesem Thema - - ich finde, man darf da durchaus betroffen sein, auch im GU, was man da sieht auf den Bildern, das war ja unmenschlich, wenn man davon nicht betroffen wäre, wenn man solche Bilder sieht, aber sie hat es einfach sehr gut gemacht - - und da war ich dann fast ein bisschen rausgenommen als Geschichtslehrer in dieser Stunde und das fand ich auch gut - - weil ich das Gefühl hatte, dass da wirklich Schüler sich gegenseitig helfen darüber 'ne Meinung oder auch ein Urteil zu bilden und das fand ich viel spannender da zuzugucken und zuzuhören und mitzuerleben, wie als wenn ich da selbst Gefühl hab', ich lenk' die da jetzt, wo ich sie hin lenken will, weil das möchte ich eigentlich auch nicht.“ [G34-4: S.3, Z.197-209, gekürzt]

Die schulische Auseinandersetzung mit dem Holocaust fällt „Karsten B.“ „schwer“ und er ist froh, dass ihm eine Schülerin durch ihre GFS das Thema im aktuellen Schuljahr das Thema abgenommen habe. Schwierig könnten sich die Emotionalisierung („große Betroffenheit“) und Moralisierung („Anlegen des moralischen Maßstab“) auf die Vermittlung des Themas auswirken, sofern sie ein an bestimmten Schritten orientiertes Vorgehen behinderten („bevor man nicht andere Schritte gegangen ist“). Vor dem Fällen eines Werturteils bedürfe zunächst der Vermittlung von Fachkenntnissen (Information), einer Analyse (Problematisierung), ehe aufbauend auf einem historischen Sachurteil (Differenzieren) ein moralisches Werturteil möglich sei. Die moralische Bewertung stehe an letzter Stelle, um die Schüler nicht zu überwältigen.

Im Geschichtsunterricht könne durchaus eine Betroffenheit erzeugt werden, zumal er deutlich zeigt, dass die mit dem Thema zusammenhängenden Bilder das ja evozierten. Allerdings müsse man solche Bilder sehr dosiert einsetzen, damit sie den Lernprozess nicht stören.

Er begrüßt es, dass die Schüler über das Thema sprächen und sich dadurch Werturteile entwickelten, wobei er es als unangenehm empfinden würde, wenn er sie dabei zu stark lenken würde, deshalb habe er gerne die Rolle als Beobachters eingenommen („das fand ich viel spannender da zuzugucken und zuzuhören und mitzuerleben“).

Offensichtlich sieht er seine Aufgabe nicht darin, die Schüler in ihrer Meinung zu beeinflussen, sondern möchte, dass sie sich selbstständig ein Urteil bilden, was sehr gut zu seinem Bild von Erziehung passt:

„I: Sie sagten, sonst macht es ihnen schwer, das Thema zu vermitteln, können sie das noch mal erläutern?

G4-34: - - ja, für mich macht das schwer, dass man - - dass ich nicht diese ganze emotionale und moralische Seite ausblenden will, ich finde die gehört dazu, aber ich möchte auch nicht - - dass das für Schüler einfach nachher was hängenbleibt - - ja das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen komisch an - - also dass für Schüler nachher nicht hängen bleibt - - also das war alles - - das war alles sehr schlimm - - und das ist alles grundweg zu verurteilen - - was es ja ist, aber ich möchte dass die Schüler wissen, warum sind sie zu dieser Meinung gekommen und sie sollen nicht zu dieser Meinung gekommen sein, weil sie da ein

schlimmes Bild gesehen haben, ja, sondern sie sollen zu der Meinung kommen, weil sie sich mit diesem System beschäftigt haben, und mit dieser Zielsetzung des System und wie dieses System Nationalsozialismus funktioniert hat und nicht nur jetzt, weil sie da schlimme Bilder gesehen haben, also nur, weil ich jetzt ein schlimmes Bild von Afghanistan-Krieg sehe, darf ich meiner Meinung nach nicht auch sagen, alles was da die verantwortlichen Politiker machen, Amerika und Deutschland usw. ist schlecht, ja also das ist einfach dann einseitig, dann wird dann einfach das Gefühl emotionalisiert - - das Gefühl wird auch instrumentalisiert ein Stück weit und dann - - das finde ich einfach problematisch.“ [G34-4: S.3, Z.210-221]

Hier wird sehr deutlich, was ihn an einer unreflektierten emotionalen und moralischen Herangehensweise stört: Er will bestimmte Bilder und Materialien auf keinen Fall überwältigend einsetzen, weil die Schüler dann den NS zwar ablehnten und als schlimm verurteilten, aber eben nicht auf Grundlage eines fundierten und differenzierten Urteils sowie eines Reflexionsprozesses. Am Beispiel aktueller Themen („Afghanistan-Krieg“) verdeutlicht er, dass Bilder auch „einseitig“ eingesetzt werden könnten, was „schlecht“ sei, da „dann einfach das Gefühl emotionalisiert“ würde.

Aus diesem Grund müssten sich die Schüler zuerst auf politischer Ebene mit dem „System“ NS auseinandersetzen, um darauf aufbauend ein eigenes Urteil zu bilden. Die Schüler sollten seiner Meinung nach vor allem begreifen, warum sie zu ihrer Wertung gekommen seien und nicht nur einfach eine Wertung, die von außen vorgegeben ist, übernehmen. Nur über die politische Dimension könne man diesen Gefahren entgehen.

„I: Und wie gehen sie damit um, wenn jetzt nicht die GFS über die Schülerin das löst?

G4-34: (*lacht*) - - also ich muss ehrlich sagen, ich würde gern mal - - mich selbst aus Schülerperspektive wahrnehmen und würd' gern wahrnehmen, wie viel ich da vorgebe und an Wertung und oder wie viel auch nicht - - und mir fällt des ganz schwer, das selbst da für mich zu beurteilen, also ich weiß es nicht, inwiefern ich die Schüler letztlich - - da beeinflusse und inwieweit nicht in so 'ner Sache und es ist so abhängig auch von den Quellen, die ich lese, ich kann des' ja so bewusst steuern, ich kann ein Bild nehmen, von dem ich weiß, wenn ich das zeige, dann haben die ihre Beurteilung und ihre Bewertung schon im Kopf, da muss ich vorher gar nichts mehr analysieren usw. ja - - und ich kann aber ein anderes Bild nehmen, ja, und kann dann mit den Schülern einen anderen Weg gehen, und das entscheid' ich, indem ich 'ne bestimmte Quelle auswähle und - - ich finde das ganz schwierig, das richtig zu machen, also es fällt mir wirklich schwer.“ [G34-4: S.3, Z.222-230]

Mit Hilfe des Perspektivwechsels („Schülerperspektive“) durchdenkt er, ob er die Schüler nicht an vielen Stellen unbewusst beeinflusst habe, z.B. durch die Auswahl der Quellen. Seine Sorge ist, irgendetwas falsch zu machen, er findet es „ganz schwierig das richtig zu machen“, ihm fällt die schulische Auseinandersetzung mit dem Thema „wirklich schwer“. Das Kernproblem der Geschichte und insbesondere der Auseinandersetzung mit dem NS ist für ihn die Instrumentalisierung, Emotionalisierung und Moralisierung, die dem Lehrer immer wieder unterlaufen könne, selbst wenn er das nicht möchte. „Karsten B.“ hat auf dieses pädagogische Dilemma keine befriedigende Antwort gefunden, zeigt aber in der nächsten Sequenz eine Möglichkeit auf, wie man auch mit KZ-Bildern zu einem differenzierten Urteil kommen könne.

„I: Haben sie schon mal solche Bilder verwendet, die irgendwelches Grauen in KZ oder sonstigen Dingen zeigen?

G4-34: - - ja, ich hab' das eine Bild verwendet, das ist, glaub' ich, auch relativ bekannt - - da werden - - also Deutsche Bevölkerung - - von 'ner Kleinstadt, [...] KZ geführt und bekommen dann von den - - amerikanischen Soldaten dann die Leichenhaufen, die Leichenberge, da gezeigt [...] und müssen da halt durch und müssen das angucken und - - das Bild finde ich von daher gut, weil es nicht einseitig ist, es zeigt sowohl die Perspektive der amerikanischen Soldaten, die das sehen und erleben, es zeigt mit die Situation der Leute im KZ und was die miterlebt haben, also die jetzt eben tot sind, ja was die durchgemacht haben,

und es zeigt die Situation der deutschen Bevölkerung - - die mit vorgehaltener Hand teilweise da durchgehen, weil sie das gar nicht mit ansehen können, was da passiert ist und an diesem Bild kann man sehr differenziert dann auch gucken, was hat das für verschiedene Leute bedeutet und dann ist es schon einfacher ein differenziertes Urteil zu fällen, wie wenn ich jetzt nur den Leichenberg habe oder nur das Krematorium ja z.B.“ [G34-4: S.4, Z.231-240, gekürzt]

Das hier beschriebene Bild zeige, wie Deutsche aus einer Kleinstadt nach dem Zweiten Weltkrieg von amerikanischen Soldaten gezwungen worden seien durch ein KZ zu gehen und sich dort die Toten („die Leichenhaufen“, „die Leichenberge“) anzuschauen. Gut daran sei, dass es „nicht einseitig“ sei, sondern drei Perspektiven aufzeige, die der deutschen Bevölkerung, der dies sichtlich unangenehm gewesen sei, die der Amerikaner als Befreier und die der Opfer. Im Unterschied zu anderen Bildern stünden hier aber nicht allein die Opfer im Mittelpunkt, die häufig auf grausame Weise dargestellt würden („nur den Leichenberg habe“, „nur das Krematorium“), sondern es werde ein mehrperspektivischer Zugang ermöglicht, durch den ein differenziertes Urteil gefördert werden könne.

#### 7.4.5 Zusammenfassung

Die Position von „Karsten B.“ kann man sehr gut an einer Sequenz verdeutlichen, bei der die Rolle der Schule im Zusammenhang mit der Vergangenheitsbewältigung besprochen wird.

„I: Welche Rolle spielt die Schule bei der Vermittlung von Kultur und auch Erinnerung an den NS?  
G4-34: - - also ich glaub' 'ne große - - weil es in der Schule dann auch jeder gehört hat und auch - - nicht subjektiv gefärbt sag' ich mal, wofür z.B. ein Opa jetzt nichts kann, wenn er die NS-Zeit einfach in einer bestimmten Art und Weise erlebt hat, oder wofür jemand, der aus der DDR kommt, hat ja auch subjektiv das SED-Regime erlebt, wie er's erlebt hat - - und wenn er das seinen Kindern so weitergibt, dann ist es ja völlig legitim aber trotzdem im Sinne der eigenen Urteilsbildung müssen auch Schüler zu bestimmten Themen differenziert - - in Kontakt kommen und nicht nur jetzt über eine Schiene auch nicht nur über die familiäre Schiene auch nicht nur über die Schiene der Medien, ja, sondern auch noch über die Schule über den Weg der Schule das ist wirklich ganz wichtig.“ [G34-4: S.4, Z.260-267]

Eine schulische Holocaust Education garantiere, dass das Thema verbindlich besprochen werde, sodass sich ihm niemand entziehen könne und „jeder“ davon „gehört“ habe. Die Schule solle die einseitige, subjektive Auseinandersetzung, die in den Familien und Medien stattfände aufbrechen und die Schüler zu einer „eigenen Urteilsbildung“ bringen. Das hält er für „wirklich ganz wichtig“. Eine differenzierte, mehrperspektivische und analytische Herangehensweise könne genau das fördern. Dazu bräuchten die Schüler Kenntnisse und analytische Fähigkeiten, die sie zu einem historischen Urteil befähigen.

Auf keinen Fall sollten die Schüler den NS positiv bewerten, was er an mehreren Stellen entschieden betont („das war alles sehr schlimm - - und das ist alles grundweg zu verurteilen“). Allerdings sei die entscheidende Aufgabe, dass die Schüler zu einem nicht von außen gesetzten, instrumentalisierten und emotionalisierten Urteil kämen, sondern sich dieses durch selbstbestimmte Reflexionsprozesse bildeten.

## **7.5 „Thomas H.“ [D2-22] – politische Bildung und politisches Bewusstsein** ***(„Menschenrechte, demokratische Strukturen, Widerstandsrecht“)***

### ***Persönlich-sozialer Hintergrund der Befragten und situativer Kontext***

„Thomas H.“ unterrichtet seit über 30 Jahren, zur Zeit des Interviews (November 2010) an einer kleinstädtischen Schule. Er ist Mitte 50 und ordnet sich politisch eher konservativ ein. Als Teil der zweiten Generation spielte das Thema für ihn familiengeschichtlich, fachlich und persönlich eine sehr wichtige Rolle. Sein Vater ging aus Trotz gegen das sozialdemokratisch geprägte Elternhaus und Begeisterung für das neue System in die HJ, distanzierte sich aber im Krieg vom NS. Dadurch hat sich „Thomas H.“ frühzeitig und intensiv damit beschäftigt, begegnete in der Schule Lehrern, die die Kriegsgeschichten, wie er sie von zu Hause kannte, im Unterricht erzählten.

„Thomas H.“ wurde ausgewählt, weil er ein auch in der zweiten Generation mehrfach anzutreffendes Muster im Umgang mit der NS-Vergangenheit repräsentiert und gleichzeitig einen spezifisch didaktisch-methodischen Zugang sowie eine Zielsetzung hat, die bei vielen Befragten explizit oder implizit angedeutet wird, die politische Bildung.

Relevant an dem Interview sind die Ausführungen zum Geschichtsunterricht, insbesondere die geschichtsdidaktische Grundposition sowie das konkrete didaktisch-methodische Vorgehen. Auch wird seine kritische Einstellung zum kompetenzorientierten Unterricht und der Bildungsplanreform von 2004 sowie den institutionellen Rahmenbedingungen an vielen Stellen sehr deutlich. Für eine strukturierte Einzelfallbetrachtung bietet es sich bei „Thomas H.“ an, zunächst auf den NS-Diskurs einzugehen, um dann umfassend seine didaktisch-methodischen Vorstellungen sowie den institutionellen Rahmen zu beleuchten.

### **7.5.1 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit 1:**

#### **allgemeine Aussagen (*„das ist nach wie vor auch ein öffentliches Thema und nicht ein Schulthema, das man danach vergisst“*)**

Auf die Frage, wie die heutige Gesellschaft mit dem Thema umgehen solle, werden zunächst einige Formen des öffentlichen Erinnerns erwähnt, erstens vor allem „Gedenktage“, die er als „ganz gut verankert in der Öffentlichkeit“ sieht. Zu solchen Gedenktagen gehörten z.B. die „Reichspogromnacht“, der „Auschwitzgedenktag“, der „Volkstrauertag“ und der „Tag der Deportation der jüdischen Bevölkerung“. Sie haben für ihn einen ganz wichtigen Platz in der deutschen Erinnerungskultur. Zumindest einer der Tage, der „Auschwitzgedenktag“ scheint an seiner Schule relevant zu sein.

Als zweite Form einer Auseinandersetzung wird die mediale Aufarbeitung angesprochen, die er ambivalent („zweischneidig“, zwei Nennungen) bewertet. Einerseits gebe es positive Dinge an den vielen „Geschichtsdokumentationen“ („was ich im Positiven sehe“), die er mit dem Namen „Guido Knopp“ in Verbindung bringt. Andererseits stört ihn die „Kommerzialisie-

„An Stelle einer Aufarbeitung werde das Thema „ausgelutscht [...] bis zum Gehtnichtmehr“, was er sowohl an der Quotenorientierung und der Irrelevanz einiger Inhalte verdeutlicht, es würden Aspekte beleuchtet, die keine angemessene Aufarbeitung zuließen, weil selbst unbedeutenden „kleinen Drittrangigen“ bzw. „Nazischergen“ viel zu viel Raum gegeben werde. Der Vorteil dieser sehr stark wahrgenommenen medialen Präsenz sei, dass das Thema „im Bewusstsein der Schüler“ bleibe, man auf ein außerhalb des Unterrichts erworbenes Wissen zurückgreifen könne.“<sup>578</sup>

Der besondere Stellenwert des Nationalsozialismus in der bundesdeutschen Öffentlichkeit wird in der darauf folgenden Sequenz thematisiert.

„I: Finden sie den heutigen Umgang in der Gesellschaft angemessen?

D2-22: Ja, wie gesagt, das ist zweischneidig - - einerseits kommerzialisiert - - dadurch, dass verschiedene Filme zum Dritten Reich produziert und dadurch versucht wird Einschaltquoten im Fernsehen zu schaffen - - andererseits dadurch über den Unterricht hinaus wach bleibt das Bewusstsein der Schüler dafür, dass sie auf eine Fernsehsendung verweisen - - das ist nach wie vor auch ein öffentliches Thema und nicht ein Schulthema, das man danach vergisst - - also das hilft mir, sagen wir mal auch.“ [D2-22: S.2, Z.130-134]

Hier grenzt er zwei Arten von Diskurssträngen voneinander ab, das „Schulthema“ und das „öffentliche Thema“. Schulthemen sind für ihn Themen, die in erste Linie die Schule betreffen, während die öffentlichen Themen in der breiten Öffentlichkeit als hochgradig relevant empfunden würden. Dadurch, dass der NS letzterem zu zuzählen sei, profitiere der Lehrer davon („also das hilft mir, sagen wir mal auch“), obgleich „Thomas H.“ die Art der Darstellung und die dahinter liegenden Absichten („Kommerzialisierung“) sehr kritisch sieht.

Während „Thomas H.“ in den vorangegangenen Passagen den gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Zeit eher beschreibend wiedergibt, wird seine eigene Einstellung anschließend deutlicher, in dem der Interviewer „die Schlusstrichfrage“ aufwirft und ob der Befragte die Debatte „nachvollziehen“ könne. Nach „Thomas H.“ sei die „Schlusstrichfrage“ vor allem in den 68er-Jahren virulent gewesen und sei danach „abgeklungen“, während sie in der ersten Generation, zu der er auch seinen Vater zählt („wie mein Vater“), sehr relevant gewesen sei. Dabei sei es um „ein Problem der Rechtfertigung“ gegangen, da sie sich „ja immer in Verteidigungsposition“ sahen. In der heutigen Schülergeneration stelle sich die Frage nach einem Schlusstrich nicht.<sup>579</sup> Hier wird eine Tendenz zur Normalisierung im Umgang mit der NS-Vergangenheit deutlich. Doch ist das im Sinne von „Thomas H.“?

Er sieht einen deutlichen Wandel im Umgang mit dem NS, den er als „permanent“ beschreibt. Er grenzt hier mehrere Wege in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit voneinander ab. Die „Kriegsgeneration“, die er noch aktiv als Lehrer erlebt habe, habe den innerfamiliären Diskurs, den er zu Hause bei seinem Vater wahrgenommen habe, in der Schule fortgeführt, indem „Geschichtserlebnisse“ bzw. „Kriegserlebnisse“ besprochen worden sei-

<sup>578</sup> Vgl. D2-22: S.2, Z.120-129.

<sup>579</sup> Vgl. D2-22: S.2, Z.135-140.



en. Die dann an die Schule kommende Generation habe vor allem die „Aufarbeitung“ gewollt, z.B. durch „die Suche nach Schuldigen“ und die Schuldfrage („die Diskussion um die Schuld der Deutschen überhaupt“). In dem Zusammenhang sei es auch um die „Kollektivschuld“ gegangen, die mit dem erneuten „Generationswechsel“ nicht mehr so virulent sei.

Die heutigen Schüler gingen seiner Meinung nach „weniger ideologisiert“ und sehr „entspannt“ mit dem Thema um, er nimmt eine deutliche Distanz wahr, das Thema sei für sie so weit weg wie z.B. die DDR („das ist auch für sie gleich weit weg“), es habe eine Historisierung stattgefunden („es ist alles Geschichte“), wodurch auch bestimmte historische Arbeitsweisen wie der historische Vergleich möglich geworden seien („die können das auch vergleichen“). Dabei werde nicht nur das politische System und die Ideologie verglichen, sondern auch die „Opferbilanz“ und die Ursachen dieser vielen Opfer („warum diese Regime auch so viele Opfer gefordert haben von den eigenen Leuten“).<sup>580</sup>

In der folgenden Sequenz bewertet er diesen veränderten Umgang als „der Zeit der Geschichte geschuldet“. Das habe den Vorteil, dass man „einen freieren Zugang zum Thema“ finden könne, da es „nicht mehr so ideologisch belastet und auch nicht mehr so emotionalisiert“ sei, wie „in den 60ern“. Dadurch, dass die aktiv involvierte erste Generation in den Familien nur noch rudimentär bedeutend sei, habe sich eine Entideologisierung und Entemotionalisierung eingestellt, wobei dies, wie er nochmals betont, nicht zu einer Schlussstrichmentalität geführt habe, sondern im Gegenteil zu einem viel entkrampfteren Umgang mit der Thematik, gerade weil die heutige Generation keine „emotionale Belastung“ empfinde und sich nicht mehr für das damalige Handeln rechtfertigen müsse. Trotz dieser Historisierung habe er bei einzelnen Schülern auch eine Betroffenheit wahrgenommen („da habe ich schon Mädchen erlebt, die das emotional nicht aushalten konnten“).<sup>581</sup>

Welche Konsequenzen hat dieser vermehrt normalisierte Umgang mit der NS-Zeit für die Didaktik des Geschichtsunterrichts?

### **7.5.2 Didaktik und Methodik 1: allgemeine Aussagen (Förderung des „politischen Bewusstseins“)**

„I: Wo tangiert heute noch Schüler der NS?

D2-22: Das habe ich eben aufgezeigt, Menschenrechte, demokratische Strukturen, Widerstandsrecht, wir haben aber jetzt auch eine Diskussion um die Einschränkung der Grundrechte, wie weit darf der Staat gehen und wie weit muss der Bürger auch vorm Staat geschützt werden und nicht nur der Bürger den Staat schützen und da reicht der Bezug darauf, dass es nicht reicht, dass nur der Bürger den Staat schützt, sondern auch der Bürger vorm Staat geschützt werden muss auch da dient uns einzig und allein das Dritte Reich dafür.“ [D2-22: S.2, Z.141-146]

Das Thema betreffe die heutigen Schüler vor allem durch einen politischen Bezug. Er spricht von „Menschenrechten“, „demokratischen Strukturen“ und dem „Widerstandsrecht“. Anhand eines aktuellen Beispiels aus dem politischen Diskurs, in dem es um die mögliche

<sup>580</sup> Vgl. D2-22: S.4, Z.265-292.

<sup>581</sup> Vgl. D2-22: S.3, Z.205-222.

Einschränkung von Grundrechten zu Gunsten des Staates geht, wird deutlich, wie wichtig ihm ein umfassendes politisches Bewusstsein ist. Um die zu expansive, die Freiheiten des einzelnen Bürgers einschränkende Staatstätigkeit kritisch zu beleuchten und hierfür ein umfassendes Bewusstsein zu schaffen, dient ihm „einzig und allein das Dritte Reich“. Welche Auswirkungen hat das auf die Unterrichtspraxis?

„D2-22: Es gibt große Unterschiede erst mal, ob das in der Mittelstufe unterrichtet - - früher im 10.Schuljahr heute im neunten oder in der Oberstufe, was auch schon in diesen Jahren unterschiedlich angesiedelt war, aber meistens im 12.Schuljahr, manchmal auch im 13. Und entsprechend unterschiedlich sind auch die Bildungspläne angelegt, auch die heutigen Bildungsstandards dessen, was man da macht und erstrebt - - und in der Mittelstufe geht es erst mal ums Kennenlernen des Themas und ums Strukturieren - - in der Oberstufe geht's im Unterricht eigentlich um die politischen Dimensionen und ein Grundkenntnis darf erwartet werden - - und es geht um das politische Hinterfragen der Wirkungszusammenhänge, Interessen, die das geprägt haben - - die es auch ermöglicht haben das Regime und es auch stabilisiert haben und dann schließlich auch die Frage der Aufarbeitung, viel stärker als es in der Mittelstufe der Fall ist.“ [D2-22: S.1, Z.3-9]

Auf die sehr offene Frage, „was für Erfahrungen“ er mit dem Thema gemacht habe, antwortet „Thomas H.“, indem er zunächst auf den Unterrichtsstoff und die Fachinhalte eingeht. Die Schüler hingegen werden nur als passive Rezipienten der zu vermittelnden Inhalte beschrieben. „Thomas H.“ umreißt die Bildungsplanvorgaben, die das Thema in verschiedenen Jahrgangsstufen einrahmen. Entscheidende Begriffe sind in dieser Passage „Kennenlernen des Themas“, „Strukturieren“, „politische Dimension“ „Grundkenntnisse“ und „das politische Hinterfragen der Wirkungszusammenhänge“. Hieraus wird deutlich, dass sein Verständnis vom Unterrichtsfach Geschichte in hohem Maße auf eine politische Bildung abzielt.

Er macht einen deutlichen Unterschied zwischen den zwei Durchläufen. In der Mittelstufe gehe es um das „Kennenlernen des Themas“ und um das „Strukturieren“, die Schüler sollten also die für die Oberstufe erforderlichen Grundkenntnisse vermittelt bekommen und Strukturzusammenhänge erkennen. In der Oberstufe würden dann „politische Dimensionen“ behandelt, die er hier mit den Begriffen „Wirkungszusammenhänge“ und „Interessen“ näher umschreibt. Warum er zu dieser Zweiteilung kommt, wird in der nächsten Sequenz deutlich.

Aufgrund der fehlenden Reife müsse man deutlich zwischen einer Mittelstufen- und einer Oberstufendidaktik unterscheiden. Das für die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus notwendige „politische Bewusstsein“ sei in der Mittelstufe noch nicht ausreichend entwickelt. Daher gehe es in Klasse 9 zunächst um „das Begegnen mit der Geschichte“ sowie „das Einordnung in den historischen Zusammenhang“. Ursächlich seien die inhaltliche Schwerpunktsetzung und die Reife der Schüler, denen ein Begreifen der „politischen Dimension“ aus Sicht von „Thomas H.“ nicht möglich sei. Versuche ein Lehrer trotzdem diese Bereiche zu früh zu tangieren, sei dies zum Scheitern verurteilt, weil der „Erlebnis-“ und „Erfahrungshorizont“ der Schüler nicht angesprochen werde, ihnen fehle die Fähigkeit, einen „aktuellen politischen Bezug“ herzustellen, sie könnten das nicht „begreifen“, es könne

kein „wirklicher Bezug“ hergestellt werden. Erst in der Oberstufe sieht er die hierfür erforderlichen kognitiven Voraussetzungen.<sup>582</sup>

Was für ihn „politisches Bewusstsein“ bedeutet und was für Voraussetzungen die Schüler hierfür mitbringen müssen, zeigt sich an anderer Stelle.

„I: Politisches Bewusstsein, können sie den Begriff noch mal definieren?

D2-22: Ganz schwer tun sich Schüler schon mit der Systemunterscheidung, was bedeutet das, ein demokratisches parlamentarisches System im Gegensatz zu einem diktatorischen System oder einem Rätssystem, in dem die Macht eben ungeteilt ist, ganz schwer tun sich Schüler auch mit Links- Rechtsdimensionen der Politik und liberalen und - - radikalen Positionen, das wird eingeübt ab dem 9. Schuljahr, es wird gelernt, aber es ist eben etwas Angelerntes, es ist noch nicht etwas, was Schüler auf politisches Geschehen übertragen können und insofern auch nicht, dass da Dimensionen da sind - - in Interessen denken zu können, in politischen Richtungen und das fehlt, das ist etwas Angelerntes und das merkt man auch in den Tests, dass das in der Mittelstufe noch nicht so rüberkommen kann - - wie in der Oberstufe auch dort schon erwarten kann.“ [D2-22: S.1, Z.24-31]

Zum politischen Bewusstsein gehört nach „Thomas H.“ die „Systemunterscheidung“ zwischen Demokratie, Diktatur „oder einem Rätssystem“, also die Art und Weise, wie die jeweilige Gesellschaft politisch organisiert ist. Er scheint dies für absolut grundlegend zu halten, was an dem Begriff „schon“ deutlich wird. Des Weiterhin gehören dazu seiner Meinung nach Kenntnisse über die „politischen Richtungen“, die er auch als „Links- Rechtsdimensionen der Politik“ und „liberale und [...] radikale Positionen“, und „Interessen“ bezeichnet.

Er hat das Gefühl, dass alles, was diesen politischen Bereich angehe, bei den Schülern nicht intrinsisch motiviert sei, sondern „etwas Angelerntes“ und von außen Gesteuertes sei. Auch fehle ihnen in diesem Bereich die Fähigkeit zum Transfer und zur Anwendung auf die politische Praxis. Anhand der Leistungen in „Tests“ sieht er sich in seinen Aussagen bestätigt. Erst in der Oberstufe sei die hier erwünschte politische Dimension erwartbar, so dass hiermit gearbeitet werden könne.

Darüber hinaus zählt er dazu eine intensive Auseinandersetzung mit dem Scheitern der Weimarer Demokratie, indem die damals relevanten Akteure („politisch einflussreiche Kreise“), kritisch beleuchtet werden. Auch würden die verschiedenen Denkrichtungen innerhalb der politischen Kultur thematisiert, insbesondere der Rechtsextremismus, der Faschismus, der Militarismus, die Anhänger der Monarchie („Junkerkreise“), die dem System sehr kritisch gegenüber eingestellt gewesen seien. „Thomas H.“ geht hier auf die in der Weimarer-Forschung immer wieder anzutreffende These ein, dass vor allem die politischen Eliten mit ihrer zum Teil sehr stark antidemokratischen Gesinnung zum Scheitern der Republik beitrugen.<sup>583</sup>

Passt seine Zielsetzung zu den motivationalen Voraussetzungen der Schüler?

„I: Wie ist denn das Interesse der Schüler an dem Thema?

D2-22: Also das ist - - noch mal - - weder in der Mittelstufe noch in der Oberstufe so, dass sie sagen oh, was Neues, und das ist auch etwas, wo man aufpassen muss, dass die Schüler nicht sagen, ach schon wieder NS, das muss man früh aufgreifen und dann eben frühzeitig durch andere Art sowohl in der Mittel-

<sup>582</sup> Vgl. D2-22: S.1, Z.15-23.

<sup>583</sup> Vgl. D2-22: S.1, Z.32-38. Siehe allgemein zu den wesentlichen Ursachen des Scheiterns der Weimarer Republik und zum Aufstieg des Nationalsozialismus einführend Möller 2006: 253-286.

stufe als auch der Oberstufe den Schüler zeigen, dass es durchaus noch neue Erkenntnisse gibt, die sie jetzt aus Deutsch, aus Ethik oder Religion oder aus anderer Literaturquelle nicht gewonnen haben und das mein' ich mit der politischen Dimension dann in der Oberstufe und dann ist das für die Schüler auch ein Aha-Erlebnis, dass sie sagen, das haben wir nicht gewusst - - so haben wir das noch nie gesehen, aber das muss man auch früh, ganz früh - - wenn man an das Thema 'rangeht, das mach' ich ganz früh, eben schon bei dieser Vorlauflinie, dass die - - das sind Dinge, die ihnen eine neue Dimension geben, in dieser Geschichte erschließen und durchaus der Nachkriegsgeschichte auch erst mal - - in der Oberstufe ist auch ganz wichtig - - schon gar nicht, dass die nur denken, dass ist eine Wiederholung der Mittelstufe - - das ist unbedingt zu vermeiden, sie müssen erkennen, das ist etwas Neues - - an das Thema 'ranzugehen.' [D2-22: S.2, Z.121-136]

Hinsichtlich des Interesses sieht er ein Grundproblem darin, dass viele Schüler dem Unterrichtsthema Nationalsozialismus vermeintlich oft begegnet seien, was häufig zu einer ablehnenden Grundstimmung führe („ach schon wieder NS“). Er geht davon aus, dass der Nationalsozialismus in ganz unterschiedlichen Fächern (z.B. Deutsch, Ethik, Religion) thematisch berührt werde. Um sie für das Thema im Geschichtsunterricht zu motivieren, sei es daher unverzichtbar, dass sie „erkennen, das ist etwas Neues“ und dieses Neue bestehe eben in der „politischen Dimension“, die zu einem „Aha-Erlebnis“ führen könne.

Der Interviewer konfrontiert „Thomas H.“ mit der „Wichtigkeit des Themas“ in der Schule, worauf dieser erneut auf das Ziel einer politischen Bildung verweist. Beispielsweise spielten hier die Grund- und Menschenrechte eine erhebliche Rolle, die dem Schüler immer wieder deutlich werden sollen („permanent“). „Thomas H.“ bewertet ihn als „fundamentale[s] Unglück“ und zwar bezogen auf die deutsche Geschichte, die europäische Geschichte und die Weltgeschichte. Aus dem NS sollen seiner Meinung nach Lehren gezogen werden, er diene als „mahnendes Beispiel“ für die Verletzung der Menschenrechte und die Demokratie und für ihre Legitimierung. An ihm könne man erkennen, warum eine Demokratie als Staatsform so wichtig und richtig sei. Auch zeige er den Bürgern, dass diese Errungenschaften nicht „selbstverständlich“ seien und man sich immer wieder dafür einsetzen müsse. Die Demokratie wird hier als ein „Glück“, „Gut“ beschrieben, für das die Menschen dankbar sein sollten.<sup>584</sup>

Nachdem er ausführlich seine Zielsetzungen sowie die Lernvoraussetzungen der Schüler erläutert hat, geht es nun um die Zugänglichkeit zum Thema. Aus seiner Sicht handelt es sich um einen Lerninhalt, der im Gegensatz zu anderem Themen (Mittelalter, Absolutismus) „vergleichsweise leicht“ zu unterrichten sei. Nach seiner Wahrnehmung sei ab der Französischen Revolution mehr Interesse vorhanden, was er beispielsweise bei der Vormärzzeit, der deutschen Revolution und der nationalen Bewegung sieht, Themen, die die Schüler wesentlich mehr „begeistern“.

Die Weimarer Republik zählt er auch dazu, da sie als „Vorphase des Scheiterns“ betrachtet werde, was nochmals seinen Blick auf die Weimarer Republik untermauert. Für ihn ist sie eine Negativfolie.

---

<sup>584</sup> Vgl. D2-22: S.2, Z.111-119.

Beim Thema NS vermutet er bei den Schülern daher durchaus ein Vorwissen, was er in einem ersten unterrichtlichen „Brainstorming“ an den „Nennungen“ erkennt. Die besondere historische Leistung bestehe in der Mittelstufe, wie oben ausgeführt, in der Schaffung einer Ordnung, der bis dahin erworbene Kenntnisstand scheint eher unsystematisch zu sein. Der Religions-, Deutsch- und Ethikunterricht sowie die Auseinandersetzung mit dem NS an Gedenktagen müssten um eine „historische Betrachtung“ ergänzt werden, in der Mittelstufe zunächst in Form von Strukturen und einer Chronologie, in der Oberstufe dann stärker systematisch, beispielsweise hinsichtlich der „Ideologie, Kunst, Jugendarbeit [...] Antisemitismus“.<sup>585</sup>

Was bedeutet das konkret für die Unterrichtsmethodik? Methodisch ist der hier beschriebene Unterricht ganz stark quellenorientiert, er spricht davon, dass die Arbeit mit Quellen „absolut dominierend“ sei. Die hier aufgeworfenen Quellen sind „Textquellen“, Plakate, Bilder, Diagramme, Tabellen. Er bezeichnet sie als seine „Hauptmaterialien“, die z.B. in Form einer „Quellenanalyse“ besprochen würden. Das darüber hinaus anzutreffende Arrangement eines Projekts oder von Projekttagen finde im regulären Unterricht eigentlich nicht statt, was er mit dem „Einstundenrhythmus“ begründet, der für den Alltag prägend sei.<sup>586</sup>

„I: Wenn sie ihren Unterricht betrachten ist das eher schüler- oder lehrerorientiert?

D2-22: Ich würde mal sagen, Mehrheit ist lehrerzentriert, aber es ist materialzentriert, d.h. es gibt keine Stunde, ohne dass die Schüler mit Material arbeiten und dieser Prozess des Aufarbeitens des Materials, den steuere ich - - also es gibt kein freies Arbeiten, indem ich Material hinschmeiße und sage, jetzt guck' mal, bring da mal 'ne Ordnung hinein . . 'ne Struktur hinein, was könnte man daraus machen, da ist mir die Unterrichtszeit zu schade, d.h. ich versuch' das möglichst effizient zu machen und sinnvoll zu organisieren zu dem Ziel zu kommen auch, zu dem sie kommen sollen - - insofern ist es immer materialzentriert, aber von mir organisiert.“ [D2-22: S.6, Z.388-396]

„Thomas H.“ charakterisiert seinen eigenen Unterricht als eher „lehrerzentriert“, was er durch „materialzentriert“ ergänzt. Das „Material“ spiele in jeder Stunde eine Rolle. Seine Aufgabe als Geschichtslehrer bestehe darin, die Quellen strukturiert aufzubereiten. Die Lehrerhandlungen im Lernprozess seien somit sehr systematisch, zielorientiert und ordnungsstiftend.

Demgegenüber lehnt er „freies Arbeiten“ ohne Lenkung ab, indem z.B. das Material ohne Arbeitsanweisung an die Schüler verteilt werde, was er auch mit der Unterrichtszeit begründet, die er „möglichst effizient“ nutzen möchte und die stark zielorientiert sei („sinnvoll zu organisieren zu dem Ziel zu kommen auch“). Differenziert betrachtet, wird hier der eigene Unterricht als „materialzentriert“, aber vom Lehrer „organisiert“ bewertet.

Der Interviewer konfrontiert den Lehrer damit, dass von didaktischer und pädagogischer Seite Vorbehalte gegen einen solchen stoff- und lehrerzentrierten Unterricht bestünden.

<sup>585</sup> Vgl. D2-22: S.1-2, Z.61-78.

<sup>586</sup> Vgl. D2-22: S.1, Z.79-85.

Dabei wird deutlich, dass „Thomas H.“ einen zu starken „schülerorientierten Unterricht“ ablehnt, er konstatiert, dass die „härteste Phase“ dieses Denkansatzes schon vorbei sei. Was ihn an dieser Art des Unterrichts stört, ist die fehlende Vermittlung von Strukturen und Zusammenhängen. In Schulbüchern äußere sich dies darin, dass auf Begleittexte weitgehend verzichtet worden sei und nur „Schülermaterial“ auftauche, was aber auch von den Schülern kritisiert werde, da sie sich nach einem Ordnungsrahmen sehnten, etwas „Verbindlichem“, an dem sie sich orientieren könnten. Dieser Rahmen müsse ihnen von außen vorgesetzt werden, vor allem durch einen Lehrer, der dabei helfe, die Unterrichtsinhalte und Materialien in diesen Konnex einzuordnen.<sup>587</sup>

### 7.5.3 Didaktik und Methodik 2: die Rolle von Emotionen

***(„ich möchte nicht mit der emotionalen Keule das beginnen, weil dann die Abwehrhaltung erzeugt wird“)***

Ist dieses Vorgehen nicht zu sachlich-objektiv und einseitig-kognitiv? Dass „Thomas H.“ aufgrund der früheren Aufarbeitung der NS-Zeit Vorbehalte gegenüber sehr emotionalen Zugängen hat, wird in einer Sequenz deutlich, in der er gefragt wird, wieso es ihm heute „leicht“ falle, das Thema zu vermitteln.

„I: Woran liegt das?

D2-22: Ich denke, dass die Emotionalisierung, die da betrieben worden ist, lange zur Abwehrhaltung geführt hat, zurückgegangen ist, insofern sind sie offen, auch wenn das wiederholt kommt in der Oberstufe und auch neugierig auch auf neue Aspekte und da habe ich schon Zeiten erlebt, da haben die Schüler richtig gemauert, abgewehrt.“ [D2-22: S.3, 227-229]

Er verweist er auf „Zeiten“, in denen bei den Schülern eine sehr starke Abwehr vorgelegen habe, was er erstens auf die mehrfache und für die Schüler als zu häufig empfundene Wiederholung zurückführt. Zweitens lag dies seiner Meinung nach aber auch an dem didaktisch fragwürdigen Umgang mit Emotionen im Geschichtsunterricht, was er mit dem Begriff „Emotionalisierung“ beschreibt. Statt einer Sensibilisierung habe dies zu einer starken „Abwehrhaltung“ bei den Schülern geführt, die sich regelrecht gegen das wiederholende Thema gewehrt („richtig gemauert“ „abgewehrt“) hätten.

„I: Und trotzdem, Emotionen, welche Rolle spielen die denn im GU? Sollte man die lieber ausblenden?

D2-22: Also, ich arbeite zunächst einmal nicht mit Emotionen, weil ich gerade nicht in diese Falle tappen will, damit will ich gar nicht anfangen, das wäre meiner Meinung nach ein schlechter Aufhänger, weil es durch das Tagebuch der Anne Frank auch schon emotional besetzt ist, wenn die Schüler kommen, die kommen ja nicht - - - neutral ran an das Thema und wenn man dann auch in Ethik Dinge aufgreift, Moralfragen, wo es doch auch um Fragen der Menschen geht, Fragen der Menschenverachtung und der Demütigung der Juden, Sinti und Roma usw. - - solcher „minderwertigen“ Bevölkerungsgruppen und dann versuche ich das erst mal rauszuholen und dann, aber komm' ich doch noch mal hin beim Thema Judenverfolgung Judenvernichtung, wenn ich sag', so das müssen sie jetzt noch mal aushalten, den Moment - - das dient nicht der Versachlichung- - das darf man nicht reduzieren auf Ziffern - - und da greif' ich eher nicht sozusagen auf eine Zahl, waren es sechs Millionen oder vier Millionen, sondern Einzelschicksale, was hat das im Einzelnen bedeutet und da haben wir auch eine gute Schulfilmreihe, die das aus Schülersicht gut zeigt, die zeig' ich auch mal, wie die das Ende noch erlebt haben, da zeig' ich eine Reihe, drei vier Jugendliche und das ist dann die Perspektive und da kommt dann die Emotion rein und das muss auch sein, ja, sie mussten spüren, wenn ich jung gewesen wäre, was hätte das für mich bedeuten können.“ [D2-22: S.5, Z.327-348]

<sup>587</sup> Vgl. D2-22: S.4, Z.281-289.

Aufgrund dieser wahrgenommenen Abwehrreaktion bei den Schülern möchte er Emotionen zunächst so weit wie möglich ausblenden, auch bei Themen, die starke moralische Gefühle evozieren, wie die Verfolgung der Sinti und Roma und Juden im Dritten Reich. „Thomas H.“ möchte auf keinen Fall „in diese Falle tappen“, auf eine zu starke Emotionalisierung zurückzugreifen, die seiner Zielerreichung, einer möglichst sachlichen Herangehensweise, die auch mit dem Begriff „neutral“ umschrieben wird, im Wege stehe. Gerade weil das Thema emotional besetzt sei („durch das Tagebuch der Anne Frank auch“), müsse man zunächst sachlich vorgehen.

In der fortschreitenden Auseinandersetzung mit dem Thema könnten Emotionen durchaus eine wichtige Funktion erfüllen, aber eben erst, wenn den Schülern die erforderlichen Sachkenntnisse und Zusammenhänge vermittelt worden seien. Sei das erreicht, gehe es ihm nicht mehr um reine Fakten, abstrakte Chiffren („eine, Zahl, waren es sechs Millionen oder vier Millionen“), sondern um „Einzelschicksale“, also einen konkreten Bezug. Die Schüler sollten sich – auch durch Emotionen gelenkt („und da kommt dann die Emotion rein“) – in die konkreten Lebensumstände der Verfolgten hineinversetzen („was hätte das für mich bedeuten können“). An der Stelle sei eine Emotionalisierung unverzichtbar („das müssen sie jetzt noch mal aushalten“). Er spricht hier sogar davon, dass die Schüler an der Stelle etwas „spüren“.

Seine Haltung zu emotionalen Zugängen zeigt sich auch, als er vom Interviewer gefragt wird, ob er auch „Bilder von KZ-Befreiungen“ einsetze. Er verwende Bilder der „Befreiung“ und „Bewegung“ aus der Nachkriegszeit, die die Flucht und Vertreibung sowie die Befreiung der Konzentrationslager durch die Alliierten zeigten. Hier ist der Fokus wieder auf Einzelschicksale gerichtet und das Geschehen werde sehr konkret vor Auge geführt, z.B. durch die Vertreibungsszenen, die Ängste der ehemaligen Zwangsarbeiter, die deutschen Bürger, die von den Amerikanern gezwungen worden seien, sich das KZ Buchenwald anzuschauen. Er hält diese Bildsequenzen für einen möglichen Zugang, erkennt aber, dass sie für „manche Mädchen“ durchaus emotional überfordernd sein können („da kommt das schon vor“). Zwar sieht „Thomas H.“ die pädagogische Problematik, ob ein „Foto“ bestimmten Filmen vorzuziehen sei, weil die Materie durchaus sehr nahe gehen könne („das ist ja schon harter Tobak“). Dennoch entschied er sich in einem solchen Fall für dieses Filmmaterial.<sup>588</sup>

„I: Zielsetzung, wenn man so etwas einsetzt?

D2-22: Über die Schiene muss die Emotionalisierung wieder reinkommen, aber das ist weit hinten, ich möchte nicht mit der emotionalen Keule das beginnen, weil dann die Abwehrhaltung erzeugt wird - - das Moralische, das Moralisierende - - die von den anderen Fächern ja schon mitgebracht haben, weil es da im Vordergrund steht - - und dann will ich erst mal so die sachliche Schiene fahren, die wissenschaftliche Frage, wenn es da um Rassenideologie geht, also dieses Entlarven, das Unwissenschaftliche, was Schüler ja auch nicht klar, auch in der Oberstufe auch nicht klar ist, dass es nicht nur 'ne amoralische, sondern auch eine wissenschaftlich falsche oder verquerte Lehre.“ [D2-22: S.5, Z.374-383]

<sup>588</sup> Vgl. D2-22: S.4, Z.250-258.

Hier wird noch mal deutlich, was für ein Ziel er mit dem Einsatz dieser Materialien bezweckt, er spricht hier von einer „Emotionalisierung“, die an der Stelle notwendig sei, sie „muss [...] wieder reinkommen“, wobei ihm entscheidend sei, dass dies erst am Ende der Auseinandersetzung mit dem NS geschehe und nicht schon am Anfang. Er möchte dadurch vermeiden, dass das Thema frühzeitig emotional und moralisch überwältigend („emotionalen Keule“) vermittelt werde, weil sich bei den Schülern dadurch Abwehrhaltungen einstellen, die die Zielerreichung unmöglich machen.

Außerdem unterstellt er anderen Fächern gerade diese „moralisierende“ Herangehensweise, sodass er zunächst einmal auf der Sachebene ansetzen möchte, um zu starke Emotionen und damit verbundene Abwehrversuche vermeiden zu können. Er bezeichnet sein Vorgehen in dem Zusammenhang als „sachliche Schiene“ und „wissenschaftliche Frage“, es geht also um die Vermittlung von wissenschaftlich fundierten Kenntnissen, was er am Beispiel der objektiv unwissenschaftlichen Rassenideologie verdeutlicht, deren Unwissenschaftlichkeit er zu „entlarven“ bemüht sei. Diese werde sowohl fachwissenschaftlich als auch moralisch als falsch verworfen.

#### **7.5.4 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit 2:**

##### **Erinnerungskultur und Gedenkstättenbesuche**

***(„ob man das so reglementieren muss, habe ich meine Zweifel“)***

Auch die Erinnerungskultur spielt in seinem Unterricht eine wichtige Rolle. Dabei zeigt er mehrere mögliche Zugänge auf. Einerseits habe er mehrere schulische Exkursionen zu KZ-Gedenkstätten organisiert. Auch bei diesem Lernort hebt er den sehr sachlich-informativen Charakter seines Geschichtsunterrichts hervor. Erst zum Ende einer Unterrichtseinheit, wenn die Schüler das notwendige Vorwissen erworben hätten, könne eine solche Exkursion durchgeführt werden. Andererseits erwähnt er Gedenktage, wobei hier ebenfalls sehr wichtig sei, dass die Schüler vorab darüber informiert würden, damit sie eine solche Art des Gedenkens in den „Zusammenhang einordnen“ könnten. Ein dritter, außerunterrichtlicher Zugang seien zwei völlig unterschiedliche Denkmäler in der Stadt, ein „typisches Kriegsdenkmal“ und ein „Opferdenkmal“, wodurch er sie mit einer Form von lokaler, kontroverser Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik auseinandersetze. Auch hier nimmt er die Rolle des informierenden Lehrers ein, der sie in das Thema einführe.<sup>589</sup>

„I: Sollte man alle Schüler daran binden, so etwas besucht zu haben?

D2-22: Also im Grunde - - ob man das so reglementieren muss, habe ich meine Zweifel, ob das gut wäre, das schafft auch wieder Widerstand - - also ich halte nach wie vor das Kriegerdenkmal in D. für eine richtig gute Gedenkstätte, für eine kritische Gedenkstätte, an der man sich dann auch reiben kann - - das würde völlig genügen, aber die Frage wäre dann, ob das auch verstanden haben.“ [D2-22: S.5-6, Z.382-383]

<sup>589</sup> Vgl. D2-22, S.5, Z.366-382.



Obgleich er selbst das Thema Erinnerungskultur fest in seinen Unterricht eingeplant hat in Form dieser verschiedenen Exkursion, lehnt er eine schulisch verbindliche Institutionalisierung solcher Fahrten ab. Er befürchte „Widerstand“, der vor allem in Hauptschulen von Schülerseite zu erwarten sei. Seine Ablehnung wird an den Ausdrücken „was ganz Schlechtes“ und „angeordnet“ deutlich. Wie viele andere Befragte wehrt er sich gegen eine hierarchische verordnete Erinnerungspflicht.

Neben dem Problem eines möglichen „Widerstands“ gegen solche Projekte wirft er auch ein sachliches Argument ein. Ihm persönlich reichten die beiden lokalen Denkmäler, da sie den Schülern die Diskursivität der Erinnerung vor Augen führten. „Thomas H.“ bewertet sie als „kritische Gedenkstätte“. An solchen umstrittenen Erinnerungsorten könnten sich die Schüler „reiben“.

### 7.5.5 Die institutionellen Rahmenbedingungen

#### *(„ich könnte nicht etwas unterrichten, hinter dem ich nicht stehe“)*

Zur Verwirklichung einer politischen Bildung in der Schule bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen, die am Ende des Interviews beleuchtet werden. Dabei geht es hauptsächlich um die allgemeinen institutionellen Vorgaben, Schulbücher, die Bildungsstandards und die gewandelten Aufgaben des Lehrers.

Schulbücher sind für „Thomas H.“ im Geschichtsunterricht unverzichtbar, da sie für seinen stark auf Quellenarbeit orientierten Ansatz die wichtigste Materialgrundlage bilden. Er hebt hervor, dass er das jeweilige Schulbuch vor seinem Einsatz sehr intensiv geprüft habe, weil seine Qualität maßgeblich für einen gelungenen Geschichtsunterricht sei. Der große Vorteil von Schulbüchern bestehe darin, dass sie es den Schülern ermöglichen, selbstständig die im Unterricht behandelten Themen nacharbeiten zu können.<sup>590</sup>

Während er den an Quellen und der Vermittlung von Fachinhalten ausgerichteten Geschichtsunterricht begrüßt, zeigt er sich in den folgenden Sequenzen gegenüber der Entwicklung zum kompetenzorientierten Unterricht und der Bildungsplanreform von 2004 sehr kritisch.

„I: Und der Bildungsplan, die Bildungsstandards?“

D2-22: Also, ich glaub', dass ich bisher einen guten Unterricht gemacht habe, dass ich mich durch die Bildungsstandards nicht belehren lassen muss, die können auch nicht besser sein.

I: Stört sie der Bildungsplan, weil wie sagten, belehrt?

D2-22: Die Debatte zumindest. Die Leute, die daran gearbeitet haben, die kenne ich ja teilweise, die meine ich nicht. Ich betrachte das wie früher auch als Empfehlungskatalog.

I: Sehen sie das weniger verbindlich an?

D2-22: Ja.

I: Woran liegt das?

D2-22: Weil ich denke, dass ich dieses Konzept, was ich mache, tragfähig halte, und was anderes kann ich gar nicht wollen.

I: Was stört sie?

D2-22: Weil ich praktisch alle sozialwissenschaftlichen Fächer abdecke - - und man muss diesen Fächern auch einen Sinn geben und fragen, warum haben wir diesen Fächerkanon und warum haben wir die Pläne -

<sup>590</sup> Vgl. D2-22: S.5, Z.318.

- mit Blick auf die Ziele, die man damit verfolgt und da steh' ich ja dahinter, ich könnte nicht etwas unterrichten, hinter dem ich nicht stehe, aber ich möchte es auch so unterrichten, dass ich selber dahinter stehen kann - - und ich hatte es mal vorher erwähnt, tauchen da Themen auf, wo ich sag', das bringt uns heute gar nichts mehr, nehm' ich mir die Freiheit zu sagen, das kann ich auch übergehen, das muss nicht sein.“ [D2-22: S.6-7, Z.458-478]

„Thomas H.“ kritisiert den aktuellen Bildungsplan, da er dadurch seinen eigenen unterrichtlichen Ansatz herabgewürdigt sieht. Mehrfach betont er, dass er die Bildungsplanvorgaben als Maßregelung von oben empfinde („dass ich mich durch die Bildungsstandards nicht befehlen lassen muss“). Die Standards scheinen ihm zu suggerieren, sein bisheriger Unterricht sei nicht erfolgreich, zielführend und angemessen. Das weist er entschieden von sich und betont, dass er seinen Unterricht für gut halte und dahinter stehe („weil ich denke, dass ich dieses Konzept, was ich mache, tragfähig halte“). Für ihn haben die Bildungsstandards keine vollkommene Verbindlichkeit, er sieht sie eher als eine grobe Richtlinie („Empfehlungskatalog“). Aufgrund seiner fachdidaktischen Grundüberzeugung und seinem Festhalten an seinem bestehenden Konzept hinterfragt er die so wahrgenommenen Änderungstendenzen („und was anderes kann ich gar nicht wollen“). Außerdem kritisiert er die Initiatoren der Änderung („die können auch nicht besser sein“), nicht aber die Lehrer, die die Reform umgesetzt haben.

Weiterhin hinaus stört ihn die seiner Meinung nach immer geringere Fachorientierung, da der dahinter stehende Sinn nicht mehr gegeben sei. Eine Abkehr von der bisherigen Form des Lernens in Unterrichtsfächern („warum haben wir diesen Fächerkanon“) lehnt er ab. Ihm leuchten die hinter der Reform stehenden Zielsetzungen („mit Blick auf die Ziele“) nicht ein. Für sein Berufsverständnis ist es grundlegend, einen eigenen, durchdachten Ansatz umzusetzen, hinter dem man stehe („aber ich möchte es auch so unterrichten, dass ich selber dahinter stehen kann“). Er hat große Probleme mit einer Art des Unterrichts, den er für fragwürdig hält („ich könnte nicht etwas unterrichten, hinter dem ich nicht stehe“). Aus diesem Grund weicht er von den Vorgaben ab unter Verweis auf seine „Freiheit“, vor allem bei Themen, deren gegenwärtige Relevanz er nicht mehr gegeben sieht („tauchen da Themen auf, wo ich sag, das bringt uns heute gar nichts mehr“). Solche Themen behandle er nicht („das kann ich auch übergehen, das muss nicht sein“).

Das Problem der Bildungsstandards sei, dass sie nicht mehr den Inhalt in den Mittelpunkt stellten, der zu unterrichten sei, sondern in ihrer Formulierung unklar seien, wodurch seiner Auffassung nach vor allem jüngere Kollegen Probleme hätten, weil ihnen die Orientierung fehle, wie sie die unpräzisen Formulierungen umsetzen sollten.

Für ihn ist Geschichtsunterricht stark inhalts- und sachorientiert. Diese Inhalte scheinen eine gewisse Beständigkeit zu haben, da er betont, die älteren Kollegen wüssten, was für Unterrichtsstoff zu unterrichten sei, sie hätten es „im Kopf“, während jüngere Lehrer damit Probleme hätten. Positiv an den Bildungsstandards sei, dass die Umsetzung der Standards viele

Freiheiten zulasse, wobei er betont, dass er sich diese Freiheiten selber schon früher genommen habe.<sup>591</sup>

### 7.5.6 Zusammenfassung

„Thomas H.“ ist Teil der zweiten Generation. Für ihn hat der NS sowohl in der Familie als auch persönlich eine ganz wichtige Rolle gespielt und er hat sich damit schon frühzeitig intensiv auseinandergesetzt.

Sein Unterricht ist stark an Inhalten und Quellen orientiert, was man an seinen kritischen Äußerungen zum Bildungsplan von 2004 sieht, den er fast schon als Anmaßung empfindet, da er seinen eigenen Unterricht davon angegriffen fühlt. Die Unterteilung des Bildungsprozesses in Unterrichtsfächer mit einem klaren Sach- und Fachbezug hingegen hält er für ausgesprochen sinnvoll. Sein Zugang lässt sich als sachorientiert beschreiben, obgleich er insbesondere beim Thema Holocaust auch auf Emotionen zurückgreift.

Das Hauptziel des Geschichtsunterrichts ist für ihn die politische Bildung. Die Schüler sollen die „politische Dimension“ historischer Zusammenhänge erkennen und verstehen. Dazu ist es ihm wichtig, zunächst einmal Strukturen, Inhalte und Zusammenhänge zu vermitteln, auf die dann in der Oberstufe aufgebaut werden kann. Politische Bildung bedeutet in dem Zusammenhang eine Vermittlung der grundlegenden demokratischen Werte und die Vermittlung fachlicher Kenntnisse zu grundlegenden politischen Strukturen, Institutionen und Akteuren.

Aus seiner Sicht wird der NS sehr umfassend in der Schule behandelt, was bei Schülern zum Verdruss führen kann. Daher ist es ganz entscheidend, dass der Geschichtsunterricht zum einen die bisher fehlende inhaltliche Struktur vermittelt und zum anderen durch die politische Perspektive, die dann vor allem in der Oberstufe kommt, eine für die Schüler neue Ebene der Betrachtung einführt.

---

<sup>591</sup> Vgl. D2-22: S.5, Z.338-346.

## **7.6 „Fritz P.“ [E2-16] – Prävention durch Moralerziehung und Information** ***„eine Art Immunisierung“***

### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

Das sechste für die Einzelfallanalyse ausgewählte Gespräch findet in der Mittagszeit statt. „Fritz P.“ ist Mitte 50 (keine genaue Angabe), Teil der zweiten Generation, hat mehr als 25 Berufsjahre hinter sich und mehrere Projekte zum Nationalsozialismus an seiner Schule durchgeführt. Er hat ein volles Deputat und unterrichtet neben Geschichte noch das Fach katholische Religion. Politisch ordnet er sich eher konservativ ein und hat eine starke religiöse Bindung.

Er wurde vor allem deshalb für die Einzelfalluntersuchung berücksichtigt, weil sich bei ihm ein spezifischer Umgang mit Emotionen und moralischen Implikationen aufzeigen lässt, er andererseits ein bestimmtes Geschichtsbild repräsentiert. Ausgehend vom NS-Diskurs werden sein Geschichtsbild, seine fachdidaktische Grundposition und die konkrete Unterrichtspraxis dargestellt.

### **7.6.1 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit: ambivalente Sicht („negative Zäsur“ und „Normalisierung“)**

Einen großen Schwerpunkt des Interviews bilden die Aussagen zum Diskurs. Im Gespräch kristallisiert sich eine ambivalente Sichtweise auf den Umgang mit der NS-Zeit heraus. Geschichtlich war sie für ihn eine „negative Zäsur“. Bezogen auf einen heutigen Umgang mit der NS-Zeit spricht er hingegen von einer „Normalisierung“. Dies wird in der Frage nach der Stellung der NS-Vergangenheit in der heutigen Gesellschaft deutlich:

„E2-16: Hätten sie mich vor 1989 gefragt, hätte ich ihnen eine andere Antwort gegeben. Heute normalisiert sich das ja und gerade durch die Wiedervereinigung ja - - nicht mehr so - so als so einschneidend empfunden wird. Es hat sich zwar der Sprachgebrauch in Mittel- und Ostdeutschland gewandelt, klar - - aber es normalisiert sich.“ [E2-16: S.1, Z.25-28]

Einen normalisierten Umgang mit der NS-Zeit gibt es aus seiner Sicht erst nach der Wiedervereinigung („hätten sie mich vor 1989 gefragt, hätte ich ihnen eine andere Antwort gegeben“). Danach habe man diese Zeit nicht mehr „als so einschneidend empfunden“. Was er unter „Normalisierung“ versteht, wird in der nächsten Sequenz differenziert dargelegt:

„E2-16: Es ist ein Teil unserer Geschichte, es ist - - ich hab' das bei den 13ern heute in Geschichte mit der Weizsäckerrede gemacht, wo es um Schuld und Verantwortung geht, das wird akzeptiert und wird auch gesehen, dass diese Teilung, was ja ein unnormaler Zustand ist, dass das eben vorbei ist. Ich war letzte Woche in Berlin und ich finde das immer wieder faszinierend, ich war 1977 selber als Schüler in Berlin und es erstaunt mich immer wieder, wie schnell solche Narben verheilen können, die sieht man sicher noch, wenn man genauer hinschaut und Berlin ist rein äußerlich eine normale Stadt wie andere Städte auch - - - das finde ich interessant, wie 20 Jahre, wie heilsam sie sein kann.“ [E2-16: S.1, Z.30-35]

Erstens hat „Normalisierung“ für „Fritz P.“ eine moralische Komponente. Er versteht darunter „Akzeptanz“ von Schuld und Verantwortung. Man könne die NS-Vergangenheit demnach nicht verdrängen. Zweitens versteht er darunter eine Art Abschluss, ein Zustand der „eben

vorbei ist“, was er allgemein an der deutschen Teilung zeigt, die für ihn „ja ein unnormaler Zustand“ sei. Drittens hat für ihn Normalisierung auch etwas „Heilendes“ an sich („solche Narben verheilen“, „wie 20 Jahre - - heilsam - - sein kann“). Er verdeutlicht dies am Beispiel von Berlin, einer Stadt, die innerhalb von 20 Jahre nach der Teilung einen Prozess der Normalisierung („rein äußerlich eine normale Stadt“) durchlaufen habe. Trotz dieser heilenden Komponente ist für ihn die NS-Zeit nicht abgeschlossen, was in der nächsten Sequenz deutlich wird.

„E2-16: Ja Geschichte ist ja grundsätzlich nicht abgeschlossen, das wissen sie ja - - wenn ich Geschichte lehre und lerne, will ich ja was für mein - bin ich ja handlungsorientiert - ich will was für mein politisches Engagement, für mein Verhalten für die Zukunft auch - - das heißt, Einsatz gegen Unterdrückung, das fängt ja schon an, wenn Meinungsfreiheit nicht gewährt ist, auch Minderheiten, ich muss mich einsetzen, das ist das.“ [E2-16: S.1, 37-40]

In zweierlei Hinsicht lehnt er den Begriff „Schlussstrich“ ab. Einerseits ist dieser für ihn geschichtstheoretisch nicht möglich („Geschichte ist ja grundsätzlich nie abgeschlossen“). Andererseits hat für ihn die Geschichte immer eine in die Zukunft gerichtete und daher auch erzieherische Aufgabe mit einem stark moralischen Anspruch. So sieht er als Aufgaben eines verantwortungsbewussten, aber dennoch normalisierten Umgangs mit der NS-Vergangenheit die Förderung eines politischen Bewusstseins („für mein politisches Engagement“), des zukünftigen Verhaltens („für mein Verhalten für die Zukunft“) und des moralischen Handelns („Einsatz gegen Unterdrückung“, Einsatz für „Meinungsfreiheit“ und „Minderheiten“). Für ihn ist Geschichte praxisorientiert („bin ich ja handlungsorientiert“) und dient zum hohen Maße der Persönlichkeitsentwicklung, was an den vielen Verweisen auf die individuelle Moralübernahme deutlich wird („ich will“, „ich muss“, „mein Engagement“, „mein Verhalten“, „ich will ja was für mein“).

An späterer Stelle wird der Umgang mit dem NS nochmals aufgegriffen und in Verbindung zu den Begriffen „offen“ und „Verantwortung“ gebracht.

„I: Wie sollten wir heute in der Gesellschaft mit dem NS umgehen?

E2-16: Offen - - als Teil unserer Geschichte akzeptieren [...].

I: Also heißt das, wegen der Nachbarn haben wir eine Verantwortung oder ein Schuldbewusstsein?

E2-16: Nee, Schuld hab' ich keine, aber eine Verantwortung zu wissen - - das sind die Schattenseiten meiner Geschichte.“ [E2-16: S1-2, Z.68-78 gekürzt]

Erneut verweist er auf eine notwendige Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, lehnt aber eine Schuldübernahme ab, sondern spricht hier von „Verantwortung“. Die Deutschen sollen seiner Meinung nach zu den „Schattenseiten“ ihrer Geschichte stehen, ohne dabei ein zu umfassendes „Schuldbewusstsein“ zu haben.

Diese Normalisierung drückt sich auch darin aus, dass für ihn der Nationalsozialismus im Rahmen von Geschichte keine Sonderstellung habe („also für mich keine besondere“). Auf die Rückfrage, ob er verstehen könne, warum für andere dieses Thema so wichtig sei, wird er konkreter und hinterfragt dabei auch das Forschungsvorhaben:

„I: Können sie verstehen, dass für einige das Thema ein besonderes ist?

E2-16: Eigentlich nicht, als der Herr W. mich gefragt hat, da habe ich erst mal zurückgefragt, ja warum ist das ein Thema einer Dissertation, also eigentlich ist es ein Thema. Dass es eine tiefe Zäsur in der deutschen Geschichte ist, diese ganzen Antworten sind klar - - dass ein Bruch mit der Vergangenheit entstanden ist und vieles nicht mehr so sein kann wie vorher - - also gerade, was deutsches Streben nach Großmacht und imperialistischen Parolen, das ist klar - - und dass die Kultur vorher kaputtgegangen, auch klar, aber ansonsten - - in der Französischen Revolution ist auch vieles kaputtgegangen.“ [E2-16: S.2, Z.107-112]

Hier drückt sich eine ambivalente Bewertung des Umgangs mit der NS-Zeit aus. Einerseits stellt er heraus, dass es sich um „eine Tiefe Zäsur“ handle, was eindeutig feststehe („das ist klar“, „diese ganze Antworten sind klar“). Der Einschnitt durch den Nationalsozialismus wird als „Bruch mit der Vergangenheit“ bewertet, der sich ganz nachhaltig auf die deutsche Politik ausgewirkt habe („deutsches Streben nach Großmacht“, „imperialistische Parolen“, „die Kultur vorher kaputtgegangen“). Allerdings relativiert er diese Aussage gleich, indem er auf ein anderes Beispiel einer destruktiven Politik verweist („in der Französischen Revolution ist auch vieles kaputtgegangen“). Gerade diese relativierende Aussage ist Ausdruck einer Distanzierung. Dieses ambivalente Deutungsmuster wird an anderer Stelle nochmals aufgegriffen.

„I: Noch mal zur deutschen Identität. Wie wichtig ist für unsere deutsche Identität der NS ihrer Meinung nach?

E2-16: - - - ich hab's ja vorhin schon gesagt, er ist eine Zäsur, er stellt eine Zäsur im negativen dar, dass eine andere, eine vergangene Welt kaputt gegangen ist, wenn ich da denk', was an Kultur, was an - ich hab' auf beiden Seiten - - sind wir heimatvertrieben - was da an Heimat verloren gegangen ist - - was da allein durch die ganzen Maßnahmen wie die Judenvernichtung, Vertreibung, Vernichtung auch, was da Kulturgütern zerstört wurde, in einer liberalen Gesellschaft, das ist traurig, dann trauere ich dem nach, das ist dann eine negative Zäsur - - - allerdings, wenn ich mir dann anders überleg', dann wie, wie Deutschland im 19.Jh - - - und mich dann frag' - - die These des Historikerstreits und die des berühmten deutschen Sonderwegs, musste der nicht in eine Katastrophe oder anders gefragt, ist dieses Streben nach Weltmacht - - dieses, diese - - diese Staatsgründung im Herzen Europas, ging das überhaupt noch mit diesem Anspruch auch - - oder musste das dann nicht zwangsläufig dazu führen, dass die anderen Großmächte dagegen aufgebracht werden.

I: Das sind ja historisch vielfältig diskutierte Thesen.

E2-16: Ja das ist nichts Neues - - ja in dieser Hinsicht, ich bin da für mich gespalten, also diese gewisse Trauer, dass da vieles kaputt gemacht wurde, zerstört wurde, auch vieles verlorenes auch, - - andererseits die Frage ob das nicht - - das sind auch ein Neubeginn ermöglicht hat [...].“ [E2-16: S.3, Z.175-187, gekürzt].

Einerseits wird mehrfach betont, dass der Nationalsozialismus eine sehr negative Zäsur sei („im negativen“, „eine negative Zäsur“, „eine vergangene Welt kaputt gegangen“, „Judenvernichtung, Vertreibung, Vernichtung“, „Kulturgütern zerstört“). Diese Zäsur wird mit dem Begriff Trauer in Verbindung gesetzt („das ist traurig, dann trauere ich dem nach“).

Auf der anderen Seite wird auch eine Art positiver Neubeginn angedeutet, was er geschichtstheoretisch untermauert. Hier greift er, wie auch „Peter M.“, die in der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutierte These vom „deutschen Sonderweg“ auf, wonach mit dem Nationalsozialismus eine schon im Kaiserreich angelegte falsche Richtung in der deutschen Politik beendet worden sei, die in gewisser Hinsicht auch deterministisch zu verstehen sei („diese Staatsgründung im Herzen Europas, ging das überhaupt noch mit diesem

Anspruch auch - - oder musste das dann nicht zwangsläufig dazu führen, dass die anderen Großmächte dagegen aufgebracht werden“).

### 7.6.2. Die fachdidaktische Grundposition:

#### Moralerziehung, anthropologische Reflexion und Alltagsgeschichte

#### *(„bestehe ich nicht nur aus Licht-, sondern auch aus Schattenseiten“)*

Als Konsequenz hieraus geht es ihm in erster Linie um die Persönlichkeitsbildung. Dazu gehöre die Vermittlung von Kenntnissen („erst mal ‘ne Wissensvermittlung, dass ich weiß, wie sich meine Vergangenheit zusammensetzt und was da alles passiert ist, und dass ich das auch lerne zu akzeptieren“<sup>592</sup>). Dabei bleibe es aber nicht. Vielmehr solle die Schule die Kinder „fit machen für das Leben“<sup>593</sup>, sie solle einen Reflexionsprozess über die Vergangenheit und Zukunft anregen („ja, dass er das als Einheit versteht“<sup>594</sup>).

Der Geschichtsunterricht dient ihm also vor allem zur Moralerziehung, was in einer Sequenz deutlich wird, in der „Fritz P.“ damit konfrontiert wird, ob diejenigen Schüler, die die Sehnsucht nach einem Schlusstrich artikulieren, recht hätten.

„I: Finden sie, dass die Schüler da Recht haben?

E2-16: Also wenn sie recht hätten, würde ich das nicht machen - - wenn es um Meinungsäußerung geht, wenn es um die Verwirklichung von demokratischen Grundrechten geht, dann ist es eben wichtig, wir haben ja in E., in dem Stadtteil, in dem ich wohne, sehr viele Aussiedler, auch, sehr viele polnische und russische Aussiedler aus Osteuropa, die müssen erst an die Kultur ‘rangeführt werden und da ist die Meinungsfreiheit nicht selbstverständlich.“ [E2-16: S.1, Z.49-52].

Grundlegend ist für ihn die Demokratieerziehung („Meinungsäußerung“, „Verwirklichung von demokratischen Grundrechten“, „Meinungsfreiheit“), insbesondere bei den erwähnten Schülern mit osteuropäischem Hintergrund, für die solche Grundwerte „nicht selbstverständlich“ seien. Wie wichtig ihm diese Form von Moral- und Demokratieerziehung ist, zeigt sich in einer Passage, in der „Fritz P.“ ein stark emotionalisiertes methodisches Vorgehen rechtfertigt.

„I: Warum Emotionalisierung, was erhoffen sie sich dadurch?

E2-16: ‘Ne Betroffenheit und dadurch auch ‘ne gewisse Immunisierung.

I: Wie kann man das erreichen, Immunisierung in dem Zusammenhang?

E2-16: Ja wenn ich ein Wissen - - das hat was mit meiner Vergangenheit zu tun - wenn ich ein Wissen hab’, was alles passiert ist - auch, wenn ich das auch akzeptier’ [...], muss ich ja, ist ja auch ein Teil unserer Geschichte auch, -- ja in ähnlichen Situationen muss ich wissen, dass das nicht geht, dass ich dann einfach sag’ und da leiste ich Widerstand [...].“ [E2-16: S.3, Z 202-208]

Durch eine „Emotionalisierung“ möchte er bei den Schülern „‘ne Betroffenheit“ erreichen, die wie eine Art Schutzimpfung wirke („‘ne gewisse Immunisierung). Für dieses demokratische Schutzschild bedürfe es eines Wissens („ja wenn ich ein Wissen hab’, was alles passiert ist“) und einer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme („ist ja auch Teil unserer Ge-

<sup>592</sup> E2-16: S.6, Z.415f.

<sup>593</sup> E2-16: S.6, Z.423.

<sup>594</sup> E2-16: S.6, Z.422.

schichte“). Das hier beschriebene Wissen hat zwei Komponenten. Es ist ein kognitives Wissen über die Geschehnisse der Vergangenheit („was alles passiert ist“). Gleichzeitig ist es sehr praxisorientiert und auf ähnliche Extremsituationen ausgerichtet („ja in ähnlichen Situationen“), demnach handlungsnormierend („dass ich dann einfach sag‘, und da leiste ich Widerstand“). Er beabsichtigt eine Präventivpädagogik.

Das bestätigt sich an anderer Stelle. Der Geschichtsunterricht solle einen reflexiven Charakter haben, durch den die Schüler zu einem „differenzierten Lernen und Wissen“<sup>595</sup> geführt würden, d.h. die Schüler müssten für sich selbst darüber nachdenken, wie sie sich „in bestimmten Situationen verhalten“.<sup>596</sup>

Der Weg zur aufrechten, potenziell Widerstand leistenden Person ist für ihn die Auseinandersetzung mit dem Menschen:

„I: Muss sich jeder Schüler damit auseinandersetzen mit dem Thema?

E2-16: Ich denke, ja - - weil, wenn ich es allgemein menschlich sehe, bestehe ich nicht nur aus Licht- sondern auch aus Schattenseiten und beide Seiten machen mich als Ganzes aus.“ [E2-16: S.2, Z 107-110]

Passend zum Religionsunterricht solle den Schülern gezeigt werden, dass der Mensch ein Wesen sei, das sowohl „Licht-“, als auch „Schattenseiten“ habe, die sich bei ihm zu einem „Ganzen“ ergänzten. Das wird auch deutlich, als „Fritz P.“ seine Fächer charakterisiert.

Auf die Frage, welches seiner beiden Fächer ihm eher liege, wird er hinsichtlich der moralischen Bildung nochmals deutlich.

„I: Von ihrem Unterricht - was liegt ihnen mehr - Religion oder Geschichte?

E2-16: Beides - - und für mich - - also 'ne moralische Wertung, ich bin jetzt, wie gesagt, gerade bei der 13. Klasse mit dem Zweiten Weltkrieg fertig, und da ging es um Schuld und Verantwortung, das war heut gerade Thema - - und das ist auch wichtig, weil ich muss mir klar sein, Geschichte hat ja was mit Emotionen - - mit Gegenwart auch, dem muss ich mich ja klar werden auch.“ [E2-16: S.2, Z 111-117].

Auch hier bestätigt sich, wie wichtig ihm eine Moralerziehung im Unterrichtsfach Geschichte ist („also 'ne moralische Wendung“), was sich bei unterschiedlichen Unterrichtsthemen ausdrücken könne (z.B. beim Zweiten Weltkrieg die Frage nach „Schuld und Verantwortung“).

Hinter diesen Ansprüchen verberge sich ein vielschichtiges Wissen, das das sowohl auf die Vergangenheit („Wissen wo ich herkomme) als auch die Zukunft („und mit diesem Wissen praktisch auch meine [...] Zukunft gestalten kann“) bezogen sei.<sup>597</sup>

Dem Lehrer kommt seiner Meinung nach eine ganz entscheidende Rolle zu. Er habe letztlich das Sagen über den Unterricht, da er die Inhaltsschwerpunkte<sup>598</sup> und die Art und Weise der Vermittlung festlege. Für ihn selbst sei, passend zu dem hier mit sehr starken moralischen Implikationen beschriebenen Geschichtsunterricht, die „Verlaufsgeschichte“,<sup>599</sup> die „Chronologie“<sup>600</sup> und die „Welt-“, sowie „Strukturgeschichte“ nicht zentral („also was ich nur

<sup>595</sup> E2-16: S.3, Z.165f.

<sup>596</sup> E2-16: S.3, Z.221.

<sup>597</sup> E2-16: S.2, Z.90f.

<sup>598</sup> E2-16: S.2, Z.99.

<sup>599</sup> E2-16: S.2, Z.113.

<sup>600</sup> Vgl. E2-16: S.5, Z.361-363.



ganz gering bis gar nicht mache, ist so eine Verlaufsgeschichte<sup>601</sup>). Die Phasen des NS, was auch immer er darunter versteht, werden „so grob“<sup>602</sup> besprochen, während bei ihm der „Weg in den Krieg“, „die Politik im Krieg“, „Besatzungspolitik“, „Judenpolitik“, „Widerstand“ und das „Alltagsleben“<sup>603</sup> mögliche Schwerpunkte seien, für die er sich entsprechend Zeit nehme. Grundsätzlich geht es ihm aber um den Menschen, was in der folgenden Sequenz ersichtlich wird:

„I: Was ist für sie das Kriterium bei einer UE, wonach gehen sie vor?

E2-16: Also - - ich mach' mal das Ausschlussverfahren. Also der Mensch, der in der Geschichte lebt, das ist ein Punkt, wo ich sehr in den Mittelpunkt stelle auch - - unter welchen Bedingungen handelt er, warum und nicht anders.

I: Also eine ethische Dimension?

E2-16: Mit Sicherheit, - - aber auch eine Alltagsdimension, was heißt das - - Leben meinerwegen in der Stadt Athen in der Antike - - oder Leben unter den Bedingungen des totalen Krieges auch, also da ist es dann gut, wir haben ja ein Stadtarchiv und da gehe ich mit der Oberstufe auch hin - - und lass' mir auch Zeit da vorher - - wobei ich ihnen auch vorher klar mach', das ist auch Propaganda, das ist auch gefiltert, aber da geht 'ne gewisse Richtung auch.“ [E2-16: S.2, Z.121-128].

Das didaktische Ausschlusskriterium sind für ihn der Mensch und seine Lebensbedingungen. Das habe zwei Komponenten, die eng miteinander verwoben sind, die Moralfragen und die konkreten Lebensumstände des Menschen. Geschichte bedeutet für ihn eine Auseinandersetzung mit dem Menschen, der unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen handelt, was er am Beispiel des antiken Athens und der Extremsituation verdeutlicht („unter den Bedingungen des totalen Krieges“). Warum ihm dieser Alltags- und Moralbezug so wichtig ist, könne er allerdings nicht beantworten („kann ich so jetzt, reflektiert nicht sagen, für mich ist das so jetzt wichtig“<sup>604</sup>).

### 7.6.3 Didaktik und Methodik 1: das Grundrepertoire

Der stark erzieherische Anspruch an den Geschichtsunterricht drückt sich auch in der konkreten Unterrichtspraxis aus. Es lassen sich dabei zwei verschiedene Ebenen unterscheiden. Passend zur Alltagsgeschichte und Moralerziehung greift „Fritz P.“ auf ein Grundrepertoire zurück, das er allgemein grundsätzlich dem Geschichtsunterricht zugrunde legt. Das betreffe auch die Behandlung des Nationalsozialismus, der sich methodisch von anderen Themen wenig unterscheide („das gleiche Repertoire“<sup>605</sup>).

Als besondere Unterrichtsform habe er zum Thema Widerstand ein Projekt gemacht, das um sogenannte „vergessene Helden“ gegangen sei, Einzelpersonen, die Widerstand geleistet hätten, aber nicht in der kollektiven Erinnerung auftauchten. Hierzu hätten die Schüler über entsprechende Personen recherchiert. Das Projekt habe mit einer Schuldokumentation geendet sowie einer kleinen Ausstellung, was auch in der Presse erwähnt worden sei. „Fritz P.“ betont, dass er dies aus Gründen der eigenen Motivation gemacht habe, er die Schüler

<sup>601</sup> E2-16: S.2, Z.113.

<sup>602</sup> E2-16: S.2, Z.115.

<sup>603</sup> E2-16: S.2, Z.116.

<sup>604</sup> E2-16: S.2, Z.127.

<sup>605</sup> E2-16: S.3, Z.182.

gefragt und eine positive Rückmeldung erhalten habe, und weil die „allermeisten“ Schüler bei solchen Projekten begeistert seien.<sup>606</sup>

#### **7.6.4 Methodik und Didaktik 2: moralisch-ethische Reflexion und Moralerziehung mit Hilfe von Emotionen („da hören sie aber ‘ne Stecknadel fallen“)**

Über das normale Repertoire hinaus wähle er speziell für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust eine stark emotionale, moralische Reflexionsprozesse hervorrufende Vorgehensweise.

„I: Gibt es Dinge beim NS, die leichter zu vermitteln fallen und welche, die schwerer sind?

E2-16: Also, wenn ich an die Barbarei denke, ist das mit Sicherheit schwieriger darzustellen - - also ich hatte jetzt in Berlin das Buch in der Hand, das Auschwitzalbum [...], also das war bedrückend, wenn sie da sehen, ein Fotograf, der dokumentiert.

I: Was macht das so schwierig, das zu vermitteln?

E2-16: - - - nee vermitteln geht das gut, ich sag‘ vielleicht ein anderes Beispiel - - es war für mich bedrückend, wie man diese Barbarei auch so mitmachen kann auch - - also das ist für mich bedrückend, also ich mach‘ das Thema, wenn ich zum Thema KZ, Alltag, les‘ ich meistens einfach nur aus, ich weiß nicht, ob's sie's kennen - - von Elie Wiesel - - ‚die Nacht zu begraben, Elischa‘ - - ja nee, da beschreibt er als kleiner Junge, wie er 44, er war ja Ungar, Ungarn, wie er dort deportiert wird, nach Auschwitz kommt, wie er so den Alltag erlebt - - und - - da will ich diese Stimme einfach zu Wort kommen lassen und les‘ einfach nur ‘ne Stunde oder zwei vor - - da hören sie aber ‘ne Stecknadel fallen.“ [E2-16: S.3, Z.188-198].

Das Thema ist für ihn selbst „bedrückend“, „mit Sicherheit schwieriger darzustellen“, was er am Beispiel des Auschwitzalbums erläutert. Um sich diesem sehr schwierigen Thema zuzuwenden, greift er auf eine Vorgehensweise zurück, die er als sehr schlicht („einfach nur“) charakterisiert. Ihm ist es wichtig diese „Stimme einfach zu Wort kommen lassen“. Aber gerade das beschriebene schlichte Unterrichtsarrangement bewirke eine ganz besondere Atmosphäre („da hören sie aber ‘ne Stecknadel fallen“). Das Thema Holocaust werde wegen dieser Einfachheit aus dem gewöhnlichen, alltäglichen Unterricht herausgehoben. Auch hier näherte er sich dem Thema konkret („wie er so den Alltag erlebt“).

Offensichtlich spielen in diesem Zusammenhang Emotionen eine ganz entscheidende Rolle im Unterricht, was in den folgenden Sequenzen genauer thematisiert wird.

„I: Warum machen sie das?

E2-16: Für mich hat das mit Emotionen zu tun - - weil für mich ist das ein authentisches Zeugnis auch, das will ich auch, wird ich auch, kürzen tu‘ ich natürlich schon, weil ich kann ja nicht das ganze Buch vorlesen, das will ich ungeschmückt, unzensiert an die Schüler auch herantragen.“ [E2-16: S.3, Z.199-202].

Durch diese Vorgehensweise sollten bewusst unterrichtlich inszeniert Emotionen geweckt werden („das will ich auch“). Das Buch eigne sich aufgrund seiner großen Authentizität („weil für mich ist das ein authentisches Zeugnis“) besonders gut und scheint auch seine Wirkung zu erzielen. Er möchte jegliche sich zwischen den Schülern und dem Werk auftretende Distanzierung vermeiden („ungeschmückt, unzensiert an die Schüler auch herantragen“). Warum er gerade in diesem Zusammenhang eine Emotionalisierung für sinnvoll hält, wurde oben schon erläutert, die Hoffnung auf „‘ne gewisse Immunisierung“. Nachdem die

<sup>606</sup> E2-16: S.6, Z.393.

mit dem NS verbundene Zielsetzung ausführlich dargelegt wird, konfrontiert der Interviewer den Befragten, ob die Schüler betroffen sein müssten.

„Fritz P.“ begründet seinen emotionalen Zugang mit dem veränderten Medienkonsum der Schüler. Er unterstellt ihnen zum Teil eine gewisse Abstumpfung, da bestimmte grausame Inhalte inzwischen eine Veralltäglichere durchmachten („Tod ist ja etwas so Alltägliches auch, das stumft ja unheimlich ab“). Und gerade durch das Fernsehen und das Internet würde die Sensibilität gegenüber solchen Themen wie dem Holocaust abnehmen. Daher sieht er eine Aufgabe darin, durch einen emotionalen Zugang dieser Abstumpfung entgegenzuwirken. Er spricht davon, dass er „durch diese Schicht“ erst durchdringen müsse, um die durch die Medien negativ geprägten Schüler zu erziehen.<sup>607</sup>

Es gehe darum, den Menschen wieder zu sensibilisieren und passend zur Immunisierung ihm deutlich zu zeigen, dass so etwas „passieren kann in seiner Umwelt“. Gerade durch die Authentizität und das Leid eines Überlebenden, der im Unterricht zu Wort komme, werde diese Sensibilität angestrebt.<sup>608</sup>

„I: Ist also dann der Holocaust gar nicht so das Entscheidende, die Essenz für den Unterricht als spezielles historisches Ereignis?

B: Das sind jetzt unterschiedliche Ebenen, also ich denke, wie gesagt für diese Vergangenheit, für den Bruch mit der Vergangenheit, da ist es 'ne Zäsur - - aber - - für das Andere, das könnten sie auch mit - - eben mit diesen Verbrechen in Jugoslawien, wo diese Völkermorde auch passiert sind, natürlich nicht in dieser Radikalität, das ist das gleiche Muster - - und mit dieser Dauer und mit dieser Gründlichkeit, aber die Intention - - Minderheiten - - ja - - zu töten, Nachbarn zu töten, den plötzlich auch nicht als Nachbar entdeckte, sondern Serbe, Kroat, Muslime - - das ist das gleiche Muster - - die Tutsi, Hutu - - diese Pogrome in den 90er Jahren - - also da ist es - - da hat das für mich nicht diesen Stellenwert.“ [E2-16: S.4, Z.241-248]

Die thematische Auseinandersetzung mit dem Holocaust erfüllt für „Fritz P.“ mehrere Funktionen. Auf der einen Seite werde das Thema mit der deutschen Geschichte verbunden, indem erneut auf den „Bruch“ und die „Zäsur“ eingegangen werde. Auf der anderen Seite werde aber auf „das Andere“ verwiesen, also ein zweiter Aspekt, der sich mit dem Thema deutlich machen lasse, andere Verbrechen der neueren Zeit. Hierbei gehe er in erster Linie auf Völkermorde ein, die sich vor allem in den 1990er Jahren zugetragen hätten, wie in Ruanda und im zerfallenden Jugoslawien. Diese lassen sich seiner Meinung nach sehr wohl mit dem Holocaust vergleichen, schließlich wird mehrmals davon gesprochen, dass sie „das gleiche Muster“ beinhalteten, hinsichtlich der Richtung („Minderheiten [...] zu töten“), der „Dauer“ und der „Intensität“. Die hier in einen Zusammenhang gestellten Verbrechen werden mit dem Begriff „Pogrom“ bezeichnet („diese Pogrome“). Für dieses nicht spezifisch auf die deutsche Geschichte bezogene Wachrütteln habe der Holocaust keine Sonderstellung („da hat das für mich nicht diesen Stellenwert“), sondern sei ein Beispiel unter mehreren, mit dessen Hilfe etwas gezeigt werden könne, das unbedingt zu vermeiden sei, vor dem man

<sup>607</sup> Vgl. E2-16: S.3, Z.221-229.

<sup>608</sup> Vgl. E2-16: S.3-4, Z.230-234.

sich schützen müsse und gegen das man kämpfen solle. Der Unterschied zum Holocaust sei lediglich die Radikalität des Verbrechens („natürlich nicht in dieser Radikalität“).

„I: Also arbeiten sie stark mit Emotionen?

E2-16: An solchen Momenten ja.

I: Was würde sein, wenn ein Schüler oder mehrere Schüler Gleichgültigkeit zeigten?

E2-16: Würde ich das thematisieren, fragen warum.

I: Müssen die Schüler da „Interesse“ zeigen?

E2-16: Also unsere Schüler sind ja aus allen Schichten, aus allen Teilbereichen ganz unterschiedlich sozialisiert, von soher haben sie da auch ganz unterschiedlichen Erfahrungshintergrund - - also mir ist wichtig, dass sie sich mit dem Thema, mit dem Geschichtsunterricht auseinandersetzen und dann über die eigene Position reflektieren - - notwendig reflektiert und da bin ich jetzt wieder auf der Moderationsschiene, ich will euch nicht zu einer einheitlichen Meinung bringen, das wäre ja gerade kontraproduktiv - - aber ihr müsst euch mit Geschichte auseinandersetzen und es muss ein Infragestellen stattfinden, wenn ihr da wieder zu eurer eigenen Position dazukommt, das ist euer gutes Recht, aber ihr müsst euch damit - - auseinandersetzen, da bin ich da relativ konsequent.“ [E2-16: S.4, Z.261-273]

„Fritz P.“ möchte nicht, dass die Schüler blind seine Meinung übernehmen („ich will euch nicht zu einer einheitlichen Meinung“). Entscheidend ist ihm („also mir ist wichtig“) die Auseinandersetzung an sich und sie wird auch erwartet und eingefordert („da bin ich da relativ konsequent“). Dabei nehme er die Rolle des Moderators ein („und da bin ich wieder auf der Moderationsschiene“). Ob die Schüler ihre eigene Position änderten, werde ihnen allerdings frei gelassen, eine einheitlich verordnete Meinung hingegen sei „ja gerade kontraproduktiv“, das Nachdenken aber wird ihnen nicht zur Wahl gestellt.

Entscheidend für eine angemessene Behandlung des Themas sei vor allem die Authentizität, was er in seinen Ausführungen zu Gedenkstättenbesuchen aufzeigt. Unabhängig davon, ob es sich um KZ-Gedenkstätten oder Gedenkstätten zur DDR-Zeit wie Hohenschönhausen handle, den Schülern würde hier eine unmittelbare Auseinandersetzung durch die große Nähe geboten („ne höhere Authentizität auch [ . . . ] und ein mit dem Thema näher in Berührung kommen“<sup>609</sup>). Diese Nähe scheint erforderlich zu sein, um die angestrebte Zielsetzung erreichen zu können.

„I: Kann man den Holocaust ihrer Meinung nach pädagogisch vermitteln?

E2-16: - - was wollen sie da vermitteln, ich versteh' jetzt nicht die Frage - - das Faktum an sich, das ist ja kein Problem - - schwieriger wird's dann schon - - die Frage, wer macht so was [...]

I: Was würden sie sagen, was ist da das Wichtigste, man könnte ja eine Zahl nennen?

E2-16: Für mich ist der Schwerpunkt, wann ist der Mensch dazu bereit, solche Verbrechen zu begehen - - unter welchen Situationen - - - und versuch' dann auch - die Frage hab' ich für mich auch nicht endgültig beantwortet - - im Nachhinein ist die leicht zu stellen und zu beantworten, ja wie hätte ich mich selbst verhalten.

I: Von Hilberg jetzt, dieses Täter, Opfer, Zuschauer?

E2-16: Ja diese Zuschauer, ich mach' mich da ja eigentlich auch selbst schuldig.“ [E2-16: S.6, Z-424-432]

In dem Zusammenhang unterscheidet er mehrere Dimensionen des „Unterrichtsstoffs“, „das Faktum an sich“, das sich seiner Meinung nach leicht vermitteln lasse („das ist ja kein Problem“) und die Perspektive des Menschen, der solche Taten begehe, eine Reflexion über die Schattenseiten des Menschen, der ein besonderer Raum gegeben zu werden scheint. Dabei werde der in der Täterforschung seit Browning vorliegende situative Ansatz thematisiert,

<sup>609</sup> E2-16: S.4, Z.300f.

also die Frage, unter welchen Bedingungen der Mensch eine Neigung zu solchen Handlungen habe („wann ist der Mensch dazu bereit, solche Verbrechen zu begehen - - unter welchen Situationen“). Dies ist für ihn „der Schwerpunkt“, also die Frage nach dem Warum, die aber einen starken Gegenwartsbezug habe. Hier greift er auch die Schuldfrage auf („ja diese Zuschauer, ich mach‘ mich da ja eigentlich auch selbst schuldig“).

Der stark durch Emotionen geförderte Zugang hat aber auch Grenzen. „Fritz P.“ betont, dass die Grenze der Nähe dann vorliege, wenn sie zum Voyeurismus einlade, was er an einer Massenerschießungsszene zeigt, die während seiner eigenen Referendarszeit ein Kollege im Unterricht eingesetzt habe. Solche ganz detailliert dargestellten Verbrechen hält er für „äußerst fragwürdig“,<sup>610</sup> da die Schüler zu nahe in die Täterrolle hineinversetzt würden („es gibt da Soldaten, die von ihren Massenerschießungen berichten, das kann man nicht im Unterricht einsetzen, das hat ja auch was Voyeuristisches“<sup>611</sup>), zumal diese Art und Weise „die Wirklichkeit nachzuspüren“<sup>612</sup> viel zu detailliert und konkret sei. Vor allem aber bedeute dieser Zugang eine Instrumentalisierung und Herabwürdigung der Opfer („net‘ Scheu den Schülern gegenüber, sondern gegen die, die damals ums Leben gekommen sind“<sup>613</sup>). Der Interviewer wirft in diesem Zusammenhang den Begriff „Selbstzweckformel“ ein, worauf der Befragte knapp eingeht („ja eher so in der Richtung“<sup>614</sup>).

„I: Aber irgendeine Altersgrenze?

E2-16: Gut sie sollten Geschichte haben - - und deshalb frühestens ab Klasse 6 und ja und - - das hängt von der Ausgestaltung.“ [E2-16: S.4, Z.494-496]

Die hier vorliegende Passage ist eingebettet in einen Interviewzusammenhang, in dem es um mögliche Grenzen bei der Thematisierung des Holocaust und insbesondere dem Besuch von KZ-Gedenkstätten geht. Eine solche Grenze kann nach „Fritz P.“ die Reife der Schüler sein, die ihn, sofern sie noch nicht angemessen vorliegt, dazu bewegen könnte, bestimmte Dinge wegzulassen und ‘runterzubrechen. Das bestätigt er am Beispiel der „moralisch-ethischen Dimension“. Eine andere Grenze seien pragmatische Gründe wie die Entfernung von KZ-Gedenkstätten, die bei anderen Interviews ebenso auftauchen. Zentral ist aber die Aussage, dass die Schüler Geschichte haben sollten, also „frühestens ab Klasse 6“. Im Laufe dieser Studie (v.a. in den Kapiteln 8, 9.1, 9.3, 10) wird zu prüfen sein, ob für eine schulische „Erziehung nach Auschwitz“ der Geschichtsunterricht Voraussetzung ist.

---

<sup>610</sup> E2-16: S.6: Z.445.

<sup>611</sup> E2-16: S.6: Z.443.

<sup>612</sup> E2-16: S.6: Z.445.

<sup>613</sup> E2-16: S.6: Z.453.

<sup>614</sup> E2-16: S.6: Z.455.

### 7.6.5 Sekundäre Aspekte:

#### Familiengeschichte und institutionelle Rahmenbedingungen

Neben den zentralen Themenfeldern des Interviews (Diskurs, Didaktik und Methodik) sei hier noch kurz auf den Hintergrund seiner Schüler, seine eigene Familiengeschichte und sein Verhältnis zur Institution Schule eingegangen.

Seine Schüler beschreibt er als interessiert, wobei deren Einstellung zum Unterrichtsthema Nationalsozialismus heterogen sei. Sie brächten ein „erhebliches“ Vorwissen mit und eine „gewisse“ Neugier, die er auf familiäre Grundlagen (z.B. „Vertriebenheit“ als erlebtes Phänomen) sowie den Schulort zurückführt. Diese Motivationsgrundlage möchte er in seinem Unterricht aufgreifen („lass‘ das auch immer wieder einflechten“). Neben diesem biographischen und lokalen Gründen vermutet er bei einigen Schülern eine dritte Motivationsquelle: Gerade bei Jungen scheint der Nationalsozialismus auch eine Faszination („gewisse Mythologisierung“) auszulösen, die er auf die „Identitätssuche“ („dass sie politische Heimat suchen“) zurückführt. Insbesondere der Krieg und damit verbundene Dinge („Waffen“, „großdeutsches Reich“ und „solche Dingen“) scheint einige Jungen sehr zu interessieren.<sup>615</sup>

Für ihn persönlich spielte die NS-Zeit in der Familie eine wichtige Rolle („für - - meinen Großvater war es das beherrschende Thema bis zum Lebensende“<sup>616</sup>). Insbesondere der Großvater habe sehr vom Nationalsozialismus profitiert und habe dazu eine sehr positive Einstellung gehabt („ein positiver, ein großer Einschnitt“<sup>617</sup>), da dieser aus seinem ländlichen Milieu in eine fremde Welt herausgezogen sei, die er als sehr gut erlebt habe, was aus Sicht von „Fritz P.“ aber eine Verharmlosung sei („heut‘ weiß ich, dass man da mit Sicherheit sehr selektiv vorgegangen ist“<sup>618</sup>). Auch für die Eltern sei das Thema virulent gewesen aufgrund der eigenen Vertreibungserfahrung („dass das für die Eltern problematisch war [...] weil die Wunden da waren, wegen Vertreibung“<sup>619</sup>). Allerdings scheint es für ihn selbst nicht existentiell zu sein, weil er darauf nicht näher eingeht, sondern diese Tatsache eher sachlich beschreibt. Die Schulzeit nahm er als sehr politisiert wahr („das war eine politisch sehr aufgewühlte Zeit“<sup>620</sup>), wenn der NS nur sekundär thematisiert worden sei, dann nicht wegen dem Willen der Lehrer, sondern aufgrund von zeitlichen und chronologischen Gründen („das liegt ja blöderweise am Ende der Geschichte“<sup>621</sup>).

Neben dem Familiengedächtnis geht „Fritz P.“ auch auf die institutionellen Rahmenbedingungen ein. Zentral für ihn ist die pädagogische Freiheit, was besonders deutlich bei der Frage nach einer Verbindlichkeit von KZ-Gedenkstättenbesuchen wird. Eine verordnete Erinnerung wird hier deutlich zurückgewiesen, zum einen weil sie vergleichbar mit den Versu-

<sup>615</sup> Vgl. E2-16: S.1, Z.1-24.

<sup>616</sup> E2-16: S.1, Z.58f.

<sup>617</sup> E2-16: S.1, Z.60.

<sup>618</sup> E2-16: S.1, Z.61.

<sup>619</sup> E2-16: S.1, Z.56.

<sup>620</sup> E2-16: S.1, Z.66.

<sup>621</sup> E2-16: S.1, Z.67.

chen der Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg eine „Schocktherapie“<sup>622</sup> sei („Gut sie wissen ja, was die Alliierten, als sie die KZs geöffnet haben, da musste jeder Deutsche - - das ist ‘ne Schocktherapie, ja - - da erübrigt sich ja im Grunde das zu sagen“<sup>623</sup>), zum anderen weil aus seiner Sicht nur die Freiheit und Freiwilligkeit zum Gelingen solcher Vorhaben beitragen könne. Alles andere würde er als Zwang sehen, der sich auf das Lernarrangement negativ auswirke. Die verpflichteten Kollegen würden das Unterfangen blockieren („ob es nicht eher konterkarierend wirkt“, „Frust vor Ort“, „das Ganze ins Lächerliche ziehen“).<sup>624</sup> Darüber hinaus sieht er eine mögliche Schwierigkeit darin, dass solche Vorhaben, sofern sie verordnet werden, zur Routine führen („ja dann ist auch die Gefahr, dass es zu Alltag, Routine wird und dass es auch mit Zwang zu tun hat“<sup>625</sup>), was aus seiner Sicht ein Kernproblem jeglicher Institutionen und Institutionalisierungsprozesse zu sein scheint („Institutionen haben denn auch den Charakter dazu“<sup>626</sup>).

Gleichzeitig geht er auf zahlreiche Probleme ein, die aus seiner Sicht zu einem zunehmenden Druck unter vielen Kollegen führen. Er sieht ebenfalls solche Entwicklungen („diese Tendenzen gibt es schon seit vielen Jahren“<sup>627</sup>), die sich in vielerlei Hinsicht zeigen („Deputatserhöhungen“, „Formalien“, „Fremdevaluation“<sup>628</sup>), die den Lehrerberuf belastender mache („und da sind wir dann auch am Rotieren“<sup>629</sup>). Allerdings lasse er sich aufgrund der eigenen Berufserfahrungen und seines eigenen Arbeitsethos sich nicht davon zu sehr vereinnahmen („aber vielleicht ist es auch ‘ne Frage des Alters, die Dinge sind zwar da, aber wichtiger ist, dass ich meinen Arbeitsethos, meine innere Stimme da eigentlich net’ verstummen lasse“<sup>630</sup>).

Aus seiner Sicht steht auch die Schulleitung unter einem großen Druck („Ja gut, die Direktion steht ja unter Druck [...], die gibt den Druck einfach weiter, wir sind einfach in der schwächsten Stelle“<sup>631</sup>). Allerdings habe die Schulleitung die Aufgabe, die Freiheit der Lehrer nicht zu sehr einzuengen, sondern zu ermöglichen („der Schulleiter muss mir den Freiraum lassen, dass ich eigenständig arbeiten kann“<sup>632</sup>).

### 7.6.6 Zusammenfassung

„Fritz P.“ hat ein ambivalentes Verhältnis zur gesellschaftlichen und schulischen Bedeutung der NS-Vergangenheit. Einerseits ist sie seiner Meinung nach eine negative Zäsur, die die deutsche Geschichte nachhaltig verändert habe. Andererseits akzeptiert er eine zunehmen-

---

<sup>622</sup> E2-16: S.5, Z.313.

<sup>623</sup> Vgl. E2-16: S.5, Z.312-314.

<sup>624</sup> E2-16: S.5, Z.335.

<sup>625</sup> E2-16: S.5, Z.323.

<sup>626</sup> E2-16: S.5, Z.323f.

<sup>627</sup> E2-16: S.6, Z.464.

<sup>628</sup> E2-16: S.6, Z.464f.

<sup>629</sup> E2-16: S.7, Z.466.

<sup>630</sup> E2-16: S.8, Z.466f.

<sup>631</sup> E2-16: S.7, Z.477.

<sup>632</sup> E2-16: S.5, Z.374.

de Normalisierung im Umgang mit dieser Zeit. Der Nationalsozialismus ist aus seiner Sicht ein fundamentales Thema des Geschichtsunterrichts, allerdings nicht mehr so herausragend, sondern er wird mit anderen Verbrechen in Beziehung gesetzt. Normalisierung bedeutet in dem Sinne die Konfrontation mit dieser Zeit durch Wissen (Kenntnisse über diese Zeit, praktisches und ethisches Handlungswissen), Moralerziehung und moralische Reflexion.

Der Unterricht ist stark moralisch-ethisch ausgerichtet. Dabei werden unterschiedliche Perspektiven der Akteure der NS-Zeit berücksichtigt, wobei die Opferperspektive möglichst konkret vor Augen geführt wird, während die Täterseite eher distanziert-reflexiv betrachtet wird, indem auf Forschungen zur Psychologie des Menschen verwiesen wird. Beim Thema Holocaust erzeugt er durch das Vorlesen eines sehr berührenden Berichts eine sehr emotionale Stimmung. Diese inszenierte Emotionalisierung hält er für sehr sinnvoll, um die Schüler bei dem Thema zu packen.

### **7.7 „Tanja L.“ [D4-33] – schülerorientierter Geschichtsunterricht durch Fremdverstehen, Nachvollziehen und konkrete Zugänge** (*„in dem Moment sind sie betroffen“*)

#### ***Persönlich-sozialer Hintergrund der Befragten und situativer Kontext***

„Tanja L.“ ist eine Lehrerin, die ein halbes Deputat hat, verheiratet ist und drei Kinder hat. Sie ist Ende 30 und arbeitet insgesamt 12 Jahre als Lehrerin. Politisch ordnet sie sich links ein und hat keine Religionsbindung. Sie unterrichtet an einem kleinstädtischen Gymnasium, vorher hat sie an einer städtischen Schule gearbeitet. Das Interview findet im Februar 2011 in ihrer Privatwohnung statt.

Das Gespräch mit „Tanja L.“ wurde aus zwei Gründen für die Einzelfallanalyse ausgewählt. Zum einen steht sie für einen bestimmten Umgang mit der NS-Vergangenheit in der dritten Generation. Zum anderen lässt sich aus ihren Aussagen eine geschichtsdidaktische Perspektive rekonstruieren, die sich ebenfalls prototypisch als ein möglicher Zugang charakterisieren lässt, was für die spätere Typenbildung zentral sein wird.

In dreierlei Hinsicht soll nun das Interview genauer untersucht werden, das wahrgenommene Schülerverhalten, der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Zeit und die Unterrichtspraxis.

#### **7.7.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten**

##### ***(„die wirkliche Offenheit mit dem Thema in allen Bereichen umzugehen“)***

„D4-33: Also [...] habe ich wirklich oft NS unterrichtet und hatte bis jetzt sehr gute Erfahrungen - - ich hatte die Erfahrung, dass die Schüler ziemlich offen sind, was das Thema angeht, sehr wissbegierig, betroffen



sind, ich hab' auch mit zwei Klassen, sowohl mit der zehnten wie auch dann mit 12ern Exkursionen nach Struthof gemacht, zum Teil mit Schülerführungen, nie mit der Führung von dort, sondern selber oder halt so Referate verteilt, Zettel verteilt und hab' da auch die Rückmeldung bekommen, also wirklich, dass es ein besonderer Tag war, dass sie es schätzen auch an den schwierigen Ort zu gehen und das zu sehen, von daher merk' ich, dass das Thema die Schüler immer noch berührt, ich hab' jeweils dann immer auch eine Rückmelderunde zum Abschluss gemacht [...], denn immer wenn's um diese Betroffenheits- und Schuldfrage geht, ja inwiefern fühlt ihr euch noch schuldig, verantwortlich [...] jeweils diese Schuldfrage doch weit von sich geworfen hatten und jeweils beurteilt haben, dass im Geschichts- oder der deutschen Schule allgemein, dass im Unterricht Thema NS sehr intensiv, zum Teil zu viel bearbeitet wird, dass sie sagen es wird in Religion, es ist Thema in Deutsch, es ist Thema in Geschichte, es ist Thema zwei Mal, zehnte, zwölfte, dass sie finden - - also zum Teil das Gefühl haben, das Thema hat zu viel Gewicht in deutschen Schulen. Ein einziges Mal hatte ich eine Klasse, wo ich das Gefühl hatte, da sind so rechtslastige Schüler, aber das war ein einziges Mal, das war so ein Sonderfall, also nie Negativerfahrungen, das wäre so ein Rundumschlag an Erfahrungen.“ [D4-33: S.1, Z.4-19, gekürzt]

Aus dem Abschnitt wird deutlich, dass auch sie unterschiedliches Schülerverhalten erlebt hat. Meist hat sie sehr positive Erfahrungen mit dem Thema gemacht („also nie Negativerfahrungen“), was sie an der Lernbereitschaft festmacht. Darüber hinaus spricht sie von „wissbegierig“ und „betroffen“, d.h. die Schüler interessierten sich sowohl inhaltlich für das Thema als auch aufgrund ihrer persönlichen Betroffenheit („berührt“). Gerade bei einer Exkursion in eine KZ-Gedenkstätte nahm sie dies wahr, da die Schüler in ihrem Feedback – in Form einer „Rückmelderunde“ und durch einen Feedbackbogen – ihre persönliche Betroffenheit zum Ausdruck gebracht hätten. Für die Schüler war diese Gedenkstätte aus Sicht von „Tanja L.“ ein „schwieriger Ort“, dennoch seien sie froh gewesen, diesen zu besuchen. Die Exkursion sei ein „besonderer Tag“ gewesen.

Gleichzeitig hat „Tanja L.“ auch ablehnend-distanzierte Rückmeldungen bekommen, als sie die Schüler auch mit der „Betroffenheits- und Schuldfrage“ konfrontierte. Die Schüler wiesen nach ihrer Aussage gerade diese eher unangenehmen Dinge weit von sich. Darüber hinaus nahm sie, wie andere Befragte auch, wahr, dass für viele Schüler das Thema zu häufig wiederholt werde („zu viel“) und zu „intensiv“ an deutschen Schulen behandelt würde. Das Thema habe nach Ansicht der Schüler „zu viel Gewicht“ an deutschen Schulen gehabt. Rechtslastige Positionen hingegen seien die absolute Ausnahme gewesen („ein Sonderfall“, „ein einziges Mal“).

Grundsätzlich erlebt sie jedoch eine „Offenheit“. Doch was versteht sie darunter?

„I: Woran hat sich denn diese Offenheit gezeigt?

D4-33: - - die Offenheit wirklich - - mit dem Thema in allen Bereichen umzugehen sowohl - - - was die Involviertheit der Deutschen - - Auseinandersetzung wie ging's der Jugend - - wie ging's damit mit der Jugend - - als auch das Thema Holocaust, sich wirklich allen Themen zu öffnen und da auch interessiert nachzufragen - - ich hatte auch mal die Frau Knut-Graf drin [...], das ist die Schwester von Willy Graf, der [bei] der Weißen Rose mitgemacht hatte, hatte auch mal ein Zeitzeugengespräch beim Thema Widerstand und das war ein ganz intensiver Nachmittag sowohl, was die an Fragen loswerden konnten, als auch für mich, ja diese Dame kennenzulernen, als auch die Schüler interessiert zu sehen - - ja das würde ich als die Offenheit sehen [...]

I: Und die Offenheit, woher kommt die speziell bei dem Thema?

D4-33: - - - ich denke, das hat - - - das hat schon zum einen damit zu tun, dass das Thema so intensiv beachtet wird und dass es lokalgeschichtlich da sehr viele Herangehensweisen gibt - - [...] ich denke, das ist ein Thema - - diese ja, dass sie wissen, wir tragen Verantwortung, dass es viel gehört wird in den Medien und dass dieser Zweite Weltkrieg ich denke schon noch Auswirkungen hat heute.“ [D4-33: S.1, Z.20-27, gekürzt]

Offenheit ist für sie die Bereitschaft, sich mit allen wichtigen Aspekten („allen Bereichen“, „allen Themen“) des Themas auseinandersetzen zu wollen, sowohl für die Schüler lebensweltlich relevante Problemfelder wie die Jugend im Dritten Reich als auch schwierige Dinge wie der Holocaust. Dabei hätten sie auch ein Interesse, „nachzufragen“, was sie bei einem Zeitzeugengespräch zum Thema Widerstand feststellte, bei der die Schwester von Willy Graf eingeladen war. Ebenso wie die KZ-Gedenkstättenfahrt war das hier gebotene Lernarrangement aus ihrer Sicht sehr erfolgreich („war ein ganz intensiver Nachmittag“).

Warum die Schüler so offen bei dem Thema sind, wird durch vier Hypothesen angedeutet. Erstens könne die häufige Behandlung der Problematik darauf Einfluss haben, zweitens gebe es zu dem Thema sehr viele lokalgeschichtliche Bezüge und drittens scheint, ohne dass sie es näher beschreibt, bei den Schülern ein Verantwortungsgefühl für das Thema vorhanden zu sein, viertens wirke sich auch der mediale Diskurs positiv auf die Schülermotivation aus, sodass sie sich ihm in keinerlei Hinsicht verschließen möchten. Das Thema scheint auch bis heute eine Aktualität zu haben, wodurch es für die Schüler als sehr wichtig empfunden werde. Allerdings spricht „Tanja L.“ davon, dass die Schüler auch bestimmte Dinge ablehnten, wie z.B. eine zu starke Verantwortung und die Schuldfrage, obgleich sie eine Bereitschaft zeigten, über solche Dinge offen zu diskutieren und sich selbst dazu zu positionieren. Das führt zu der Frage, ob diese sehr positive Lernbereitschaft auch bei anderen Themen zu finden ist.

„I: Wie ist das bei anderen Geschichtsthemen?

D4-33: Das ist sehr altersabhängig, was die Themen angeht, die Schüler sind früher in der sechsten jetzt in der siebten Klasse sehr offen, was die Themen angeht, das würde ich vergleichen - - diese Offenheit - - mein ich diese Wissbegierde, sich offen 'nem Thema nähern und in der achten neunten Klasse, wo man dann Mittelalter oder diese Verfassungsgeschichte [hat] - - da ist diese Offenheit nicht - - ja vielleicht auch weil's trockene Themen sind oder weil's Themen sind, wo sie nicht so direkt angesprochen werden oder wo sie nicht so merken, dass es mit ihren Ist und Jetzt zu tun hat oder dass sie da - - dass es Fragen sind, die ihnen gestellt werden und bei den Kleinen ist das so, ja das ist sehr bildlich, das ist ein neues Fach da, das würde ich so vergleichen.“ [D4-33: S.1, Z.28-35]

Die Antwort liefert Rückschlüsse darüber, was sie mit den lokalgeschichtlichen Bezügen meint. Der NS sei in zweierlei Hinsicht eine für die Schüler interessante Materie, zum einen aufgrund seiner in der Schule und Gesellschaft wahrzunehmenden besonderen Stellung, zum anderen aber weil er sie persönlich anspreche. Eine ähnliche Offenheit sieht sie in den Anfangsjahren des Geschichtsunterrichts („das würde ich vergleichen“), eine „Wissgebierde“, die bei den ganz jungen Geschichtsschülern vorzuliegen scheint, die dann aber in Klasse acht und neun abnehme, was sie auf die Themen („trockene Themen“) zurückführt.

In den nachfolgenden Gesprächssequenzen differenziert sie die Schüler. Sie vergleicht dabei beide Schulen, an denen sie unterrichtet hat, und kommt zu dem Schluss, dass es an der alten Schule in einer Stadt mit gutbürgerlichem Hintergrund eine noch stärkere Offenheit

und ein kritischeres Denken gegeben habe, während in ihrer aktuellen Schule auch viele „rezeptive“ Schüler die Schule besuchten, die das Thema „eher aufnehmen, speichern und weitergeben und nicht so sehr ihre eigenen Fragen stellen“. In einem solchen Fall sei der Lehrer vor allem Impulsgeber, während er bei der ersten Lerngruppe eher als Moderator fungiere. Allerdings hätten dieser „offene“ und der eher „rezeptive“ Schülertyp beim Thema NS keinen erkennbaren Einfluss auf den Unterricht, ebenso das Geschlecht.<sup>633</sup>

Einzig das politische Interesse könne Einfluss haben, wobei sie dies nicht abschließend verifizieren möchte. „Tanja L.“ teilt hier die Schüler grob in zwei Gruppen, die „politischen Kinder“, also Schüler, bei denen schon eine „politische Denkweise“ ausgebildet sei und die „eher Uninteressierten“. Das spezifische Interesse am Thema NS führt sie auf die politische Einstellung der Schüler zurück. Politisch eher links stehende Schüle („sagen wir mal so linksorientiert“, „Antifaschismus“) zeigten sich „deutlich interessierter“ als andere Schüler, die eher unpolitisch seien, obgleich sie die Aussage relativiert, indem sie anmerkt, dass das Thema „keinen kalt lässt“. Aber der eher unpolitische Typ von Schüler scheint eher dazu zu neigen, die häufige Wiederholung kritisch wahrzunehmen, während die politischen dies nicht so stark empfinden. Passend hierzu sind auch ihre Aussagen zum Umgang mit der NS-Zeit in der Gesellschaft und in der Schule.<sup>634</sup>

### **7.7.2 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit**

#### **(„Also ich hab‘ das Gefühl, der Schlussstrich ist noch lange nicht gezogen“)**

Für „Tanja L.“ ist die NS-Vergangenheit in Form von „Feiertage[n]“, den „Medien“ oder dem öffentlichen Umgang damit, z.B. bei „Lesungen in Synagogen“ präsent. Gleichzeitig gehe der Zentralrat der Juden damit heute unpolitischer um, er mische sich nicht so stark in die „Allgemeinpolitik“ ein. Generell sei der politische Diskurs nach wie vor stark von dem Thema geprägt, zumal darauf geachtet werde, „dieser Geschichte zu gedenken“. Die Auseinandersetzung sei aber „ruhiger“, was sie auch darauf zurückführt, dass nun andere Probleme wie der Islamismus und der Terrorismus mehr Bedeutung hätten, „dominanter“ seien. Auf die Rückfrage, inwiefern der NS heute noch virulent sei, geht sie auf Skandale ein wie das Buch von Sarrazin. Daher sei das Thema auf keinen Fall „abgehakt“, vielmehr „immer noch präsent“ und dass die NS-Zeit nach wie vor einen langen Schatten ziehe, „diese Geschichte“ die Deutschen nach wie vor verfolge.<sup>635</sup>

Sie lehnt den Begriff „Schlussstrich“ ab, sie persönlich habe, wie sie ja vorher verdeutlichte, nicht das Gefühl, dass ein Schlussstrich gezogen werden könne, das würde vielmehr noch „lange“ dauern. In ihrer Lehrerrolle sieht sie sich als Trägerin eines großen „Maß[es] an Verantwortung“. Sie bewertet den NS als wesentlich wichtigeres Thema als andere Befragte

<sup>633</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.201-207.

<sup>634</sup> Vgl. D4-33: S.1, Z.51-54.

<sup>635</sup> Vgl. D4-33: S.1-2, Z.70-84.

ihrer Generation und ihres Alters.<sup>636</sup> An der Stelle geht sie auch auf den schulischen Umgang mit der NS-Zeit ein, der nun genauer beleuchtet werden soll.

### 7.7.3 Der schulische Umgang mit der NS-Zeit

#### *(„Verantwortung“ aber keine „permanente Erinnerungspflicht“)*

Während sie selbst ein starkes Verantwortungsgefühl spüre, versuchten sich die Schüler hiervon zu distanzieren und hätten ein Bedürfnis, einen solchen Schlusstrich zu ziehen. Zwar zeigten sie durchaus eine Bereitschaft zur Verantwortung, nicht aber die Übernahme von Schuldgefühlen. Das habe auch damit zu tun, dass das Thema in ihrem Alltag („in ihrem alltäglichen Umgang“, „hat das jetzt nicht mehr so große Auswirkungen“) und ihrer Familie („also jetzt in der Täter-Opfer-Rolle in der Familie keinen Kontakt haben“) keine Rolle spiele. Wie bewertet sie diese wahrgenommene Schülersicht?

Für „Tanja L.“ tragen die Schüler „eine Verantwortung für die Geschichte, aus der sie kommen“, also die „deutsch-deutsche Geschichte“, zu der vor allem „Teilung“ und die „68er Revolution“ gehörten, für deren Verständnis die NS-Zeit unerlässlich sei. Der NS wird hier als Negativpunkt der deutschen Geschichte bewertet („diesen absoluten Zusammenbruch“). Dieser „Zusammenbruch“ habe nach wie vor Auswirkungen auf die Gegenwart, einerseits der „jüngeren deutschen Geschichte“, andererseits der Weltpolitik („wie wir uns jetzt auch in der Weltgeschichte besonders verhalten“), worunter sie vermutlich das außenpolitische Handeln und die damit verbundene Verantwortung für den Weltfrieden und eine antiaggressive Außenpolitik versteht. Welche konkreten Auswirkungen diese Verantwortungsübernahme bei den Schülern hat, wird in der folgenden Sequenz deutlich.<sup>637</sup>

I: Was heißt für sie konkret, für einen Schüler Verantwortung für die Vergangenheit?

D4-33: - - Verantwortung heißt für mich zunächst ein Wissen um das - - um auch - - um z.B. rechten Argumentationen etwas entgegensetzen zu können, da gebildet zu sein, das heißt für mich die Verantwortung und - - ja, ich denke, das ist es, also ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass die Schüler eine Verpflichtung hätten, immer noch permanent zu erinnern, also da hört es bei mir schon langsam auf, ich denke, die Verantwortung haben sie bald nicht mehr [...]

I: Wie kommt es jetzt, dass die Erinnerung nicht mehr so zentral ist?

D4-33: [...] sagen wir mal so, die permanente Erinnerungspflicht, da sehe ich auch die Gefahr, dass - - eine gewisse Form von Ermüdungserscheinung auch da ist, dass sie da auch keine Lust mehr haben und ich finde für ein permanentes Erinnern, ich weiß nicht, ob da nicht ein bisschen auch die Pflicht, ja da wirklich involviert gewesen zu sein oder wirklich Verwandte auch zu haben [...] also ich sehe so einen zeitlichen Abstand doch so langsam da - - geht mir wirklich so, dass ich das Gefühl hab', da ist ja die Geschichte, die 20 Jahre zurück sind, ja wert oder dran jetzt erinnert zu werden.“ [D4-33: S.2, Z.103-108, gekürzt]

Sie grenzt hier eine positiv besetzte Verantwortung von einer negativ zu verstehenden „Erinnerungspflicht“ ab. Die Verantwortung bedeutet für sie „zunächst ein Wissen“, mit dessen Hilfe sich die Schüler argumentativ rechten Tendenzen und dem Rechtsextremismus widersetzen könnten. Dazu gehört für sie auch, dass die Schüler die damals gemachten Fehler kannten und verstünden, wozu diese Fehler geführt hätten („die Weiterentwicklung sehen“).

<sup>636</sup> Vgl. D4-33: S.2, Z.85-96.

<sup>637</sup> Vgl. D4-33: S.2, Z.97-102.

Eine „permanente Erinnerungspflicht“ weist sie hingegen zurück. Diese Form von Verantwortung, ein „permanentes Erinnern“, sei „bald nicht mehr“ gegeben, zumal sie darin auch große Nachteile sieht, wenn z.B. eine verordnete Erinnerung „Ermüdungserscheinungen“ nach sich ziehe. Entscheidend sei der zeitliche Abstand zum Geschehen und die Tatsache, dass die aktiven Akteure dieser Zeit auch in den eigenen Familien immer weniger würden („wirklich Verwandte auch zu haben“). Vielmehr seien andere Ereignisse der jüngeren Vergangenheit, „die 20 Jahre zurück sind“, viel mehr „wert oder dran jetzt erinnert zu werden“. Sie bezieht sich hier auf die DDR-Zeit, die in der folgenden Sequenz hinsichtlich ihrer Stellung im Bildungsplan mit der des NS verglichen wird.

„I: Was glauben sie, wie wird die Entwicklung der beiden Themen gehen, wenn wir das jetzt mal vergleichen?

D4-33: Sagen wir mal so, vom Lehrplan [...] hat die DDR-Geschichte noch einen sehr schwachen Stellenwert, ja ohne diese Geschichten irgendwie aufwerten zu wollen - - sehen sie, da ist man gleich vorsichtig, das kann man nicht machen - - also wie gesagt, für die Verantwortung, die die Deutschen tragen, etwas aus der Geschichte gelernt zu haben, ich hab' ein relativ positives Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein, dafür ist es wichtig, aber da jetzt eine permanente Erinnerungskultur draus zu machen, also ich seh' da auch eine Gefahr drin.“ [D4-33: S.2, Z.118-123, gekürzt]

Hervorzuheben ist an der Stelle der scheinbar unbedeutende metasprachliche Einschub („sehen sie, da ist man gleich vorsichtig, das kann man nicht machen“), der zeigt, dass für „Tanja L.“ die NS-Zeit in gewisser Hinsicht (z.B. Vergleich beider deutscher Diktaturen) ein schwieriges Thema ist.

Im Unterschied zum Nationalsozialismus habe die DDR-Geschichte eine viel geringere Bedeutung im Geschichtsunterricht („noch einen sehr schwachen Stellenwert“). Sie grenzt hier nochmals die positiv besetzte „Verantwortung“ von einem aus ihrer Sicht unangemessenen Umgang („permanente Erinnerungskultur“) ab. Was meint sie aber mit dem Begriff „Gefahr“?

„I: Gefahr?

D4-33: - - ja dass es dann auch eine Verdrossenheit gibt, auch gewissen Themen gegenüber, weil jetzt auch NS beinhaltet - - als das z.B. nur Holocaust - - ja man gedenkt ja oft - - bei der Befreiung der KZ nur an den Holocaust und das Schlimmste, dass die Deutschen jetzt zum NS hinerzogen wurden, was ja absolut grotesk und schlimm ist, wo man die Schüler versucht ja durch die politische Bildung gegen zu pfeifen indoktriniert zu werden, das gerät dann in den Hintergrund - - ja.“ [D4-33: S.2, Z.124-128]

Ein zu häufiges Erinnern führe zu einer „Verdrossenheit“, die konträr zur eigentlichen Zielsetzung, der politischen Bildungsarbeit sei. Darunter versteht sie die Aufklärungsarbeit und eine Verhinderung jeglicher Indoktrination („indoktriniert zu werden“). Wenn man die Auseinandersetzung allein auf „das Schlimme“ („nur Holocaust gedenkt“, „bei der Befreiung der KZ nur an den Holocaust“) ausrichte, vernachlässige man, wie es dazu kommen konnte. Ohne die Indoktrination der damaligen Deutschen („zum NS hinerzogen wurden“), die sie absolut negativ bewertet („grotesk“, „schlimm“), wäre „das Schlimme“ nicht möglich gewesen. Genau dies müsse aber den Schülern klar werden, um ein zweites Auschwitz zu verhindern.

Das grundlegende Problem einer schulischen Auseinandersetzung mit dem NS sieht sie in der inhaltlichen Stofffülle des Lehrplans („unheimlich überfrachtet“), vor allem in der Mittelstufe, wo innerhalb eines Schuljahres sowohl der NS als auch die DDR unterrichtet werden sollen. Das habe zur Konsequenz, dass man das Thema didaktisch reduzieren müsse („aber ich versuch‘ es zu cutten“), um der Gefahr zu entgehen, sich zu „verzetteln“. „Tanja L.“ wählt daher einen Zugang („ich gehe da relativ pragmatisch vor“), bei dem sie sich auf exemplarische Inhalte fokussiere, was sie als „Themeninseln“ bezeichnet.

Dabei betont sie auch, dass die DDR-Zeit einen ähnlichen bis gleichen Stellenwert habe. Gerade weil die Schüler ein großes Interesse am Thema DDR hätten und weil sie „unheimlich wenig“ über die Zeit wüssten, möchte sie diesem Teil der deutschen Geschichte genauso gerecht werden. Sie hält das für „sehr sehr sehr wichtig“ und würde auch hier „gerne“ umfassende Exkursionen durchführen („nach Hohenschönhausen fahren“).<sup>638</sup>

#### **7.7.4 Die fachdidaktische Grundposition: schülerorientierter Zugang („eine Verknüpfung zu ihrer sogenannten Lebenswelt“)**

Nachdem die Einstellung der Lehrerin zum Umgang mit NS-Vergangenheit deutlich wurde, gilt es nun zu prüfen, welche Konsequenzen das für die Unterrichtspraxis hat.

„Tanja L.“ erläutert im Interview mehrere Faktoren, die historische Lernprozesse im Allgemeinen begünstigen. Entscheidend ist für sie die direkte „Verknüpfung“ mit der „Lebenswelt“ („Verortung“) der Schüler, die durch lokalgeschichtliche Bezüge, das Familiengedächtnis und das soziale Alter ermöglicht werden könne, z.B. indem man ihre heutige Lebenssituation mit der von Jugendlichen in der NS-Zeit vergleiche.

Ein weiterer Zugang seien Gespräche, kommunikative Erinnerungsprozesse, z.B. durch Zeitzeugen, was sie am Beispiel der vielen „Alt-68er“ ihrer Schule aufzeigt, die in einer ganz anderen Rolle sprechend, die Schüler für Geschichte begeistern könnten. Durch diese Art erzählenden Geschichtsunterricht werde eine sehr eindrückliche Stimmung erzeugt („da kann man manchmal ‘ne Stecknadel fallen lassen“). Dieses Lernarrangement bewirke ein großes Staunen bei den Schülern („das können die nicht fassen“) und hinterlasse einen nachhaltigen Eindruck („die hat uns wirklich was zu erzählen“ „ich denke, das nehmen sie mit“).

Hinsichtlich der deutschen Erinnerungskultur und des deutschen Geschichtsbewusstseins kommt sie zu dem Schluss, dass in Deutschland sehr wenig erzählt werde, es gebe immer weniger Familien, in denen die Alten den Jungen von der Vergangenheit berichteten. Ihre eigene Familie sei da eine Ausnahme. Durch diese unzureichende Gesprächskultur der Deutschen kenne die heutige Jugend gar nicht mehr die Situation, in der jemand über die

---

<sup>638</sup> Vgl. D4-33: S.5-6, Z.379-388.

Vergangenheit erzähle. Würden die Schüler dieser Form von Geschichtsvermittlung allerdings begegnen, würden sie sich aber öffnen und großes Interesse zeigen.<sup>639</sup>

Auch reflektiert sie ihr eigenes Handeln als Lehrerin, das sie als stark schülerorientiert charakterisiert („ich nehme auch Anregungen von Schülern auf“, „mein Augenmerk ist ganz klar der Schüler“). Zwar bestimme sie weitgehend die Auswahl der Unterrichtsziele und Inhalte, was sie damit begründet, dass sie das einfach müsse („ich muss ja auch die Zielvorgabe vorgeben“), aber im Mittelpunkt stehen für sie die Schüler. Auf die Unterrichtsinhalte bzw. den Unterrichtsstoff geht sie hier gar nicht ein.<sup>640</sup>

Ihr schülerorientierten Denken äußert sich auch an einer die Schüler aktivierenden und motivierenden Methodenwahl. Sie spricht von sehr unterschiedlichen Zugängen („Lehrervortrag“, „Internetrecherche“, „sämtliche Kugellager“, „Diskussionen“, „Debatten“, „reine Quellenarbeit“, „Bildern“, „Filmen“) und schätzt sich als methodisch sehr offen ein („ich mach' wirklich alles“). Dadurch möchte sie den Unterricht sehr abwechslungsreich gestalten und somit „eine hohe Schüleraktivität“ erreichen.<sup>641</sup> Worauf lässt sich dieses schülerorientierte Handeln zurückführen?

„D4-33: - - das kann ich ihnen gar nicht sagen, ich gehör' einfach zu den Leuten, die es mögen - - und das ist mein alter Geschichtslehrer, der Geschichte erzählt hat und das ist für mich wirklich auch, das hört gar nicht auf, ich kann mich genauso in die griechische Polis 'reinknien und da die Themen finden, die ich super spannend, genauso wie in die Reformation, Supersachen - - ich glaub', ich erzähl' gerne, hör' gerne, ich versuch', ich hab' auch grundsätzlich, das hab' ich so gemerkt, eher so 'nen sozialgeschichtlichen Ansatz bei allen Themen, ob ich jetzt Mittelalter die Ritter unterrichte oder Reformation z.B. oder auch - - ja [...] grundsätzlich versuche ich Sozialgeschichte, was hat das für Auswirkung auf die Menschen, auf die normalen Menschen, Geschlechtergeschichte, so was.“ [D4-33: S.6, Z.421-429, gekürzt]

Passend zur erzählten Geschichte geht sie hier darauf ein, wie stark ihr eigener Geschichtslehrer ihr Geschichtsbild und ihren Geschichtsunterricht geprägt habe, da er die von ihr präferierte erzählende Geschichte praktiziert habe („Geschichte erzählt“). Ihren eigenen fachlichen Schwerpunkt sieht sie in der Sozialgeschichte, also die „Auswirkung auf die Menschen, auf die normalen Menschen“. Dabei spiele auch die politische Geschichte eine Rolle, zumal bei Themen wie der Französischen Revolution, aber „grundsätzlich“ (zwei Nennungen) liege ihr Augenmerk auf der Sozialgeschichte.

An anderer Stelle wird deutlich, dass ihr Geschichte als Bildung im Sinne einer Förderung offener, aufrichtiger und frei denkender Menschen diene, was durch die Ausbildung einer gewissen „Haltung zu bestimmten Dingen“ ermöglicht werde. Ganz frei von „Faktenwissen“ sei auch diese Zielsetzung nicht, aber darüber hinaus gehe es in Geschichte um „Gespräch“ und „Deutung“. Die notwendigen Fakten seien nicht irgendwelche auswendig zu lernenden Unterrichtsstoffe wie Zahlen („für mich ist Geschichtsunterricht nicht auswendig lernen von

<sup>639</sup> Vgl. D4-33: S.5, Z.334-366.

<sup>640</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.187-192.

<sup>641</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.193-200.

bestimmten Zahlen“), sondern eine Art Struktur („Gerüst“), mit der die Schüler „einordnen“, „spielen“ und „vergleichen“ könnten. Auch hier wird nochmals die stark auf die Schüler ausgerichtete Perspektive deutlich.<sup>642</sup>

Arbeitet sie auch beim Unterrichtsthema Nationalsozialismus schülerorientiert?

### 7.7.5 Didaktik und Methodik („es geht auch ein Stückweit um Empathie“)

„Tanja L.“ legt auch beim Thema Drittes Reich die Schüler-, Methoden- und Gesprächsorientierung als Grundprinzipien ihres Unterrichts zugrunde.

„I: Was finden sie als grundlegende Zielsetzung, wenn man den NS im Unterricht, in Geschichte behandelt?

D4-33: - - Unterrichtsziele - - es ist zum einen ganz klar Lernziele, Wissensziele zunächst mal, weil ich auch gerade gesagt habe, das faktische Wissen finde ich immens wichtig, um eben gewappnet zu sein - - es geht auch ein Stückweit um Empathie, weil ich finde grad - - - viel Wissen ist auch einfach trocken und das ist z.B. für mich ein - - Motivationsgrund gerade lokalgeschichtlich zu arbeiten, zu gucken, was ist bei uns geschehen oder gezielt - - nach Struthof, es würde sich auch lohnen einen anderen Ort anzufahren, weil da doch das Grauen und diese Dimension noch erfahrbar wird sozusagen, auch ein Empathieziel - - weil ich, weil es so weit weg ist und eben ein geschichtlich wichtiger, geschichtliche Katastrophe einfach war [...] das wäre jetzt so ein bisschen Holocaust [...] und beim NS versuche ich schon zu vermitteln diese Gefahr, Massen zu verleiten, also dass, wie sich jetzt eben die Deutschen verhalten haben und gefolgt sind in diesem System und wie perfide das System auch aufgebaut war, also von daher ist für mich immer wichtig diese - - Machtergreifung, das könnte ich nicht weglassen, das wollte ich auch nicht weglassen, ganz klar zu sehen also was waren die Knackpunkte, wo die Demokratie ausgehebelt wurde, wie schnell war sozusagen der Staat gleichgeschaltet - - - dann diesen KZ-Staat, Gestapo-Staat, SA-Staat, ein Staat im Staat, das ist für mich schon ein Punkt, weil ich denke ja, das sind so Gefahrenpunkte, wenn man sich auch andere - - Diktaturen oder so was andere anguckt - - - ja das wär's natürlich - - und dann - - und weil jetzt in der Schule die Jugend ansetzt, dann zu gucken, wie wurde gezielt versucht zum einen diese Volksgemeinschaft aufzubauen, die ja von manchen sogar - - also nicht immer, von manchen sogar positiv dargestellt wurde dieses Wir-Gefühl und dem gegenüber zu setzen was war denn Schule, was waren - - Lehrinhalte, was wurde in der HJ mit den Kindern eigentlich gemacht - - also diese Bewusstmachung, wie man als Bürger gleichgeschaltet wird, wie man 'ne Masse verführen kann - - eben da auch in den totalen Krieg hineinzugleiten und die Gipfelung in den Krieg, das ist so der Endpunkt, das mache ich eigentlich nicht, ich hab' noch nie Kriegsgeschichte unterrichtet, also den Krieg unterrichte ich eigentlich nicht, sondern es ist klar, er hat verschiedene Phasen und dann geht es eigentlich bei mir bei der Stunde Null weiter, den Krieg, den lass' ich aus, Militärgeschichte klar und ein Schwerpunkt eben dann auch der Widerstand um nicht zu zeigen - - Kollektivschuldfrage, alle haben mitgemacht, sondern es gab auch Leute, die sich auf verschiedenste Weise widersetzt haben, zum einen dem Holocaust, Juden geholfen haben - - und zum anderen die versucht haben, dieses System zu brechen und da zu informieren wie auch immer mein Opa hat da immer ganz viele Flugblätter gesammelt, das ist dann auch ganz schön zu zeigen, dass es auch Aufrechte gab oder Leute, die sich widersetzt haben, die nicht mitgeschwommen sind.“ [D4-33: S.3, Z.161-186]

Als mögliche Ziele einer Holocaust Education im Geschichtsunterricht spricht sie von Kenntnissen, Empathie und Werterziehung. Am Anfang der Sequenz betont sie, dass es bei dem Thema auch um die Vermittlung von Wissen gehe („das faktische Wissen“), das vor allem in der Auseinandersetzung mit rechtsextremen Positionen notwendig sei („um eben gewappnet zu sein“). Zu diesem Wissensbestand zählt sie die Funktionsweise und Merkmale des NS-Staates, den sie als „KZ-Staat“, „Gestapo-Staat“ und „SA-Staat“ charakterisiert, und den Weg zur Diktatur, also die „Gefahrenpunkte“ aus demokratischer Sicht, wie „die Demokratie ausgehebelt wurde“ und wie es zur Gleichschaltung kam. Darüber hinaus sollten die Schüler begreifen, wie es dem NS-Staat einen Großteil der Bevölkerung für das System zu gewinnen („dieses Wir-Gefühl“) und zwar allgemein sowie speziell für die Jugend,

<sup>642</sup> Vgl. D4-33: S.7, Z.460-469.



einem der thematischen Schwerpunkte. Das führe zum Krieg, der für sie „so der Endpunkt“ dieses Systems sei, wobei sie den Krieg im Sinne einer Militärgeschichte nicht weiter vertiefe. Ein weiterer Schwerpunkt sei der Widerstand, an dem man auch die Kollektivschuldthese widerlegen könne und zu dem sie konkretes historisches Material von ihrem Großvater bekommen habe.

Aber eine reine auf Kenntnisse abzielende Auseinandersetzung reiche ihr nicht, da nur Wissen zu „trocken“ sei, um die Schüler zu motivieren. Es bedürfe einer Art von „Empathieziel“. Die Schüler sollten die schlechten Seiten des NS erkennen, sie spricht von „Grauen“, „diese Dimension“ und „geschichtliche Katastrophe“. Um einer für die Schüler unzugänglichen Vermittlung entgegenzuwirken, arbeite sie „lokalgeschichtlich“, z.B. indem man die KZ-Gedenkstätte Struthof besuche.

Analytisch trennt sie in diesem Sinne den Holocaust vom NS, das eine sei das „Grauenhafte“, Schreckliche, das andere bezieht sich eher auf die Masse der Täter, auf die Systemebene, auf „die Deutschen“ und ein „perfides System“.

In den nun folgenden Sequenzen wird deutlich, dass gerade die auf Empathie und Betroffenheit zielende Herangehensweise vor allem durch einen auf Gespräche, Diskussionen und Erzählungen aufbauenden Geschichtsunterricht realisierbar sei. Angedeutet wurde dies schon bei dem Zeitzeugengespräch mit der Schwester von Willy Graf und bei der Bedeutung von erzählendem Unterricht allgemein.

„I: Nach dem Zweiten Weltkrieg gab's den Begriff der Kollektivschuld, wie stehen sie dazu?

D4-33: Also das ist eine Frage, die ich am Ende stelle und frage, wie seht ihr die heute noch, ja und da diskutieren die schon kontrovers, [...] und man merkt dann, wo wird heftig diskutiert [...] und da kann man - - also die Frage der Schuld das ist 'ne Sache, die ist auf jeden Fall der Generation, die betroffen war anzulasten - - heute sehe ich eher - - also die kollektive Verantwortung ja also da, was ich vorhin ausgeführt habe - - von heute, ich persönlich weise die Schuldfrage von mir - - ich kann dafür nichts und ich versteh' jeden Schüler, der so argumentiert - - aber die Verantwortung, das ist ganz klar, das versuche ich zu vermitteln, das möchte ich gerne vermitteln, Verantwortung ja, Schuld nein - - damals schon.

I: Nehmen die Schüler die Verantwortung, die sie jetzt definiert haben, an?

D4-33: Interessanterweise schon - - also da sind wir uns meistens einig, wobei sie eben, find' ich zu recht sagen, sie möchten eben als Deutsche nicht auf diese 14 Jahre reduziert werden, also wenn von 'ner Außenansicht, das möchten sie nicht und tun alles Mögliche, um dann auch argumentativ dagegen vorzugehen, aber sie sehen es schon aus welchen Gründen auch immer ob es ihnen gut genug eingebläut würde, ja in der Schule oder ob sie es dann wirklich eingesehen haben, also es scheint so ein bisschen beides.“

[D4-33: S.2, Z.42-150, gekürzt]

Zu diesem auf Diskursen basierten Geschichtsunterricht gehöre auch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie man heute mit dieser Vergangenheit umgehen müsse, was sie an der „Kollektivschuld“ problematisiert. Gerade die Schuldfrage würden sie „heftig“ diskutieren und ähnlich wie „Tanja L.“ zwischen Verantwortung und Schuld unterscheiden. Sie seien zur Verantwortungsübernahme bereit, keinesfalls jedoch zur Übernahme von Schuld. Ein möglicher methodischer Zugang sind Unterrichtsgespräche, die den Diskurs aufgreifen. Doch wie geht sie mit dem Thema Holocaust um?

### 7.7.6 Der Umgang mit dem Thema Holocaust: mitfühlen und reflektieren

„Tanja L.“ hält den Holocaust für einen leicht vermittelbaren Unterrichtsstoff („so bitter das klingt“), was sie mit dessen Anschaulichkeit („es ist anschaulich“), dem vielseitigen Unterrichtsmaterial („es ist enorm viel Material da“), der Aufarbeitung des Themas („es ist dankenswerter inzwischen sehr gut aufgearbeitet“) und der Möglichkeit zur didaktischen Reduktion („ich kann reduzieren, und das geht“) begründet.<sup>643</sup>

I: Wie erleben sie die Schüler beim Thema Holocaust?

D4-33: Das hatte ich ja vorhin schon mal gesagt, also sie sind, wie gesagt, sehr wissbegierig vielfach und dann hatte ich das ja so ein bisschen nach dem politischen nach den eher politisch interessierten Schülern und den eher rezeptiven so geteilt - - es geht von blanken Entsetzen, je nachdem welche Quellen man auch einsetzt - - also ein Mal hab' ich diesen Dokumentarfilm aus dem Warschauer Ghetto gezeigt und das war sehr hart, war für viele Schüler wirklich sehr sehr hart das anzugucken, sind ja auch wirklich schreckliche Bilder.

I: Welche Stufe, wenn ich das fragen darf?

D4-33: Zehnte Klasse - - ja ich könnte es eigentlich nicht besser beschreiben, wie als ich das vorhin getan habe, wissbegierig fragen, fragen nach den Zahlen, fragen, wie kann das geschehen [...].“ [D4-33: S.3, Z.201-208]

„Tanja L.“ erlebt ihre Schüler gerade beim Thema Holocaust sehr aufgeweckt („sehr wissbegierig vielfach“), vor allem den Typus des politischen Schülers, während die rezeptiven eher „geteilt“ zu betrachten seien. Sie deutet ein breites Spektrum an möglichen Schülerwahrnehmungen an („es geht von blanken Entsetzen“). Einige der Materialien und Inhalte seien für viele Schüler „sehr sehr hart“, es komme zu „blankem Entsetzen“, besonders bei bestimmten Film- und Bildsequenzen, z.B. aus dem Warschauer Ghetto. Sie betont mehrfach, dass es sich bei dem eingesetzten Material um sehr schwierige Dinge handele, „wirklich schreckliche Bilder“. Doch dadurch würden die Schüler nicht abgeschreckt, sondern zeigten ein deutliches Interesse an den Hintergründen und der Frage, warum es zu all dem gekommen sei.

Neben diesen angedeuteten Filmsequenzen und Bildern setze sie weitere Materialien ein, z.B. weitere Bilder, wobei diese sehr vielschichtig seien und jeweiligen Themenstellungen zugeordnet würden, wie „Luftaufnahmen“, die den Aufbau der Ghettos zeigten, und „Deutschlandkarten“, die die Organisation des Massenverbrechens dokumentierten. Inhaltlich sollten dadurch „diese Dimensionen“ und die Logistik, die hinter dem Verbrechen gestanden hätten, deutlich werden.

Aus der eigenen Familie hat sie ebenfalls Material, das einerseits die verbrecherische Seite des Regimes zeige (z.B. offenkundiges antisemitisches Propagandamaterial), andererseits Alltagsquellen aus dem Krieg („diese Lebensmittelkarten“, „ne schöne Warntafel bei Bombenalarm“). Dieses Material wird als „Zeitzeugenmaterialien“ bezeichnet und scheint bei den Schülern zu einer großen Aufmerksamkeit zu führen. Die Schüler seien sehr interessiert („sehr sehr wach“) und wendeten sich diesen Dingen mit einer großen Lernbereitschaft zu („wird natürlich immens angeguckt“), so jedenfalls nimmt sie es wahr („ich merke, da sind

<sup>643</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.214-220.

se' immer“). Dahinter stehe „eine ganz ganz große Authentizität“, die zur „Wachsamkeit“ führe. Gerade die Authentizität („echt“) habe auf die Schüler eine ganz große Wirkung.<sup>644</sup>

Ist dieser Zugang eher emotional oder kognitiv?

„I: Wie stehen sie denn zum Einsatz von Bildern aus Konzentrationslagern?

D4-33: Mach' ich - - was ist jetzt ihre Frage, ob die zu abstoßend sind oder zur Zurschaustellung sind - - (Interviewer nickt) [...] also wo ich Probleme hätte, sind wirklich diese Massentoten, diese Aufgeschichteten, das finde ich ein bisschen hart, gerade Zehntklässler, jetzt sind es auch Neuntklässler oder gerade diese Berichte, da gibt's ja oft, wie dann die Haare noch [...] da wird mit menschlichen Körpern umgegangen, man liest es ja auch oft so und da merk' ich, wird so 'ne Schwelle überschritten, oft wo es da für Schüler zu so 'ner Art Horrorfilm wird und das ist schon gar nicht mehr real, das ist so grausam [...], das ist schon gar nicht mehr real und ich finde, da hat man auch gar nichts mehr davon, also so detailliert ins Grauen zu gehen, also da reichen die Zahlen eigentlich schon für sich, also da bin ich jetzt z.B. mit Bildmaterial etwas vorsichtig, aber natürlich so diese Gaskammern und so was, das zeige ich durchaus.“  
[D4-33: S.4, Z.241-251, gekürzt]

„Tanja L.“ hat sich vermutlich schon mit der pädagogischen und ethischen Problematik der Schreckensbilder beschäftigt, was sich daran zeigt, dass sie die Frage des Interviewers widerspiegelt. Sie nennt zwei der Kernprobleme, die fragwürdige Ästhetik und die Instrumentalisierung („Zurschaustellung“) der Opfer. Gerade das Zeigen von Leichen („diese Massentoten“) und zwar auf eine bestimmte Art und Weise („diese Aufgeschichteten“) hält sie für schwierig („wo ich Probleme hätte“), weil das für die Kinder zu brutal sei, dadurch werde eine Grenze verletzt („wird so 'ne Schwelle überschritten“).

Die Grenzüberschreitung betreffe die Brutalität der Bilder, entwürdigte den Menschen („da wird mit menschlichen Körpern umgegangen“) und überfordere die Lernenden, da sie sie nicht mehr als real einordnen könnten („das ist schon gar nicht mehr real“), es übertreffe völlig ihre Vorstellungskraft und führe dazu, dass sie es von sich wiesen, was sie mit dem Begriff „Art Horrorfilm“ umschreibt. Wie in einem Horrorfilm gruselten sich dann die Schüler vor den gezeigten Inhalten, ordneten das Gesehene aber als nicht real ein, was für eine angemessene Auseinandersetzung mit der NS-Zeit höchst problematisch sei. Durch diese Grenzüberschreitung komme es zu einer Derealisierung, was ja gerade nicht Ziel der Auseinandersetzung sei.

Zuletzt hinterfragt „Tanja L.“ den Mehrwert solcher Materialien („da hat man auch gar nichts mehr davon“) für die Auseinandersetzung. Es ist ihrer Meinung nach nicht erforderlich zu tief „ins Grauen zu gehen“, andere Quellen reichten dafür aus wie z.B. „die Zahlen“, wobei sie nicht genauer erklärt, um was für Zahlen es sich handelt. Zusammenfassend stellt sie fest, mit Bildmaterial „etwas vorsichtig“ zu sein, wobei sie Bilder von „Gaskammern“ „durchaus“ zum Einsatz bringe.

„I: Als Historiker, das ist ja nicht eine erfundene Geschichte, das ist real?

D4-33: [...] ja klar, es ist schon die Frage, wie viel kann ich bildlich zumuten, also ich zeig' von KZ oder auch aus den Ghettos - - ich meine, da sieht man genug Elend ja und auch da muss man den Blick lenken [...] die Kinder sind ja visuell unheimlich überfrachtet und sind geschult und leider verschult inzwischen und genau hinzugucken, weil das Internet und wie jetzt heutzutage diese Videoclips gedreht sind, das ging ja von schnellen Bildern aus und die Schüler können das gar nicht mehr, so in ein Bild verweilen und dann

<sup>644</sup> Vgl. D4-33: S.3-4, Z.221-241.

wirklich laufen - - also sich ein Bild [...] da muss man mit diesen Bildern doch sehr sehr genau umgehen, also ich versuche auch eigentlich in einer Stunde höchstens ein oder zwei Bilder einzusetzen, ich mag das nicht, so 'ne Bilderkanone und so war's und so war's und so war's, ich finde, da haben die Schüler davon nicht so viel.“ [D4-33: S.4, Z.252-269, gekürzt]

Der Interviewer verweist auf den Realitätsgehalt solcher Quellen, worauf „Tanja L.“ pädagogisch argumentiert. Es gehe ihr darum, „wie viel“ man den Schülern „zumuten“ könne. Sie ist durchaus offen für den Einsatz von Bildern, die auch schlimme Dinge („da sieht man genug Elend“) zeigten, wie aus den KZ und Ghettos, die für sich sprächen, wo die Lehrerin zunächst nicht weiter anleiten müsse.

Die dann folgenden Aussagen zum Einsatz solcher Bilder sind ambivalent. Einerseits spricht sie vom Medienkonsum der Schüler im allgemeinen, der als sehr schwierig charakterisiert wird, da er qualitativ und quantitativ zu intensiv sei („die Kinder sind ja visuell unheimlich überfrachtet“) und zu einem Gewöhnungsprozess auch bei abstoßenden und schlimmen Inhalten führe („sind geschult und leider verschult“). Diese Gewöhnung werde teilweise von der Schule sogar gefördert („verschult“). Also müsse der Lehrer sie nicht mehr für solches Material sensibilisieren.

Andererseits müsse er an der Stelle sehr wohl dosiert vorgehen und genau überlegen, wie man das Material aufbereite. Ihr geht es vor allem um Genauigkeit, die Schüler sollten sich einem solchen Bild in aller Tiefe zuwenden, genau hinsehen, genau überlegen, was man sieht und was für Informationen das Bild hergebe. Daher reduziert sie diese Bilder auf „höchstens ein oder zwei“ pro Schulstunde. Zu viele Bilder findet sie didaktisch unangemessen („ich mag' das nicht so eine Bilderkanone“), da sie keinen Mehrwert für das Lernen brächten („ich finde da haben die Schüler davon nicht so viel“).

„I: Und was haben die Schüler generell von Bildern?“

D4-33: Ich denke, es ist für sie, da sie visuell auf der einen Seite sehr gewohnt sind, erst was sie sehen, ist wahr, oder das können sie sich besser vorstellen, vielleicht nicht so wahr, nicht unbedingt, das bringe ich ihnen auch bei - - dass Bilder natürlich manipuliert werden können, aber das was sie so vor sich sehen, das können sie sich besser vorstellen, es reicht, also es ist eine andere Ebene, wenn man ihnen vorliest, da waren große Baracken und da haben soundso viele Leute drin gelebt, als wenn man dann auch so ein Bild sieht von so einer Baracke, wo dann drei oder vier Menschen übereinander sind und dann vielleicht sieht, dass da nur eine Decke und irgendwo ein kleines Knäuel und man den Leuten klarmacht, das ist der ganze Besitz, ja das sind dann so und da wird ihnen schon was ganz anderes bewusst, [...] also ich denke, es macht es für sie realer, es reicht nicht mehr nur zu lesen, also wenn ich ein Bild habe, sie wurden in Viehwaggons gepackt, aber wenn ich dann mal das Bild habe so eine, was weiß ich, Ankunft in Dachau und man diese Wagen sieht diese Masse Mensch, dann wird das einfach vorstellbarer.“ [D4-33: S. 4, Z.270-289, gekürzt.]

Bilder sind für sie unverzichtbar, weil durch sie Geschichte „vorstellbarer“ werde. Anstatt abstrakten, für sie zu komplexen kognitiven Inhalten, sähen die Schüler konkret, wie sich die Dinge abgespielt hätten, wobei sie deutlich macht, dass durch die Bilder kein Anspruch ab Wahrheit erhoben werde („wahr nicht unbedingt“), im Gegenteil, sie scheint auch zu einem kritischen Medienkonsum zu erziehen, indem sie die Schüler über die Manipulierbarkeit solcher Medien zum Nachdenken anrege („das bringe ich ihnen auch bei dass Bilder natürlich manipuliert werden können“).

Die Bilder regten die Imagination der Schüler an, da sie sich das Geschehen besser vorstellen können. Dabei grenzt sie ein auditives von einem visuellen Lernen ab und stellt in den Raum, dass das visuelle Lernen hier geeigneter sei. Sie verdeutlicht das am Beispiel einer KZ-Baracke. Reine Informationen hätten keinen pädagogischen Mehrwert („da haben so und so viele Leute drin gelebt“), die Schüler bräuchten einen viel konkreteren Zugang, z.B. durch Bilder, die Insassen der Baracken zeigten und deren konkrete Lebensumstände sehr deutlich machten. Mit ganz konkreten Dingen wie der Schlafsituation oder dem „Besitz“ fänden die Schüler einen ganz anderen Zugang und das schaffe ein „ganz anderes“ Bewusstsein, das Geschehnis werde „realer“. Historisches Lernen sei demnach nicht nur ein kognitiver Prozess, der sich z.B. durch das Lesen von Sachinhalten und Informationen entwickle, sondern ein durch die Anregung zu historischer Imagination und emotional-persönlicher Reflexion geprägter Prozess, der z.B. mit Hilfe von Bildern gefördert werden könne.

„I: Was waren ihre Erfahrungen, wenn sie KZ-Gedenkstätten besichtigt haben?

D4-33: Dass die Schüler - - es gibt ja so, es sind dann oft - - da grad' die Jungs, die dann, sie haben vorhin gefragt, die dann so ein bisschen cool tun, es betrifft mich nicht, ich weiß das alles, es macht mir alles nichts aus - - dass die Schüler alle ein bisschen still sind und - - wirklich aufhören dann auch so Nebengespräche zu führen an diesem Ort - - sie sind sich der geschichtlichen Tragweite an diesem Ort wirklich bewusst, die merken das, da brauch' ich als Lehrer gar nicht [...] ihnen vorher zu sagen, ihr verhaltet euch ruhig, das kommt von ganz allein - - sobald man da reingeht, das ist auch eine gewisse Form von Beklemmung da, dann wenn man dann hinter dem Tor steht, also sehr intensiv.“ [D4-33: S.4, Z.290-296, gekürzt]

Passend zum Einsatz von Bildern sind auch ihre Erfahrungen mit KZ-Gedenkstätten, wobei das Lernen hier noch intensiver sei. Der beschriebene Ort scheint sehr eindrücklich zu sein, sie betont, dass sogar die Jungen und „grad“ die Jungen berührt seien und sich vollständig mit dem Ort auseinandersetzen, mit ihm in Berührung kommen würden. Alle seien „still“ und fokussiert („wirklich aufhören dann auch so Nebengespräche zu führen“). Die Lernumgebung scheint eine besondere Aura zu haben, die die Schüler „wirklich bewusst“ wahrnehmen. Daher müsse Lehrer sie nicht vorab auf ein angemessenes Verhalten hinweisen („ihr verhaltet euch ruhig“), sondern „das kommt von ganz allein“. Hier widersprechen ihre Aussagen deutlich denen von „Simon A.“, der die Schüler zunächst auf die Verhaltensstandards hinweist. Die Atmosphäre ist aus Sicht von „Tanja L.“ „sehr intensiv“, sobald man das ehemalige Lagergelände betrete, sie spürt „auch eine gewisse Form von Beklemmung“. Daher sei eine explizite Einweisung in das angemessene Verhalten nicht notwendig.

Die besondere Atmosphäre wird auch deutlich, als sie die mit einem solchen Besuch verbundene Zielsetzung beschreibt.

„I: Was erhoffen sie sich?

D4-33: Genau das, genau das erhoffe ich mir, wenn sie da sind - - weil sie keine Chance mehr haben, die Zeitzeugen sterben weg [...] also wenn ich viel viel früher Lehrer gewesen wäre, hätte ich intensiv Zeitzeugengespräche gemacht, das sehe ich jetzt für die DDR-Geschichte absolut notwendig - - ja weil die haben wir jetzt nicht mehr, von daher haben wir nur noch die Wirkungsfähigkeit dieser Orte, solcher Orte - - [...] wenn ich da vor diesen - - Karre im Boden stehe und sage, da war halt die Synagoge und jetzt steht

sie nicht mehr da, das ist halt nicht dasselbe - - ja und auch das kann kein Bild hervorrufen.“ [D4-33: S.4, Z.297-305, gekürzt]

Solche Orte werden als sehr eindrücklich charakterisiert („Wirksamkeit“). Das Lernarrangement wird geschichtstheoretisch begründet und in Beziehung zum narrativen Geschichtsunterricht gesetzt. Dadurch, dass es immer weniger Zeitzeugen zur NS-Zeit gebe, sieht sie keinerlei Möglichkeit auf eine andere Art und Weise eine solche Wirkung zu erzielen. Nur diese Orte könnten das auslösen. Dabei grenzt sie den authentischen Ort von der neu aufgebauten Synagoge ab („das ist nicht dasselbe“).

„I: Was löst so ein Besuch bei einem Schüler eventuell aus?

D4-33: Also ich erhoff mir da jetzt nicht zu viel - - ich denke, jetzt nicht dass, dass sie jetzt auf einmal andere Menschen sind deswegen, das auf keinen Fall, aber in dem Moment sind sie betroffen und ich denke schon [...] also wenn hier und da - - also 'ne Erinnerung möglich ist - - dass sie dann dieses Gefühl wieder hervorrufen können oder so - - und ich denke, das andere ist, dass sie's für sich vergleichen, wie war mein Gefühl in Struthof - - dann ist es für sie dasselbe jetzt in Dachau, jetzt oder in Buchenwald - - ja das ist jetzt - - dass da ein Ort für alle steht so ein bisschen.

I: Was meinen sie mit Betroffenheit, den Begriff haben sie jetzt häufiger verwendet?

D4-33: - - das ist für mich sozusagen der einzige Anker, wo ich hinkriege, dass diese Geschichte nicht mehr als 60 Jahre her ist, sondern dass sie hier und jetzt noch wirklich greifbar ist, also das ist jetzt so die Form von Betroffenheit und das ist jetzt so der einzige Punkt, wo ich glaube, den einzelnen ja wirklich deutlich zu machen, es geht mich was an, also es ist 'ne Vergangenheit, die nicht vorbei ist - - das wär's jetzt, so ein bisschen - - und damit auch Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen.“ [D4-33: S.5, Z.306-312, gekürzt]

Sie geht auf keinen Fall davon aus, durch einen solchen Besuch die Schüler zu verändern („andere Menschen“, „das auf keinen Fall“). Aber wenigstens in dem konkreten Augenblick würden die Schüler „betroffen“ und eventuell riefen sie das damit verbundene „Gefühl“ in ähnlichen Kontexten wieder wach, z.B. wenn sie in eine andere KZ-Gedenkstätte gingen wie Dachau oder Buchenwald.

Im Unterschied zu anderen Befragten verwendet sie den Begriff „Betroffenheit“ in einem positiven Sinne. Nur durch diese Art von Betroffenheit gelinge es, historische Ereignisse, die zeitlich sehr weit zurückliegen, für die Schüler „greifbar“ zu machen. Es sei die einzige Möglichkeit, den Schülern zu zeigen, dass sie die NS-Zeit heute noch tangiere („es geht mich was an“) und dass sie deren Aktualitäten erkannten („'ne Vergangenheit, die nicht vorbei ist“). Nur so sei eine Verantwortungsübernahme zu erreichen, weil die Geschehnisse sonst als nicht persönlich relevant empfunden würden.

Die Betroffenheitserzeugung durch solche Orte wird mit einem Anker verglichen, um Geschichte „greifbar“ zu machen. Dadurch werde sie für die Schüler zu einer persönlichen Geschichte. Entscheidend sei, dass sie in diesem Zusammenhang den Möglichkeitsraum solcher persönlichen Auseinandersetzung mit Geschichte auf diesen Weg zuspitze, es sei „der einzige Anker“, „der einzige Punkt“.

Demnach sei eine wirklich nachhaltige Zielerreichung nur über Erzählungen, konkrete Materialien oder solche Orte möglich. Inwiefern sind hierzu aus Sicht von „Tanja L.“ Emotionen erforderlich?

„I: Welche Rolle spielen hierfür Emotionen, ist das Emotion?

D4-33: Das ist 'ne Emotion - - das ist ganz klar Emotion dort - - ja.

I: Generell, welche Rolle spielen bei ihnen Emotionen?

D4-33: Ich denke, die Emotion ist so nicht mehr zu wecken im Klassenraum und gerade nicht durch Bilder - - man versucht das, man versucht da den Intellekt eher anzuregen und 'ne wirkliche Betroffenheit kann ich nur erreichen entweder indem ich sehr, also Quellen finde, die 'ne persönliche Aussage haben, die sie glauben - - besser noch, wenn es mit Ton oder Film verknüpft ist - - hab' ich auch schon gemerkt, Hörmedien sind da eher also wirksam - - aber eigentlich erreiche ich das nur an diesen Orten - - also im Unterricht kommt die Emotion so nicht zum Tragen.“ [D4-33: S.5, Z.318-325]

Emotionen spielen für sie eine sehr wichtige Rolle beim historischen Lernen („ganz klar“). Eine rein kognitive Herangehensweise würde ihrer Zielsetzung im Wege stehen, die Schüler persönlich anzusprechen. Auch im Unterricht könne man „'ne wirkliche Betroffenheit“ nur durch Emotionen erreichen, z.B. in Form von Quellen, mit denen sich die Schüler identifizierten („ne' persönliche Aussage haben“) und die authentisch seien, also den Menschen in seinen direkten Lebensumständen zeigten. Bewegte Bilder und „Hörmedien“ könnten solche Prozesse unterstützen, aber eigentlich sei das nur an „diesen Orten“ zu erreichen. Sie zeichnet ein eher skeptisches Bild vom normalen Unterricht, in dem die notwendigen Emotionen nicht in der erforderlichen Art und Weise geweckt werden könnten. Warum sie selbst vor allem einen emotional-persönlichen Zugang zum Geschichtsunterricht präferiert, wird an anderer Stelle deutlich.

Sie führt diesen Zugang vor allem auf zwei Faktoren zurück. Einerseits schätzt sie sich selbst als emotionalen und empathischen Menschen ein, was ihrer Meinung nach auch Einfluss auf ihre Herangehensweise an das Thema Nationalsozialismus geprägt habe. Andererseits habe sie das Thema Holocaust sehr bewegt, dabei insbesondere der Verlust von Kultur („weil wir Deutschen da viel kaputt gemacht haben“) und das „Grauen“, „Morden“ das für sie „so unvorstellbar sei“. Darüber hinaus deutet sie eine dritte „Triebfeder“ dieses Zugangs an, die „Verleitbarkeit“ der Deutschen, die sie am Beispiel des Buchs „die Welle“ aufzeigt, das sie als Schülerin gelesen habe.<sup>645</sup>

„I: Müssen die Schüler bei dem Thema NS betroffen sein allgemein?

D4-33: Nee, allgemein nicht, allgemein, vieles kann man bei dem Thema NS auch durch den Kopf abhaken - - aber es war eine Zeit, die höchst emotional war, und gerade die Emotion hat die Leute verleitet, hat die Masse auch verleitet, von daher ist es schon etwas, ich war auch noch nicht da, aber meine Eltern waren jetzt mal auf dem Reichsparteitaggelände und haben gesagt, das ist Wahnsinn, wenn man mal da ist, obwohl das ja ziemlich abgebaut ist, aber das Gelände ist ja noch da - - und ein anderer Kollege von mir ist immer nach Verdun gefahren mit seinen, seinen Schülern und ich denke, da das sind ähnliche Emotionen, es sind geschichtsträchtige Orte, die heute noch für sich sprechen - - also wenn man dann da ist, ja ich weiß gar nicht, ob man dann wirklich begreift, was das bedeutet, aber dann ist da eine Emotion dann da, ich würde jetzt nicht sagen, dass die Schüler jetzt unbedingt eine Emotion aufbauen müssen zum NS, nein, sie sollen wissen und sie sollen sich [...] 'ner gewissen Verantwortung bewusst sein, ich würde noch nicht mal sagen, dass sie alle Verantwortung übernehmen müssen, aber sie sollten sich bewusst sein, dass wir da eine Verantwortung haben.“ [D4-33: S.7, Z.470-480, gekürzt]

Viele Themenaspekte des NS sind nach dieser Aussage auch kognitiv durchdringbar („auch durch den Kopf abhaken“), allerdings wird die Zeit als eine charakterisiert, in der Emotionen eine maßgebliche Rolle gespielt hätten, sodass das Individuum und „die Masse“ verleitet

<sup>645</sup> Vgl. D4-33: S.6, Z.411-418.

worden seien. Selbst heute noch könne man spüren, wie stark das System Emotionen eingesetzt habe, was sie am Reichsparteitaggelände in Nürnberg verdeutlicht, das ihre Eltern besucht hätten. Obgleich dort nicht mehr viel zu sehen sei („das ja ziemlich abgebaut ist“), hätten ihre Eltern bei dem Besuch den „Wahnsinn“ gespürt, der hinter der Architektur stecke.

Das führt sie zu einer grundlegenden Aussage über historische Orte als ein Zugang zur Geschichte. Sie spricht von „geschichtsträchtigen Orten“ wie Verdun, einem ehemaligen Konzentrationslager und dem Reichsparteitaggelände, die eine besondere Aura hätten. Diese Orte sprächen „für sich“ und seien Monumente der Vergangenheit, die ohne weitere Erläuterung eine besondere Atmosphäre hervorriefen, eine ganz besondere Ausstrahlung, die die Besucher ergreife.

Grundsätzlich will „Tanja L.“ nicht, dass die Schüler zwangsläufig Emotionen „aufbauen müssen“, wichtiger sind für sie die Kenntnisse, aber noch viel mehr das Bewusstsein einer Verantwortung, die die Deutschen aufgrund der NS-Zeit hätten. Sie erwartet nicht („ich würde noch nicht mal sagen“) eine Übernahme dieser Verantwortung, aber zumindest eine Auseinandersetzung, eine Reflexion. Allerdings ist erkennbar, dass sie den Begriff „Verantwortung“, wie schon an anderer Stelle deutlich wurde, nicht überfrachten und überlasten möchte, indem sie von einer „ner gewissen“ spricht und keine Verpflichtung sieht, diese auch zu übernehmen.

### **7.7.7 Zusammenfassung**

„Tanja L.“ gehört zur dritten Generation und hält die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit für unverzichtbar, wengleich sie auch die zunehmende Bedeutung der DDR-Diktatur hervorhebt. Ihr Generationszusammenhang zeigt sich unter anderem an einer gewissen Distanzierung gegenüber zu hohen Ansprüchen an das Thema, vor allem durch die Weckung von Schuldbewusstsein.

Ihr Unterricht lässt sich als schülerorientiert charakterisieren. Für sie lernen Schüler Geschichte besonders gut, wenn sie persönlich berührt sind und die behandelten Inhalte konkret und lebensnah vermittelt werden, weshalb Gefühle immer wieder bewusst kanalisiert in den Geschichtsunterricht einfließen sollen. Die Vermittlung von Fachkenntnissen (z.B. Strukturen und Zusammenhänge) sind zwar auch erforderlich, aber nur durch persönliche Betroffenheit seien die Schüler nachhaltig für Geschichte zu begeistern.

Daher betont sie vielfach die Wichtigkeit von Zeitzeugenberichten, anschaulichen Bildern und die Aura der KZ-Gedenkstätten, durch die allein die heutigen Schüler eine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme entwickeln könnten. Ihr historischer Blick ist sehr stark auf den Alltag der Menschen und einen narrativen Geschichtsunterricht gerichtet, was eine „Erziehung nach Auschwitz“ heute erschwere, da immer weniger Zeitzeugen berichten könn-



ten. Nur durch KZ-Gedenkstätten ist für sie ein solch konkreter, ganzheitlicher Ansatz überhaupt möglich, da sie als Orte für sich sprächen und die Schüler einnehmen.

Begrenzt sei ihrer Meinung nach die Wirksamkeit gewöhnlichen Unterrichts, worunter sie einen rein stofflich-orientierten Schulunterricht versteht, da dieser die Schüler niemals so stark fasziniere, dass sie beispielsweise eine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme entwickeln würden. Vielmehr möchte sie einen diskursiven, schülerorientierten Unterricht, der den Schülern die Geschichte sehr anschaulich vor Augen führt.

Ihr Ansatz lässt sich auf ihrem persönlichen Umgang mit dem Thema zurückführen, dessen Grundlagen in ihrer eigenen Schulzeit gelegt wurden. Außerdem hält sie sich für einen sehr emotionalen und empathischen Menschen. Schließlich beeinflusst ihre didaktisch-methodische Selbstreflexion den Unterricht.

## **7.8 „Martina T.“ [B4-14] –philosophische Reflexion und Moralbildung** ***[„Empathie“, „Mitfühlen mit den anderen“, „man sollte Mensch bleiben“]***

### ***Persönlich-sozialer Hintergrund der Befragten und situativer Kontext***

„Martina T.“ zählt zur dritten Generation, ist Mitte 30, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie arbeitet in einer städtischen Schule und hat ein halbes Deputat. Die Befragung findet in einer Freistunde statt und geht bis in die folgende große Pause, in der die Lehrerin Aufsicht hat. Das Interview ist am Ende durch viele kleine Störungen unterbrochen und vergleichsweise kurz.

Obgleich das Interview Ähnlichkeiten zu anderen Lehrern der Einzelfalluntersuchung aufweist (v.a. Wahrnehmung der Schüler, Diskurs), lohnt sich eine nähere Betrachtung, da sie einen spezifischen geschichtsdidaktischen und pädagogischen Zugang hat, bei dem konkrete, schülernahe Materialien und Methoden zum Einsatz kommen. Darüber hinaus wurde das Interview als Einzelfall ausgewählt, da ihre Zielsetzung einem besonderen Geschichtsverständnis entspricht, das für die Typenbildung von grundlegender Bedeutung ist, eine umfassende philosophisch-anthropologische Reflexion.

Ausgehend vom wahrgenommenen Schülerverhalten werden der Diskurs, ihre didaktisch-methodischen Grundüberzeugungen und die spezielle Lernsituation in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust dargestellt.

### **7.8.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten**

***(„also keiner hat gesagt ... das hören wir ständig, das war gar nicht“)***

Auf die allgemein gestellte Frage, was für Erfahrungen „Martina T.“ mit dem Thema gemacht hat, antwortet sie, dass in allen Lerngruppen, egal ob Mittel- oder Oberstufe, „wider Erwarten“ Interesse da gewesen sei. Die Schüler seien des Themas nicht überdrüssig („also kei-

ner hat gesagt äh schon wieder, das hören wir ständig, das war gar nicht“). Vielmehr nehme sie bereits bei Schülern der Unterstufe ein deutliches Interesse wahr („die haben von Beginn des Geschichtsunterrichts darauf gebrannt und darauf gewartet endlich ins 20.Jh. zu kommen und endlich NS zu bekommen“). Daher seien die Mittelstufenschüler zufrieden, „zum ersten Mal gründlich davon gehört“ zu haben. In der Kursstufe sei zwar noch „Interesse da“, andererseits sei das Thema schon umfassend unterrichtet worden („andererseits haben sie doch schon viel gehört“). Das Hauptproblem des zweistündigen Geschichtskurses der Kursstufe bestand für sie darin, „die Komplexität des Themas“ und die „Fülle der möglichen Unterthemen“ zu vermitteln, was institutionell durch die wenigen Stunden und die Stellung des Themas am Ende des Schuljahres liege. Dennoch scheinen sie ein großes Interesse zu haben, was in den folgenden Sequenzen näher beleuchtet wird.<sup>646</sup> Ein in diesem Zusammenhang maßgeblicher Begriff ist für sie die „Vergangenheitsbewältigung“.

„I: Woher, glauben sie, kommt das Interesse der Schüler bei dem Thema?

B4-14: Vergangenheitsbewältigung, das Lerninteresse.

I: Ja bei dem Thema?

B4-14: Ja einerseits gibt es bei dem Thema noch unglaublich viele biographische Dinge, dass Großeltern Bezüge haben, Vergangenheitsbewältigung ist in Deutschland ein großes Thema, im Ausland wird Deutschland immer noch mit Nazis konnotiert zumindest in manchen Ländern und immer wieder muss man sich im Ausland, immer wieder damit auseinandersetzen, außerdem sind die Verbrechen so monströs, dass es auch - - ja, wie soll man das sagen, die finden es auch spannend, ich glaube, die haben auch viel so Halbwissen bekommen und wollen gerne genauer wissen - - das waren jetzt einige Punkte.“ [B4-14: S.1, Z.18-29]

Unter Vergangenheitsbewältigung versteht „Martina T.“ zum einen die familiär-persönlichen Bezüge, andererseits die gesamtgesellschaftliche Problematik in Deutschland, dass „Deutschland [im Ausland] mit Nazis konnotiert“ werde. Daneben sei das Thema aus Sicht vieler Schüler „auch spannend“, obwohl sie Schwierigkeiten mit diesem Begriff hat, was sie auf die Art der Verbrechen („so monströs“) zurückführt. Daher kämen die Schüler bereits mit einem „Halbwissen“ in die Schule „und woll[t]en gerne genauer wissen“, wobei das Interesse auch bei anderen Themen anzutreffen sei.

Der Unterschied zu anderen Inhaltsschwerpunkten, bei denen auch ein „unbedingtes Wissen-Wollen“ erkennbar sei, sei beim Thema Nationalsozialismus, dass sich bereits die sehr jungen Schüler dafür interessierten. Geschlechtsspezifisch konnte sie vor allem bei den Jungen ein Interesse an „Hitler“ und dem „Zweite[n] Weltkrieg“ ausmachen, was auch andere Befragte so wahrnahmen, weniger hingegen bei „ideologischen Fragen“. Allerdings fänden sie auch die Themenbereiche „Antisemitismus“, „Geschichte der Judenverfolgung“ und „Ideologie der Nazis“ „spannend“, wobei das Interesse hier nicht vorab gegeben zu sein scheint („da drängen sie nicht von sich aus hin“).<sup>647</sup>

Das Lerninteresse der jüngeren Schüler am Thema greife sie nicht auf, während sie bei den anderen ausführlich darauf eingehe mit dem Anspruch „den Unterricht so anschaulich wie

<sup>646</sup> Vgl. B4-14: S.1, Z.3-12.

<sup>647</sup> Vgl. B4-14: S.1, Z.21-28.

möglich zu gestalten“, was vor allem durch „authentisches Material“ („Quellen zum anfassen“), Diskussionen, außerunterrichtliche Unternehmungen und Projekte vermittelt würde. Auch der Rechtsradikalismus würde behandelt durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen.<sup>648</sup>

Darüber hinaus würde das Interesse auch durch einen familiären Bezug erweitert, indem die Schüler zu Gesprächen mit ihren Eltern und Großeltern angeregt würden, was in der einen hier als „sehr interessiert“ beschriebenen Klasse dazu geführt habe, dass sogar von den Schülern eigenes Material („ein schlesisches Lesebuch von der Großmutter“) in den Unterricht mitgebracht worden sei. Das Vorgehen wird erziehungswissenschaftlich begründet, „Martina T.“ verweist auf lernpsychologische Grundlagen („von der Lernpsychologie“). Dadurch, dass sich die Schüler mit dem Thema identifizierten („die haben das zu ihrem Ding gemacht“), hätten sie „Spaß“ daran und arbeiteten sich vertieft in die Thematik ein, was ein „Problembewusstsein“ fördere, einen Gegenwartsbezug („Nazis heute“).<sup>649</sup>

Wie schon bei „Tanja L.“ lässt sich dieser Zugang als sehr schülerorientiert charakterisieren. Doch welchen Stellenwert hat für sie die NS-Zeit und wie sollte man ihrer Meinung nach damit umgehen?

### **7.8.2 Der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit („gegen das Vergessen“ „das Wissen und Erinnern wach halten“)**

„I: Haben sie eine Position, wie wir heute damit umgehen sollten? [...]

B4-14: Ich denke, gegen das Vergessen und das Wissen und Erinnern wach halten, ja das ist eine Plattitüde, aber je mehr man nicht mehr weiß, wie es war, und wie es zustande gekommen war, desto mehr ist Ähnliches wieder möglich, das muss jetzt kein totalitärer Staat sein, aber ganz einfach die Ausgrenzung von bestimmten Minderheiten - - oder die vielleicht planmäßige Ausgrenzung von Minderheiten, antidemokratisches Verhalten, also ich find's wichtig, dass man da weiß - - [...] also ich glaube, je weiter das wegrückt, desto mehr müssen wir es vielleicht mit Biographien einzelner Menschen verknüpfen, also weil eben das 'ne Chance ist, die wir eben jetzt gerade noch haben, weil das eine Chance ist, die peu a peu wegbriecht - - die aber im Gegensatz zu anderen, weiter weg liegenden Themen auf jeden Fall da ist, weil viele Familiengeschichten Spuren davon tragen und sei es nur Verschiebung durch Flucht, Vertreibung, einfach durch den Zweiten Weltkrieg, ich glaube, dass man da 'ne Anknüpfung suchen sollte, das den Schülern nahe zu bringen [...].“ [B4-14: S.1-2, Z.69-80]

Die Hauptaufgabe bestehe im Erinnern, also dem Vergessen entgegenzuarbeiten („gegen das Vergessen“), wobei sie einräumt, dass hinter diesen Begriffen häufig wenig Inhaltliches stehe („das ist eine Plattitüde“). Ganz entscheidend sei ein Wissen, denn je weniger man über die Zusammenhänge wisse, desto „mehr“ sei „Ähnliches wieder möglich“. Das „Ähnliche“ sei nicht nur gesamtgesellschaftlich-systemumfassend zu verstehen („das muss jetzt kein totalitärer Staat sein“), sondern fange bereits („ganz einfach“) bei der „Ausgrenzung von bestimmten Minderheiten“ an, sie nennt das „antidemokratisches Verhalten“. Die Folge eines immer größeren zeitlichen Abstands sei, dass es immer schwieriger werde einzelne

<sup>648</sup> Vgl. B4-14: S.1, Z.29-36.

<sup>649</sup> Vgl. B4-14: S.1, Z.37-45.

Menschen zu befragen, wobei der Vorteil des NS die familiengeschichtlichen Bezüge seien („weil viele Familiengeschichten Spuren davon tragen“), was man in der Schule nutzen könne. Wichtig sei eine „Anknüpfung“, damit das Thema dem „Schülern nahe“ gebracht werde.

Bezogen auf den gesellschaftlichen Diskurs ist ihre Position eindeutig. Sie lehnt jede Art von „Schlussstrich“ ab, was sie historisch damit begründet, dass Deutschland keine „neue Republik“ sei, sondern „Wurzeln“ habe. Diese Problematik wird bei ihr zum Teil des schulischen Diskurses, vor allem die Schuldfrage. Sie verstehe die reservierte Haltung der Schüler, eine Schuld zu übernehmen, erwarte aber eine Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme („verantwortlich mit Geschichte umgehen“), was eine Pflicht sei („sie müssen“). Verantwortung bedeutet für sie die „Geschichte unserer Nation“ zu kennen und aufgrund dieses Wissens eine Sensibilität gegenüber anderen Nationen zu entwickeln („Empfindlichkeiten anderer zu respektieren“), indem man im Auftreten und Gesprächen „vorsichtig“ agiere, aber darüber hinaus auch entschieden („couragiert“) dafür eintrete, eine Wiederholung des NS auszuschließen. Die Pflicht einer Verantwortungsübernahme sei auch darin begründet, dass man sich mit den Nachgeborenen der Opfer beschäftigen müsse.<sup>650</sup>

„I: Wie lässt sich die begründen, ich mein, die sind ja viel später nachgeboren?“

B4-14: - - - dies lässt sich begründen damit, dass die Nachgeborenen - - von Opfern heute noch sehr schwer an der ganzen Geschichte tragen und in uns, also jetzt völlig platt und vereinfacht gesagt, und in uns die Nachgeborenen der Täter sehen würden, und man muss miteinander im Gespräch bleiben und dass kann man nur, indem man sagt - - nur so und so war's, sondern im Gegensatz zu den Nazi-Tätern damals die Perspektive der anderen empathisch einholt und - - dann versucht, vielleicht wieder ein gemeinsames Miteinander zu finden, das gibt's ja auch schon ganz viel - - ich wollte nur sagen, eine Sensibilität für das Thema, ich finde, das ist ganz wichtig heute - - man kann immer noch sagen, die sind nicht schuld daran, dass sie heute daran leiden, ich meine traumatisierte Enkel von Ermordeten oder so - - und wir sind nicht schuld daran - - dass wir mit diesen Vorwürfen heute umgehen müssen - - aber - - wir wissen dass - - in verschiedener Hinsicht, ich möchte nicht nur sagen, Juden und Deutschen, dass es ein schwieriges Miteinander gab und dass das immer noch eine Rolle spielen wird.“ [B4-14: S.2, Z.90-99]

In der hier, wie sie selbst betont, vereinfachenden („völlig platt und vereinfacht gesagt“) Unterscheidung spricht sie von den „Nachgeborenen“ der Täter und der Opfer, die die NS-Zeit vollkommen unterschiedlich verarbeiteten. Für die Nachgeborenen von Opfern sei das Thema bis heute „sehr schwer“, sie spricht von „traumatisierten Enkeln von Ermordeten“. In den heutigen Deutschen würden die „Nachgeborenen der Täter“ gesehen, woraus die Notwendigkeit entstehe („dass wir mit diesen Vorwürfen heute umgehen müssen“), eine gewisse Empathie für die Opfersicht und „eine Sensibilität“ zu übernehmen. Aus diesen unterschiedlichen Perspektiven auf die damalige Zeit solle sich ein „Miteinander“ entwickeln, was vor allem über „Gespräche“ passieren könne.

„I: Ich kann die Argumentation verstehen, aber kann man Kinder in die Pflicht nehmen hierzu. Oder anders gefragt, ist das die Kernaufgabe des GU?“

B4-14: Die Kernaufgabe des Geschichtsunterrichts - - nein natürlich nicht.

I: Und was ist die?

<sup>650</sup> Vgl. B4-14: S.2, Z.81-89.

B4-14: Also jetzt mal grundsätzlich, nach 8 Jahren Unterricht Abstriche machend, würde ich sagen, die Kernaufgabe ist erst mal das Interesse an Geschichte zu wecken und die Bereitschaft historisch zu denken, die Bereitschaft zu sehen, dass man aus der Geschichte lernen kann, die Bereitschaft, dass sich - - - ja, dass alles, was ist geworden ist, dieses Bewusstsein zu wecken und da gibt's ja verschiedene internationale Konflikte, die historisch begründet sind, dass man den Schülern deutlich macht, dass das so ist und ihr Interesse für weckt, es gibt ja auch gewisse Naturwissenschaftler, die alle auch mal zur Schule gegangen sind, nicht gewisse, es gibt viele Naturwissenschaftler, die auch mal zur Schule gegangen sind und Geschichtsunterricht hatten, die aber später einfach sagen, das hat nichts mit dem heutigen Leben zu tun, das hat keine Relevanz für heute, wir leben im Heute, und wir müssen in die Zukunft gucken und das interessiert mich nicht und das habe ich schon ganz oft erlebt und ich glaube trotzdem, wir sollen versuchen, auch wenn wir wissen, einige werden später so denken - - dieses historische Bewusstsein und ein Interesse und die Berechtigung dieser Fragestellung, ein Bewusstsein und Interesse und die Berechtigung dieser Fragestellung zu entwickeln - - und dann kommt der zweite Schritt eben, man muss auch Wissen vermitteln.“ [B4-14: S.1-2, Z.140-159]

Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist für „Martina T.“ sehr zentral, sie sei aber nicht die eigentliche Kernaufgabe des Geschichtsunterrichts. Vielmehr solle das Fach dazu beitragen, das Interesse und die Bereitschaft wecken, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, die Förderung eines Geschichtsbewusstseins. Dazu gehöre auch die Rekonstruktion bestimmter internationaler Konflikte hinsichtlich ihrer historischen Wurzeln. Vor der eigentlichen Wissensvermittlung müsse ein „Bewusstsein“ entstehen, auch wenn sie prognostiziert, dass viele der Schüler („es gibt ja auch gewisse Naturwissenschaftler“), am Sinn des Faches im Nachhinein zweifeln würden („das hat nichts mit dem heutigen Leben zu tun“). Gerade der vermeintlich fehlende Gegenwartsbezug solle durch die Weckung dieses Bewusstseins gezeigt werden. Es gehe ihr nicht nur um Fachinhalte („dann kommt der zweite Schritt eben, man muss auch Wissen vermitteln“), sondern vor allem den Erwerb übergreifender Kompetenzen, die vor allem durch das Fach Geschichte gefördert werden. Welchen Beitrag kann hierzu das Thema NS leisten?

„I: Ragt das Thema NS heraus im GU?

B4-14: - - - (*pfeift*) - - jetzt sind wir bei Walser.

I: Das ist die Frage.

B4-14: Das ist die Frage, ordnet sich das ein, jetzt immer mehr und mit jedem Jahrzehnt noch mehr ein in die Reihen der anderen Themen oder ist es das große Thema - - - sagen wir mal so, von der Unterrichtspraxis behandle ich es genauso ausführlich und genauso intensiv und bereite mich auf die anderen Themen auch nicht weniger vor - - es ist ein Thema unter anderen im Unterricht, andererseits ist es natürlich ein Thema, mit man sich selbst glaub' ich, glaube vermutlich fast alle Geschichtslehrer, wenn nicht jemand als Mediävist an die Schule geht - - oder als Althistoriker, mit dem man sich automatisch auch im Studium mehr beschäftigt hat durch Einrichtungen auch außeruniversitärer Art, Einrichtungen, außerschulischen Einrichtungen, immer wieder Filme, die man gesehen hat, das ist, glaub' ich, insgesamt gesellschaftlich präsenter, in den Medien präsenter, obwohl diesen Geschichtsboom in den Medien gibt, glaube ich, dass NS immer sehr präsent, deshalb weiß man auch, was man machen könnte, welche Themen man anschneiden könnte, aber - - man macht es, glaub' ich nicht intensiver, außer, glaube ich, diese biographischen Bezüge und die glaub' ich, mache ich z.B. auch nach Möglichkeit bei den anderen Nachkriegsthemen, also überall, wo es möglich ist, wenn ich Leute mit 'ner DDR-Biographie hat, mit Flucht und Vertreibung, da versuche ich immer das Biographische aus den Elternhäusern mit reinzubringen, genauso wie bei dem, und Exkursionen würde ich zu den Themen, zu allen Themen machen - - ja.“ [B4-14: S.3, Z.199-219]

Einerseits bereite sie sich auf das Thema hinsichtlich der Intensität und der Herangehensweise im Vergleich zu anderen Themen nicht besonders vor. Andererseits unterstellt sie ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen, dass für „fast alle Geschichtslehrer“ der Nationalsozialismus aufgrund familiärer Bezüge, der medialen Verarbeitung („diesen Geschichtsboom

in den Medien“), der gesellschaftlichen Präsenz und außeruniversitären Einrichtungen das Thema einen wichtigeren Stellenwert einnehme als andere, es sei denn, man gehe „als Mediävist“ oder „Althistoriker“ in die Schule. Allerdings trennt sie hier zwei Ebenen. Zwar beschäftigt man sich mit dem Thema viel umfassender als mit anderen, das bedeute aber nicht, dass das Thema „intensiver“ behandelt werde mit Ausnahme der „biographischen Bezüge“. Dieser biographische Ansatz sei aber auch bei den anderen Nachkriegsthemen maßgeblich.

Die Aufgabe der Schule als Ganze besteht für „Martina T.“ darin „Erinnerung wach“ zu halten. Analog zu verschiedenen Firmen sei sie zufrieden, dass an der eigenen Schule eine Ausstellung existiere, die die Entwicklung der Stadt und Schule während der NS-Zeit thematisiere. Sie begrüßt auch, wenn Schulen bestimmte Projekte und Aktionen aufgriffen („dieses Stolperstein-Projekt“). Beispielsweise sieht sie eine Chance darin, den nahe der Schule gelegenen jüdischen Friedhof wieder „zum Leben zu erwecken“, was einerseits eine Heranführung „an historische Orte“ sein könne und andererseits auch Erinnerungsarbeit sei („Gedenken im Sinne von Völkerverständigung“).<sup>651</sup>

Den schulischen und außerschulischen Ansätzen stehe jedoch der generationale Wandel entgegen. Dieser führe zu einer „relativierenden“ Sicht auf das Thema, was sie als eine „natürliche Entwicklung“ bewertet. Das Thema werde dann eher eines unter vielen, was sie insgesamt „eher ein bisschen schlecht“ sieht, wobei sie die dahinter stehende Logik akzeptiert. Sie sieht den NS als „gar nicht so einzigartig“ an, sondern verweist auch auf andere Völkermorde („wenn’s auch in anderen, in Geschichten anderer Völker Völkermorde gegeben hat“), wobei sie diese Debatte für schwierig hält. Auf keinen Fall will sie als „Relativiererin“ gelten und distanziert sich entschieden von relativistischen Ansätzen („Positionen, die relativieren, indem sie aufrechnen“). Um das deutlich zu unterstreichen, betont sie, wie wichtig für sie das Wachhalten der Erinnerung sei und dass jeder Deutsche über die NS-Zeit informiert sein sollte.<sup>652</sup>

Die Aufarbeitung der NS-Zeit in Deutschland wird als sehr positiv („vorbildlich“) charakterisiert, vor allem im Vergleich zu anderen Ländern („Polen ist da noch ein Stückchen zurück“), wobei der kritische Umgang mit dem Thema in Deutschland ihr fast „teilweise zu kritisch“ sei. Aber grundsätzlich sei eine „nationale Selbstkritik“ wie in Deutschland gut („etwas Aufklärerisches Fortschrittliches) und „Martina T.“ zeigt sich als entschiedene Gegnerin des Nationalismus und Chauvinismus („wir wollen doch nicht nationalistisch denken und schon gar nicht chauvinistisch irgendwie, überheblich“).<sup>653</sup>

---

<sup>651</sup> Vgl. B4-14: S.3, Z.184-192.

<sup>652</sup> Vgl. B4-14: S.4, Z.285-293.

<sup>653</sup> Vgl. B4-14, S.4, Z.301-306.

### 7.8.3 Didaktik und die Methodik („man soll natürlich Emotionen wecken und Empathie, aber man soll nicht nur auf diese Emotionen drücken“)

Die Notwendigkeit, sich mit der NS-Zeit zu beschäftigen, spiegelt sich auch in ihren didaktischen Grundüberzeugungen zum Geschichtsunterricht wider. Ihr geht es vor allem darum, den Aufstieg des NS aufzuzeigen und darüber hinaus die Multiperspektivität der Geschichtsbetrachtung zu verdeutlichen.

„I: Was sind ihre Ziele, wenn sie NS im Geschichtsunterricht unterrichten?

B4-14: - - zwei Dinge sind mir immer ganz besonders wichtig, zum einen - - die ideologische Entwicklung, das mit dem NS nicht plötzlich ein Übel eingebrochen ist, sondern die Wurzeln aufzuzeigen, die langfristigen Entwicklungen - - und dann, wie bei jedem Geschichtsunterricht bezogen auf das 20. Jahrhundert, die Folgen, die Perspektivität, dass es nicht immer eine Wahrheit gibt, also ich mach' das ausführlich immer am 8. Mai, der Tag der Befreiung, der Niederlage, da mach' ich immer so Rollenkarten, wie sieht das der gerade aus dem Weltkrieg heimgekommene Soldat, wie sieht das die zerbombte Hausfrau, das ist immer bei Geschichte wichtig und das versuch' ich auch beim NS deutlich zu machen, eben die Täter die Mitläufer, also die Perspektiven immer mit reinzubringen und in Verbindung mit meinen, mit meinem Anliegen, die Entwicklung, das Werden, das Entstehen des NS deutlich zu machen, versuch' ich immer wieder - - den Kindern deutlich zu machen, dass das kein Theaterstück war, was die gespielt haben, sondern das war deren Leben und versuch' immer für mich persönlich vorzustellen, ich versuch' es ja selbst zu verstehen - - also wie das wäre, wenn das heute hier losgehen würde, wie das wäre, so eine Entwicklung so eine Bewegung an die Macht, also z.B. hier in B.<sup>654</sup> ist es recht klein, aber in einer anderen Stadt, man kennt nicht alle Seitenstraßen, es gibt vielleicht zwei Straßen weiter eine Straße, durch die man nie durchgegangen ist, und wenn da gerade eine jüdische Familie deportiert worden ist und wenn da grauenvolle Sachen geschehen, das würde man heute nicht mitkriegen, man würde genau wie die Leute damals sagen, ich würde das nicht mitkriegen, es würde einen auch gar nicht interessieren, man macht seinen Alltag und solche Bezüge versuch' ich immer wieder herzustellen.“ [B4-14: S.1, Z.46-60]

Der NS wird hier als einerseits als eine „ideologische Entwicklung“ bewertet, deren Wurzeln langfristig seien. Das Gegenteil davon sei „ein Übel“, das „plötzlich [...] eingebrochen ist“. Andererseits will sie die Konstruktivität und Multiperspektivität von Geschichte verdeutlichen, was sie im Geschichtsunterricht mit Hilfe eines Rollenspiels zum 8. Mai gemacht habe, in dem verschiedene Perspektiven (heimgekehrter Soldat, „zerbombte Hausfrau“, Täter, Mitläufer) auf die bedingungslose Kapitulation aufzeigt würden. Andererseits versuche sie eine Vergegenwärtigung zu erreichen, damit die Schüler verstünden, dass der NS „kein Theaterstück“ gewesen sei, „sondern das war deren Leben“. Durch eine Art Gedankenexperiment sollten sich die Schüler vorstellen, was dieses System konkret in ihrer Stadt für Auswirkungen hätte. Die Folge sei z.B. die Einsicht, dass man eine Deportation nicht zwangsläufig mitbekommen würde („ich würde das nicht mitkriegen“). Noch mehr, sie bricht die für sie zu einfache Täter-Opfer-Perspektive auf und zeigt den normalen Menschen, der einfach seinen „Alltag“ mache und den solche „grauenvollen Sachen“ „gar nicht interessieren“.

Der Unterricht solle ihrer Meinung nach immer wieder eine Vergegenwärtigung und ein Hineinversetzen ermöglichen. Auch solle die Geschichtsreflexion angeregt werden, z.B. durch Fragen der lokalen Erinnerungspolitik („irgendwelche Denkmäler“, „Benennung von Schulen, Straßen“). Schließlich hätten auch Kontroversen der Geschichte („überall, wo es Diskussionen gab“) einen nicht unterschätzbaren Stellenwert in ihrem Unterricht. Ihr gehe es

<sup>654</sup> B. = Schulort der Befragten.

also weniger um „die Fakten“, sondern um die heutige Sicht auf die Geschichte („sondern wie sehen wir das heute“).<sup>655</sup>

Ihre Grundposition zum Geschichtsunterricht wird auch an anderer Stelle deutlich. Die Fokussierung bestimmter Themen hänge ihrer Meinung nach vom Lehrplan, dem Buch und möglichem Unterrichtsmaterial ab, das den Lehrer selber begeistere. Ihr Ansatz ist stark von „geisteswissenschaftlichen, mentalitäts- und sozialgeschichtlichen Aspekten“ geprägt, was sich gut mit ihrem Beharren auf ein Sichhineinversetzen in Beziehung bringen lässt.<sup>656</sup> Doch wieso greift sie auf einen solchen Zugang zurück?

„I: Gibt es Gründe?

B4-14: Ja, das ist mein Zugang dazu, also ich hab' ja vorhin erzählt von diesem Hineinversetzen, sich vorstellen wie das war, das fällt mir am leichtesten, Schülern das beizubringen und nahe, lebendig zu machen, politische Geschichte, ja gut, das sind Fakten, kann man auch spannend unterrichten und wenn ich mich da einlese, ist das auch spannend, aber mein persönlicher, wo es mir leichter fällt, den Zugang zu finden, sind immer wieder solche Fragen und die kommen auch immer wieder auf die Metaebene der Reflexion über das, ist auch mein biographisch entstandenes Denken, mein Zugang.“ [B4-14: S.3, Z.217-222]

Ihre große Stärke sieht sie darin, Schülern Geschichte „nahe, lebendig zu machen“ und nicht nur „Fakten“. Nicht die „politische Geschichte“, die sie persönlich für durchaus interessant hält, stehe im Mittelpunkt, sondern die „Metaebene der Reflexion“ habe sich zu ihrem „biographisch entstandenen Denken“, zu ihrem „Zugang“ herauskristallisiert.

„Martina T.“ habe bisher nicht erlebt, dass die Schüler mit einer ablehnenden Haltung an das Thema herangegangen seien. Gleichzeitig sieht sie einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Qualität des Geschichtsunterrichts und der Haltung der Schüler: „Wenn der Unterricht gut ist, sind die positiv eingestellt“<sup>657</sup>, was der Interviewer in der folgenden Sequenz nochmals vertiefen möchte, indem er das Problem einer „dauerhaften Wiederholung“ des Nationalsozialismus anspricht.

Die Wiederholung werde in der Schule mehrfach geleistet. Zum einen innerhalb des Fachs Geschichte mit den hier beschriebenen Problemen, zum anderen in Form von unterschiedlichen Fächern, die das Thema behandelten, was sie im Gegensatz zu anderen Befragten gar nicht negativ bewertet, sondern „gut“. Der Grund für die viele, aus ihrer Sicht sinnvolle Wiederholung sei, dass das Thema nicht abgeschlossen sei. Sie spricht von „wir“ („weil wir nicht damit fertig sind“) und bezieht sich explizit auf die deutsche Gesellschaft allgemein, aber dann spezifisch auf ihre eigene Generation von Lehrern, für die das Thema ebenso nicht „fertig“ sei („vielleicht auch weil die Generation, die gerade unterrichtet, damit nicht fertig ist“).<sup>658</sup>

„Martina T.“ geht nicht davon aus, dass Schüler bei dem Thema demotiviert seien, ansonsten könne der Lehrer auf „lokale Bezüge“ und „Biographien von Menschen“ zurückgreifen.

<sup>655</sup> Vgl. B4-14: S.1, Z.61-66.

<sup>656</sup> Vgl. B4-14: S.3, Z.202-261.

<sup>657</sup> Vgl. B4-14: S.4, Z.246-262.

<sup>658</sup> Vgl. B4-14: S.4, Z.278-285.



Ein Beispiel sei ein Bürger der Stadt B., der nur deshalb ermordet worden sei, weil er sagte, man könne den Krieg nicht mehr gewinnen. Durch das Beispiel glaubt sie, jeden Schüler motivieren zu können („man kann sie alle packen“). Dahinter steht eine anthropologische Prämisse, die jedem Menschen ein gewisses Maß an moralischem Gefühl bzw. Mitleid unterstellt („dass kein Mensch so mitleidlos ist und so wenig bereit ist, sich auf die Geschichte anderer Menschen und das Leiden anderer Menschen nicht einzulassen“). Durch diese Disposition des Menschen, auf die an der Stelle zurückgegriffen wird, werde ein Interesse geweckt und die Schüler würden „ganz andere Fragen“ aufwerfen, sie „wollen mehr wissen“. Dies sei eine Möglichkeit über das konkrete Schicksal eines zu Unrecht Ermordeten zu den „grundsätzlichen Dingen“ und „den Hintergründen“ zu kommen.<sup>659</sup>

Führt dies aber nicht zu einer zu starken Emotionalisierung?

„I: Ist das eine Art, eine Emotionalisierung?

B4-14: Ich würde nicht von mir aus gesagt haben, Emotionalisierung wäre mein Ziel, weil ich das, das klingt irgendwie gefährlich, ich würde sagen, den Weg über die Empathie zu gehen.

I: Und was stört sie an dem anderen Begriff?

B4-14: Emotionalisierung - - da sind, naja da sind nur die Emotionen drin, nicht aber die Situation, wenn ich von Empathie rede, dann meine ich ja das Hineinversetzen in die Befindlichkeit anderer, in ihre Lage, also nicht nur, sondern auch der Schwerpunkt, was haben die erlebt, wie ist es dazu gekommen, wie gehen die damit um, wie sehen das andere in dem selben Moment usw. könnte das heute ähnlich geschehen, Emotionalisierung - - weiß ich nicht, klingt mir zu sehr nach Show oder.“ [B4-14: S.5, Z.313-320]

In dieser Sequenz distanziert sie sich vom Begriff „Emotionalisierung“, weil sie ihn für „irgendwie gefährlich“ hält und schlägt den Begriff „Empathie“ vor. Für sie ist „Emotionalisierung“ zu einseitig mit „Emotionen“ verbunden („da sind nur die Emotionen drin“), während bei „Empathie“ auch die konkrete Situation eine Rolle spiele („das Hineinversetzen in die Befindlichkeit anderer, in ihre Lage“). Im Unterschied zur „Emotionalisierung“, die für sie „zu sehr nach Show“ klingt, gehe es bei „Empathie“ um die genauen Umstände der Menschen und wie sie in diese gekommen seien.

„I: Aber wenn wir so ein Thema anfangen, gibt es ja bestimmte Dinge, die Emotionen wecken, KZ, Bilder?

B4-14: Ja, das finde ich legitim, Emotionen zu wecken, man schockiert ja auch manchmal, man zeigt dieses brennende Hiroshima-Kind oder was auch immer [...] dann kommt das, das ist ein Wecken von Emotionen natürlich und das ist in Ordnung, aber nicht zu viel [...] ich habe letztes Jahr z.B. einen Schüler, eine GFS halten lassen über die Wehrmachtsausstellungen und auch die Diskussion und über diese Ausstellung und der hatte damals den Katalog über diese Ausstellung und alles Material, was ich damals hatte, ich fand' das unglaublich toll, wir haben uns damals unterhalten, aber er hat von sich aus, viele viele Bilder, die da drin sind, nicht gezeigt, weil ich glaube, dass das nicht sein sollte, man soll natürlich Emotionen wecken und Empathie, aber man soll nicht nur auf diese Emotionen drücken, ach wie schrecklich und wie grausam und sich nicht daran ergötzen wie in irgendeinem Computerspiel - - dass man schön im Sicheren sitzt und spritzt das Blut, nee, das finde ich gar nicht, ich finde da, das kann man sich auch vorstellen, man muss auch Bereiche da der Phantasie überlassen oder auch ruhen lassen, lieber ein bisschen weniger davon.“ [B4-14: S.5, Z.321-332]

Emotionen seien durchaus „legitim“, auch der Schock, der mit einem bekannten Foto ausgelöst werde („dieses brennende Hiroshima-Kind“), könne ein Mittel sein. Ein gewisses Maß an bewusst geweckten Emotionen sei „in Ordnung“, allerdings findet sie, dass man gerade bei Bildern mit den Emotionen aufpassen müsse („aber nicht zu viel“), damit man sich nicht

<sup>659</sup> Vgl. B4-14: S.5, Z.308-312.

nur auf der Gefühlsebene mit dem Thema beschäftige, was auch negativ sein könne („daran ergötzen“). Sie vergleicht ein zu emotionales Vorgehen mit einem Computerspiel, das zu einer gewissen Distanzierung von der eigentlichen Zielsetzung führe („dass man schön im Sicheren sitzt und spritzt das Blut“). Bestimmte Aspekte des Themas sollten nicht berührt werden, sondern „der Phantasie überlassen“ werden. Vor zu schrecklichen Inhalten will sie die Schüler bewahren („lieber ein bisschen weniger davon“).

Sie differenziert mögliche Gefühlslagen der Schüler. Sofern die Emotionen die Schüler zu einer Auseinandersetzung mit der Materie bewegten, seien sie durchaus zulässig („ich möchte schon, dass sie sich so hineinversetzen“). Sie hat auch kein Problem damit, dass die Schüler ihre Gefühle zeigten, allerdings sei entscheidend, dass sie noch in der Lage seien, einen intellektuellen Erkenntnisprozess zu durchlaufen („ich will, dass sie noch klar denken“). Auf „ganz üble Bilder“, die sicherlich eine massive Wirkung erzielen würden („obwohl das natürlich effektiv wäre“), möchte sie lieber verzichten.<sup>660</sup>

Die notwendige Vorbereitung der Schüler auf solche Bilder bestehe z.B. darin, vorher darüber gesprochen zu haben und ihnen mitzuteilen, warum man sie „damit konfrontiert“. Alternativ solle aber zumindest danach darüber reflektiert werden, welchen Zweck diese Bilder hätten. Es sei nicht zielführend „schlimme Gefühlssituationen“ („Hilflosigkeit“) zu schaffen, wie sie es dem damaligen US-Besatzungsregime unterstellt. Um den Unterschied der für sie zulässigen Gefühle zu verdeutlichen, spricht sie von „heulen“. Eine solche „harte Konfrontation“ wie nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges ist für sie nicht angemessen und vor allem nicht zweckdienlich, da sie eventuell sogar zum Gegenteil führen könne, indem sich die Schüler davon distanzieren, weil sie unbewusst oder bewusst ein von außen zugeschriebenes Schuldgefühl dahinter vermuteten. Sie entwickelten dann eine Position („so ‘ne Haltung“), die nicht im Sinne einer angemessenen Auseinandersetzung sei.<sup>661</sup>

An anderer Stelle spricht sie von ihren Erfahrungen in KZ-Gedenkstätten, z.B. in Natzweiler-Struthof.

„I: Haben sie da irgendwelche positiven, negativen Erfahrungen gemacht?

B4-14: Positiv, ja.

I: Inwiefern?

B4-14: - - ja, die Coolness ist von ihnen abgefallen, sie haben sich wirklich darauf eingelassen und - - nach sich hineinversetzt in die Situation, derer, die das ertragen mussten und - - und es waren nicht nur einfach monströse Zahlen und so, die sie beeindruckt haben, sondern ich glaube, die haben Atmosphäre eingefangen in dem Moment, wir haben auch Referate vorbereitet, also das war sehr gut, und das hör’ ich immer wieder von Leuten, die auch in Polen waren.“ [B4-14: S.3, Z.170-176]

Durch die Gedenkstätten hätten sich die Schüler viel näher auf die Materie eingelassen („wirklich darauf eingelassen“) und ihre Distanz („die Coolness“) verloren. Dabei gehe es ihr, wie schon an anderer Stelle deutlich geworden, vor allem darum, dass die Schüler die Umstände der KZ-Häftlinge genauer begreifen lernten („sich hineinversetzt in die Situation de-

<sup>660</sup> Vgl. B4-14: S.5, Z.331-338.

<sup>661</sup> Vgl. B4-14: S.5, Z.341-350.

rer, die das ertragen mussten“) und nicht um den Schrecken („einfach monströse Zahlen“). Sie geht demnach davon aus, dass ein Sichhineinversetzen an solchen Orten besonders gut möglich sei.

Wie schon bei anderen Interviews anklingend sei es vor allem die „Atmosphäre“ des Ortes, die auf die Schüler wirke. In der nächsten Sequenz spricht sie sogar davon, dass durch diesen Ort der Zugang „lebendiger“ werde und dadurch „große Bezüge“ hergestellt werden, die auch in anderen Kontexten möglich seien, aber in einer KZ-Gedenkstätte erleichtert würden. Sie fasst ihren Gedanken mit dem Begriff „nachempfinden“ zusammen. Es gehe also in erster Linie um die Weckung von Empathie, die „an diesen Orten leichter“ zu erreichen sei.<sup>662</sup>

#### 7.8.4 Der Umgang mit dem Thema Holocaust („*man selber sollte Mensch bleiben*“)

Aufgrund der knappen Zeit versucht der Interviewer am Ende nochmals das gesamte Thema aufzugreifen und fragt, ob das Thema Holocaust didaktisch vermittelbar sei. Zunächst bekommt er eine eher knappe Antwort.

„I: Kann man den Holocaust eigentlich didaktisch vermitteln?“

B4-14: Nein, natürlich kann man das nicht.

I: Was kann man dann damit überhaupt erreichen?“

B4-14: Es gibt ja auch nicht (*Befragte betont*) ‚den‘ Holocaust - - wie soll man ihn dann vermitteln können.“ [B4-14: S.5, Z.364-368]

„Martina T.“ weicht der Frage etwas aus und wehrt sich gegen die Simplifizierung in der Fragestellung des Interviewers. „Den“ Holocaust gebe es nicht, daher könne man ihn auch nicht vermitteln. An anderer Stelle antwortet sie ausführlicher, welche Zielsetzung einer schulischen Holocaust Education zugrunde liegen könnte.

„I: Was kann man vermitteln dabei?“

B4-14: - - - weiß nicht, vielleicht kann ich nur ganz einfach antworten, Grausamkeiten hat's ja unheimlich viele gegeben, viele in der Geschichte gegeben, wenn man jetzt sagt, das was den Holocaust anders macht, ist dieses Planmäßige, Institutionalisierte - - [*es klingelt*] - - vielleicht waren die Menschen deshalb besonders geschockt, aber haben einzeln jetzt auch nicht mehr gelitten als andere Menschen anderswo, insofern kann man das auf der Ebene auch vergleichen, ich meine [*grüßt einen Schüler*], man kann sich, man möchte doch die Schüler zu solchen Persönlichkeiten erziehen, die Eindrücke von Menschlichkeit, dass so etwas nicht mehr passiert, Unrecht, das anderen zugefügt wird, nicht dulden, und dass sie sich auch überlegen, wie sie damit umgehen würden, wenn ihnen selbst so etwas passiert, und - - das kann man theoretisch fast an jedem, an jeder Grausamkeit der Geschichte, aber dies, dieses Begegnen von Mensch zu Mensch, dieses Mitfühlen mit den anderen, das was im Holocaust passiert ist, das vielen Menschen das Menschsein und die Lebensberechtigung, die Daseinsberechtigung aberkannt wurden, das kann man schon, das kann man aber auch mit anderen Themen vermitteln, aber das finde ich, das ist zentral, das ist ein ganz kleiner Kern, vielleicht ganz unhistorisch, aber auf den Kern zusammenfassen würde.“ [B4-14: S.5, Z.368-379]

Zunächst wird der Holocaust mit anderen „Grausamkeiten“ der Geschichte verglichen. Sie kommt zu dem Schluss, dass das individuelle Leid der Opfer sich nicht von anderen „Grausamkeiten“ unterscheide. Gleichzeitig sei für sie der Holocaust durch die organisierte Verfolgung („dieses Planmäßige, Institutionalisierte“) „anders“, woraus sie schlussfolgert, dass er auf die Menschen so massiv negativ gewirkt habe („vielleicht waren die Menschen des-

<sup>662</sup> Vgl. B4-14: S.3, Z.178-183.

halb besonders geschockt“). Das entscheidende Ziel der Erziehung und insbesondere Auseinandersetzung mit dem Holocaust sei die „Menschlichkeit“. Darunter versteht sie erstens ein Unrechtsbewusstsein („Unrecht das anderen zugefügt wird nicht dulden“), zweitens eine auf Empathie zielende Selbstreflexion („und dass sie sich auch überlegen, wie sie damit umgehen würden, wenn ihnen selbst so etwas passiert“) und drittens die Übernahme von Verantwortung („dass so etwas nicht mehr passiert“). Dieses Ziel, das maßgeblich der Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitserziehung diene („zu solchen Persönlichkeiten erziehen“), wird von ihr als „unhistorisch“ bezeichnet, es sei aber der „Kern“ („ein ganz kleiner Kern“) der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. Trotz mehrfacher Störungen (Pausenklingeln, grüßende Schüler auf dem Gang), unterbricht sie ihren Gedankengang nicht, was zeigt, für wie essentiell sie ihn hält. In der Abschlussequenz wird dieser stark humanistische Ansatz nochmals deutlich.

„I: Dieses Menschliche?

B4-14: Ja, mit dem allen, was so ist, Volksgemeinschaft, man kann das schon bei Schülern, so war das ein Mal in der neunten Klasse die Frage, ja - - und wenn ich meinen Opa, der immer noch ein großer Nazi ist, nach all dem, was passiert ist und Auseinandersetzung in unserer Familie usw., dann muss man sich schon Fragen stellen, ja und was ist denn so schlimm daran und nach meinem ersten Mal, das in einer neunten Klasse zu unterrichten, ist meine Antwort darauf, vieles war gar nicht so schlimm, nur, dass dann viele fragen, man kann nicht sagen, alles war schlimm und schlecht, was die Nazis gemacht haben, das Schlimme ist, dass es nur immer für eine exklusive Minderheit galt und was viele andere ausgegrenzt worden und das ist unmenschlich und das darf nicht wieder vorkommen und das ist der Kern, dass alle gleiche Lebensberechtigung haben, und nicht andere besser sind und andere schlechter und das ist der Kern von allem, das kannst du auf alles übertragen, da reicht schon dieses Wellen-Experiment - - ja das ist der Kern - - ich bleib' bei dieser Antwort, man kann natürlich Faktenwissen zu allen möglichen - - und man kann auch - - und das find' ich wichtig, dass all das von Menschen gemacht wurde, das finde ich auch der Wahnsinn, dass es Leute gegeben haben muss, die all die Listen geschrieben haben, die sich an ja allein die Verbrennungsöfen ausgedacht haben, dass es Menschen gegeben hat, die ihr Menschsein so ausgeschaltet haben, dass dort auf Effizienz hin gearbeitet, dass es noch mehr Menschen geschafft haben zu verbrennen, dass sie ihr Menschsein ausgeschaltet haben und da sind wir bei der Frage vom Menschen, beim Menschenbild, bei der Freiheit der Entscheidung die wir haben, wir haben kein mittelalterliches Menschenbild, wir haben keinen Determinismus, jeder ist frei zu entscheiden, handle so oder so und das war überall, dass das passieren konnte, zig Menschen mitgemacht, vielleicht in einer gewissen Weise sogar gut gefühlt, sie haben ihren Job, sie sind effizient, ja - - sie haben auch schon viel, was letztlich da heraus, kam gar nichts mitgekriegt, die Schreibtischtäter, die Schreibtischtäter, irgendwelche KZ-Wächter, die in kleinen roten Backsteinhäusern mit Blümchen im Vorgarten Mozart gehört haben, also das find' ich, die könnten mal die Augen aufmachen, das Nachdenken, was hab' ich - - ja das ist es, was man vermitteln kann, man selber sollte Mensch bleiben, auch - - sich stark zu machen - - naja ich will dann.“ [B4-14: S.5-6, Z.380-400]

Ausgehend von einem Beispiel aus dem eigenen Familiengedächtnis wird hier auch eine in der dritten Generation vorliegende Position deutlich. Ihr eigener Großvater scheint nach wie vor Anhänger des Systems zu sein. Diese innerfamiliäre Auseinandersetzung greift sie auf und verdeutlicht daran ihr Hauptanliegen.

Ihr gehe es keineswegs darum, die NS-Zeit einseitig-undifferenziert zu betrachten. Sie gesteht ein, dass nicht „alles [...] schlimm und schlecht“ gewesen sei. Allerdings zeigt sie hier das Kernproblem dieser „Volksgemeinschaft“. Die NS-Gesellschaft sei „nur immer für eine exklusive Minderheit“ vorteilhaft gewesen und ganz „viele andere“ seien in diesem System ausgegrenzt worden. Die Ausgrenzung bezeichnet sie als „unmenschlich“ und genau das gelte es zu verhindern. Entscheidend sei die Gleichheit der Menschen („dass alle gleiche

Lebensberechtigung haben“). Aus ihrer Sicht sei es ausgeschlossen, den Menschen in bessere und schlechtere zu teilen. Der Mensch stehe im Zentrum und diese anthropologische Reflexion müsse sich nicht auf die NS-Zeit beschränken („das kannst du auf alles übertragen“), sondern ahistorisch denkend auch andere Beispiele wie „dieses Wellen-Experiment“. „Faktenwissen“ allein reiche ihr nicht. Die Reflexion beschränke sich nicht auf die Tatsache des Ausgrenzens, sondern beinhalte auch die Einsicht, dass „all das von Menschen gemacht wurde“, z.B. die bürokratischen Tätigkeiten, die Erfindungen („die sich ja allein die Verbrennungsöfen ausgedacht haben“) und das Ausschalten der Menschlichkeit zum Zwecke der Effizienz.

Im Mittelpunkt ihrer Ausführung steht die Freiheit des Menschen. Das menschliche Denken und Handeln sei frei, was das hier aufgeworfene Menschenbild vom „Determinismus“ unterscheidet, den sie dem mittelalterlichen Denken zuschreibe. Egal in welchem Kontext man agiere, „man sollte immer Mensch bleiben“ und „sich stark machen“, genau das ist der eigentliche „Kern“ ihres Geschichtsunterrichts.

### **7.8.5 Zusammenfassung**

„Martina T.“ ist Teil der dritten Generation und deutet am Ende kurz an, dass auch in ihrer Familie das Thema besprochen wurde. Sie hält das Thema für grundlegend und hat das Gefühl, dass die gegenwärtige Generation von Lehrern damit noch nicht abgeschlossen habe.

Schulisch geht es ihr im Wesentlichen um den Menschen und ein menschliches Handeln. Diesen Zug bezeichnet sie selbst als unhistorisch, aber er sei die Essenz der schulischen Auseinandersetzung. Ihr geschichtsdidaktisches Denken zielt sehr stark auf die Förderung von Empathie. Die Schüler sollen sich möglich konkret in die Lebensumstände anderer hineinversetzen, deren Welt nachempfinden. Dahingegen distanziert sie sich mehrfach von einem rein auf Faktenwissen basierten Geschichtsunterricht, den sie als politische Geschichte bezeichnet, die zwar wichtig sei, aber unbedingt durch andere Perspektiven erweitert werden müsse. Nur so könne es gelingen, bei den Schülern eine nachhaltige Auseinandersetzung anzuregen und einen subjektiven Zugang zu liefern. Dabei sei es durchaus möglich zweckorientiert Emotionen zu wecken, sofern sie dem Ziel dienlich seien. Sie möchte den Schülern nicht die Wahrheit vermitteln, sondern die Perspektivität der Geschichte. Dabei würden sie zur Perspektivübernahme angeregt, indem sie einerseits unterschiedliche Sichtweisen auf ein Ereignis kennen lernen, andererseits indem sie immer wieder die konkreten Situationen von historisch wirkenden Akteuren nachvollziehen sollen. Durch die konkreten Zugänge möchte sie eine Geschichtsreflexion auslösen, die vom konkret handelnden Menschen der Vergangenheit ausgeht und sich dann auf andere Bereiche erweitert.

## **7.9 „Frank K.“ [T1-56] – Geschichtsreflexion**

### ***(„Auschwitz als einer der Gründungsmythen der BRD“)***

#### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

„Frank K.“ ist zum Zeitpunkt der Befragung Ende 40 und arbeitet seit mehr als 20 Jahren als Lehrer. Das Interview wurde deshalb für die Einzelfallanalyse ausgewählt, weil der Befragte ein differenziertes geschichtstheoretisches und geschichtsdidaktisches Konzept hat, das sich von anderen Ansätzen sehr unterscheidet, einem Geschichtsunterricht, der stark von der konstruktivistischen und kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik geprägt ist. Das drückt sich vor allem in seinen Aussagen über einen angemessenen gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit der NS-Zeit aus.

Inhaltlich geht es in dem Interview schwerpunktmäßig um die Schülerperspektive, den NS-Diskurs, das Geschichtsbild sowie die geschichtsdidaktischen Ansichten des Lehrers und die schulische Auseinandersetzung. Institutionelle Fragen werden am Rande gestreift.

#### **7.9.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten (*„jetzt ist alles nach unten gesackt“*)**

„I: Als Geschichtslehrer haben sie ja bestimmt NS und Holocaust intensiv unterrichtet, würde ich mal ganz offen fragen, welche Erfahrungen haben sie da in der Schule gemacht?

T1-56: Das hängt jetzt von der - - Perspektive ab [...] ich sag' jetzt erst mal was zum - - Alter - - wir haben neuerdings das G8 und NS wurde früher in Klasse 10 mit 15jährigen unterrichtet - - in der Klasse 12 - - unterrichtet - - jetzt ist das alles nach unten gesackt und jetzt haben wir es mit 14 jährigen zu tun [...] und meine Erfahrung ist da, und das ist jetzt ganz aktuell, das verändert sich ganz gravierend die Einstellung - - die - - 15jährigen sind in der Lage die komplexen Probleme und Sachverhalte, die sich mit dem NS verbinden - - - wahrzunehmen und darauf einstellen zu können - - d.h. sie erkennen diese schwierigen und komplexen Fragestellungen, die da vorliegen, die auch existenziell sind und auch differenziert betrachtet werden müssen - - bei den Jüngeren macht das eine Jahr [...] einen erstaunlichen Unterschied aus, dass da häufig Pubertäre und Spätpubertäre - - - der Sensationsgehalt des Verhandelten ganz stark in den Vordergrund rückt, ich war da erstaunt, ich hab' das so stark gar nicht vermutet, aber ich sag' jetzt ein drastisches Beispiel - - - nach einem GFS-Referat über - - Hitler als Person - - gab's keine Rückfragen und da kam eine Rückfrage und die Rückfrage bestand darin, hatte Hitler wirklich nur ein Ei [...] es wirft ein Schlaglicht auf die Perspektive, die die Schüler in dem Alter haben - - das ist die eine Sache und das sind die Erfahrungen - - deshalb muss ich sagen, dass das früher adäquat und komplex unterrichtet werden konnte - - jetzt ist meine Perspektive, wir müssen uns als Lehrer darauf einstellen und das ganze Thema muss nach meinem Eindruck anders, elementarer unterrichtet werden als das früher geschehen ist [...].“ [T1-56: S.1, Z.1-20, gekürzt]

In dieser ersten Sequenz wird deutlich, dass die Schüler aus seiner Sicht einen erheblichen Einfluss auf die schulische Holocaust Education haben, die er für sehr anspruchsvoll hält, was an der häufigen Verwendung des Ausdrucks „komplex“ (drei Nennungen) deutlich wird. Hinsichtlich seiner Schüler konstatiert er einen grundlegenden Wandel („Spektrum der Veränderungen des NS im Unterricht“<sup>663</sup>), den er auf zwei Faktoren zurückführt.

Zum einen nimmt er „gravierende“ Unterschiede zwischen G8- und G9-Schülern wahr. Bei den G9-Schülern sei es aus seiner Sicht möglich gewesen, „komplexe Probleme und Sachverhalte“ zu behandeln, da sie entsprechende Voraussetzungen mitgebracht hätten. Die von ihm schwerpunktmäßig behandelten „komplexe[n] Fragestellungen“, die „existenziell sind

<sup>663</sup> T1-56: S.1, Z.53f.

und [...] auch differenziert betrachtet werden müssen“, lassen sich nach „Frank K.“ aufgrund der Reife mit den G8-Schülern nicht mehr auf einem angemessenen Niveau problematisieren. Für sie gehe es vor allem um den „Sensationsgehalt des Verhandelten“, was er am Beispiel der GFS verdeutlicht, bei der als einzige Reaktion eine aus seiner Sicht belanglose Rückfrage kam, die er als „drastisches Beispiel“ zur Veranschaulichung anführt.

Daher sei nun eine andere Herangehensweise erforderlich, man müsse sich an das veränderte Alter anpassen („das ganze Thema muss nach meinem Eindruck anders, elementarer unterrichtet werden als früher“). Durch die andere „Perspektive“, die die Schüler auf das Thema nun hätten, sei es nicht mehr möglich, es „adäquat“ und „komplex“ zu unterrichten, sondern nur „elementar“.

„I: Das ist interessant.

T1-56: Die zeitliche Distanz wird größer [...] die Emotionen, der emotionale Aspekt wird geringer, verändert sich und die - - - das Drängende, das früher dabei war - - ist - - - wird immer weniger - - also es war so, vor 20 Jahren Ende der 80er, dass das Thema - der Nationalsozialismus das Kernthema von Geschichte war, Schüler wurden zugeworfen, mit allen Seiten - - und von allen Fächern mit dem Thema NS, Judenverfolgung schwerpunktmäßig aber das war auch weitestgehend akzeptiert - - und es war eine große Betroffenheit, große Einsicht - - Schuldbewusstsein, was auch immer - - - dann hat es in die 90er hinein einen immer größeren Widerwillen gegeben seitens der Schüler. Es ist zu Hause immer weniger thematisiert worden seitens der Eltern - - - und vor allem war eine große Kritik auch seitens der Schüler seitens der Eltern auch - - dass so viele Leichenberge durch die Videos immer wieder ins Klassenzimmer, gereicht werden, dass also auch schon Sechst-, Siebt- und Achtklässler in Deutsch und Reli mit dem Thema konfrontiert worden - - und kamen dann oben an und gab's in Klasse 10 dann noch mal - - wo es eigentlich bei uns zum ersten Mal thematisiert wurde und das [...] warf bei uns in den 90ern die Frage auf, wie - - - wie vermittelt man NS so, dass es nicht Dublette ist und gleichzeitig historisch-politisch bleibt - - und - - dass man wekommt [...] von diesen optischen Brutalitäten, von dieser visuellen Überwältigung, mit den Leichenbergen, da musste man eine Lösung zu finden - - und jetzt ist auch so, auch bis zu Klasse 10 - - früher war der Rückgriff auf gängige Mythen, was erzählt deine Oma darüber, wie Hitler an die Macht gekommen ist, dann kamen die Autobahnen, die Arbeitslosen, Hitler wurde gewählt, Hitler ist legal an die Macht gekommen, das ist komplett weg und jetzt ist es sogar so, dass ist das allerneuste, das finde ich absolut faszinierend [...].“ [T1-56: S.1, Z.21-38].

Der andere, zeitliche Wandel führe ebenfalls zu einer erheblichen Veränderung im Umgang mit dem Thema, vor allem dazu, dass „der emotionale Aspekt“ weniger Bedeutung habe und die Schüler nicht mehr so sehr das „Drängende“ an dem Thema wahrnehmen. Dieser Wandel wird als mehrdimensional (familiär, gesellschaftlich, fachdidaktisch, bildungstheoretisch) charakterisiert.

Zu Beginn seiner Lehrtätigkeit sei der NS „das Kernthema von Geschichte“ gewesen. Die Auseinandersetzung mit dieser Zeit sei damals sehr umfassend („von allen Fächern“) und moralisch-emotional aufgeladen („Schuldbewusstsein“, „großen Betroffenheit“) gewesen, was aber „auch weitestgehend akzeptiert“ worden sei. Dieser offensive Umgang sei dadurch begünstigt worden, dass man „auf gängige Mythen“ zurückgreifen konnte, indem man die eigenen Großeltern nach der Zeit befragt habe. Diese innerfamiliäre Auseinandersetzung wird hier ambivalent betrachtet, kritisch, da es sich doch um „gängige Mythen“ handle, die er inhaltlich an Rechtfertigungsmustern wie Abschaffung der Arbeitslosigkeit, dem legalen Weg zur Macht verdeutlicht, die an Welzers Familiengedächtnis erinnern. Das sei vorteilhaft, weil hieraus eine sehr günstige Motivationsgrundlage geschaffen worden sei für eine intensive Auseinandersetzung.

Inzwischen habe sich aber auch das fundamental gewandelt („das ist komplett weg“), es gebe immer mehr Distanz zu die Zeit, die schon in den 1990er Jahren begonnen habe, als diese offensive Herangehensweise auf „immer größeren Widerwillen“ gestoßen sei und sich die Schüler immer weniger in den Familien und außerhalb mit dem Thema auseinandersetzt hätten. Die Kritik habe sich vor allem gegen die Permanenz, die Moralisierung und Emotionalisierung („optischen Brutalitäten“) gerichtet. In der Didaktik habe man daher nach passenden Antworten gesucht, wodurch es zu einer Abkehr von „dieser visuellen Überwältigung“ „mit den Leichenbergen“ gekommen sei.

„[...] die - - Stereotypen vom Juden, antisemitische nicht mehr präsent in den Köpfen, ich hab's jetzt zum ersten Mal in einer Klasse gehabt, dass ich - - eine antisemitische Postkarte aufgelegt habe mit offensichtlichen klassischen antisemitischen Stereotypen Hakennase, Plattfüße usw. - - und - - die Klasse davorstand, das als ein komisches Bild empfand aber nicht richtig lustig und mir schlagartig klar wurde, die erkennen gar nicht dass hier Juden karikiert werden sollen, das zündete nicht und da hab' ich mich zum ersten Mal in meinem Leben vor die Frage gestellt gesehen, betreibe ich jetzt das Geschäft der Antisemiten und unterrichte weiter, d.h. kläre die Schüler darüber auf was Antisemitismus ist, antisemitische Vorurteile, wie Juden gesehen werden, implantiere das praktisch in die Köpfe der Schüler - - - um anschließend Unterricht zu machen und genau das aus den Köpfen - - wieder herauszubringen aus den Köpfen - - und - - ich hab' mich in der Situation dafür entschieden abubrechen, ich hab' dann, bin nicht weiter drauf' eingegangen und hab' das dann - - - einfach zurückgestellt, weil ich musste für mich selber die Frage klären, ich wollte auf jeden Fall nicht erst zum antisemitischen Propagandisten - - - und damit sprechen, ich hab' witziger Weise darüber auf einer Reise mit einem Juden gesprochen und ihm diese Frage vorgelegt, wie er reagiert hätte oder wie er erwartet hätte, dass - - ein Lehrer reagiert und er meinte dann - - er hätte es gut gefunden oder würde es gut finden, wenn ein Lehrer das dann nicht mehr weiter trägt - - was ich dann auch gemacht hatte, ich fühlte mich dann in gewisser Weise von einem Betroffenen bestätigt - - und das ist so, was wir haben zum Spektrum der Veränderungen des NS im Unterricht.“ [T1-56: S.1, Z.38-54].

Er verdeutlicht die veränderten Voraussetzungen seiner Schüler an einem weiteren Beispiel, antisemitischen Stereotypen, die aus seiner Sicht gar nicht mehr erkannt würden. Seine Schüler erkannten bei einer Postkarte die typischen Merkmale „des Juden“ nicht mehr. Das führe ihn in ein didaktisches Dilemma. Sollte der Lehrer diese Vorurteile zunächst vermitteln („betreibe ich jetzt das Geschäft des Antisemiten“), um sie dann wieder „aus den Köpfen“ „herauszubringen“? Bei einem im weitesten Sinne „Betroffenen“, einem Juden, den er bei einer Zugfahrt traf, fragte er nachträglich nach der Legitimität seiner didaktischen Entscheidung, die als sinnvoll bestätigt worden sei.

Der veränderte Umgang und die Umstellung auf G8 tangiere daher erheblich die Motivations- und Wissensgrundlage der Schüler, was sich fatal auf die unterrichtliche Vermittlung auswirke.

„I: Und wenn sie jetzt das Interesse nehmen und vergleichen mit anderen Themen?

T1-56: Interesse nach wie vor da - - für Schüler, es gibt inzwischen auch wieder kein Widerwillen - - bezogen auf die Judenverfolgung, da ist einfach so ein - - dieses Sensationsorientierte, dass man das wissen will, was da geschehen ist, es ist erstaunlich wenig Information inzwischen da - - früher war es so, dass man viel wusste, die Schüler bringen inzwischen mehr nur so ein grobes Wissen mit, offensichtlich ist dieser mediale Overkill, den wir Jahrzehnte vorher erlebt haben, der ist jetzt eingedämmt oder eingestellt und jetzt können wir wieder im Geschichtsunterricht original informieren - - und das zweite Sensationsthema [...] die Faszination am Zweiten Weltkrieg - - und dann großes Interesse, Schlachten, das würden die am liebsten ganz gerne machen, oder Waffen, am meisten Jungs, Kriegsverlauf und solche Sachen, aber das ist natürlich nicht primär Thema des Geschichtsunterrichts und da ist auch eine gewisse Enttäuschung da.

I: Bei den Schülern oder beim Lehrer?



T1-56: Für den Lehrer kann das nicht, es wird zwar im Unterricht über Motive geredet, aber wie Rommel jetzt die Front oder Stalingrad, das ist nicht Teil des Unterrichts zumindest im militärtaktischen Sinne jedenfalls und das ist bei einigen Jungs durchaus da, die hätten das gerne, ich frag' mich inzwischen, ob das nicht einiges auch mit diesen Egoshootern zu tun hat, die man spielen kann, ob da nicht ein gewisses Bedürfnis, das, was man jetzt am Videoschirm erlebt, jetzt abzugleichen mit der Wirklichkeit, das ist so ein Verschieben des Fokus, des Interessensfokus.

I: Außer den beiden Themen, woran haben die noch ein Interesse?

T1-56: Die beiden, also das sind die beiden Themen - - - Judenverfolgung, da ist also Interesse da, auch Bereitschaft zuzuhören auch aktiv zuzuhören und eben vor allem bei Jungs Zweiter Weltkrieg, das ist, so der Schwerpunkt - - und - - - das andere - - da kann von sich aus heraus kein Interesse da sein, also Machtergreifung, Gleichschaltung der Gesellschaft, Frauen, Kinder, weil das nicht - - zum Weltwissen der Kinder, der Schüler von heute dazugehört, das ist nicht da, das war vor zehn Jahren, vor 10 15 Jahren war das da, BDM, HJ, da hat der Opa mal erzählt und so, das ist komplett weg, d.h. wir gehen jedes Jahr scheinbar in eine immer mehr in eine, ich sag' mal unbeleckte oder uninformierte, uninformiertes Herangehen an den NS 'ran.' [T1-56: S.1-2, Z.55-79].

Bei den heutigen Schülern sieht er nicht mehr den „Widerwillen [...] bezogen auf die Judenverfolgung“, der in den 1990er Jahren festzustellen war, vielmehr seien sie sensationsorientiert, wollten wissen „was da geschehen ist“, aber gleichzeitig hätten sie wesentlich weniger Vorwissen als früher. Diese Wissensgrundlage wird als „grob“ charakterisiert und auch auf den „medialen Overkill“ zurückgeführt, der den NS-Diskurs die vorangegangenen Jahrzehnte maßgeblich geprägt habe. Das habe sich „eingedämmt“, „eingestellt“, sodass der Geschichtsunterricht wieder informieren könne.

Neben der Judenverfolgung sei auch der Zweite Weltkrieg ein „Sensationsthema“, er fasziniere („die Faszination“) vor allem die Jungen, wobei die in das Thema gelegten Hoffnungen nicht erfüllt würden („und da ist auch eine gewisse Enttäuschung da“), weil Kriegsgeschichte im Geschichtsunterricht nur eine untergeordnete Rolle spiele („das ist natürlich nicht primär Thema des Geschichtsunterricht“). Er fragt sich, ob das Interesse am Krieg auch auf den Medienkonsum einzelner Jugendlicher zurückzuführen sei („ob das nicht auch einiges mit diesem Egoshootern zu tun hat“), dem Bedürfnis, mehr über die in bestimmten Medienangeboten enthaltenen historischen Personen, Daten, Dinge zu erfahren. Dadurch veränderten sich die Interessen der Schüler an dem Thema („das ist so ein Verschieben des Fokus, des Interessensfokus“).

Neben dem Holocaust und dem Zweiten Weltkrieg sieht er keine auffälligen Interessenschwerpunkte, was er auf ein verändertes „Weltwissen“ der Schüler zurückführt („da kann von sich aus heraus kein Interesse da sein, also Machtergreifung, Gleichschaltung der Gesellschaft, Frauen, Kinder“), die familiären Bezüge zum NS durch die Großeltern seien heute weitestgehend verschwunden oder hätten deutlich an Bedeutung verloren.

Das alles habe zur Folge, dass man heute ganz anders mit dem Thema umgehen müsse, er bezeichne das als ein „unbelecktes oder uninformiertes Herangehen an den NS“. Das fehlende Wissen an dem Thema führe dazu, dass im Geschichtsunterricht die Grundlagen zu legen seien, um sich umfassend damit auseinanderzusetzen. Hinter seinen Aussagen zu den Schülern steht auch ein bestimmtes Geschichtsbild, das im Folgenden genauer zu beleuchten sein wird.

### 7.9.2 Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit

**(„Auschwitz ist eine der Gründungsmythen der BRD“ „es ist elementarer Teil - - es sollte auf jeden Fall erhalten werden“)**

Für „Frank K.“ hat das zur Folge, dass es im Geschichtsunterricht weniger um Faktenkenntnisse als um die Förderung eines Geschichtsbewusstseins gehen müsse. Dies lässt sich deutlich aus seinen geschichtstheoretischen Grundüberzeugungen herleiten.

Obgleich die Schüler über ein geringeres Vorwissen verfügten, sei das Interesse nach wie vor sehr groß, was damit zu tun habe, welch großen Stellenwert es im „bundesrepublikanischen Geschichtsbewusstsein“ habe. „Auschwitz“ wird als „eine der Gründungsmythen der BRD“ bezeichnet und sei daher fundamental für das deutsche Selbstverständnis. Der Begriff diene vor allem zur Abgrenzung („wir müssen das bessere Deutschland sein [...] und das jetzt beweisen in Abgrenzung zu Auschwitz“) von einer negativ bewerteten Vergangenheit. Dadurch sei es den Deutschen möglich, etwas anderes, was in großem Kontrast zu „Auschwitz“ stehe, zu „zeigen“. Als „Gründungsmythos“ sei es Teil des „populären“, „öffentlichen“ „Geschichtsbewusstseins“, was zur Folge habe, dass die Schüler ihn internalisieren („ist damit bei den Kindern drin“).<sup>664</sup>

Seine Aussagen zu einem angemessenen Umgang mit der NS-Vergangenheit sind mehrschichtig. Einerseits lässt sich seine Argumentation der konstruktivistischen Geschichtsbeachtung zuordnen, was besonders deutlich im nächsten Abschnitt wird, in dem es um seine Sichtweise auf „Erziehung nach Auschwitz“ in der Schule geht. Andererseits ist für ihn die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit noch essentiell, was er auch auf seinen eigenen Generationszusammenhang zurückführt.

Er beschreibt sich als jemand, der „relativ zeitnah in eine Generation reingeboren“ sei, deren „Hauptaufgabe die Auseinandersetzung“<sup>665</sup> mit dem Dritten Reich gewesen sei. Folglich habe er das Thema als sehr präsent wahrgenommen („Dauerthema, es war latent also permanent vorhanden“<sup>666</sup>) und es habe dadurch für ihn persönlich eine sehr große Bedeutung. „Frank K.“ sei in seiner Schulzeit Lehrern begegnet, die selbst Teil der ersten Generation gewesen seien, was dazu geführt habe, dass der NS eher aus „Anekdoten und Soldatenberichten“<sup>667</sup> bestanden habe, „die dann in epischer Breite erzählt worden“ seien. Erst in der Oberstufe bekam er einen Lehrer aus der 68er-Generation („68er Lehrer erstmals an die Schule kamen“), der eine für ihn neue Form von Unterricht gemacht habe, einen Unterricht mit „erkennbaren Strukturen“, „Zielen“, Absichten“ und „Diskussionen“, was dazu geführt

<sup>664</sup> Vgl. T1-56: S.2, Z.80-89.

<sup>665</sup> T1-56: S.7, Z.530.

<sup>666</sup> T1-56: S.7: Z.533.

<sup>667</sup> T1-56: S.8: Z.539.

habe, dass „in dem Moment Schule zum ersten Mal Spaß gemacht“ habe und einen enormen Lern- und Bildungsprozess freigesetzt“ habe.<sup>668</sup>

I: Wie sollte unsere Gesellschaft heute mit dem Thema umgehen?

T1-56: Es gehört zum Grundbestand - - unseren Geschichtsbewusstseins - - es ist elementarer Teil - - es sollte auf jeden Fall erhalten werden - - auch jetzt bezogen auf Aktionen, bezogen auf die Verfolgung von Minderheiten - - auch auf den destruktiven Charakter - - und dieser Aspekt sollte permanent im Bewusstsein bleiben - - es gibt oder gab eine ungute Tendenz in den letzten 10 Jahren, dass Deutsche auch zu Opfern des Zweiten Weltkriegs gemacht worden sind - - und wir auch, wir wollten uns einreihen in die anderen europäischen Nationen - - und das ist etwas, das schon fast an Geschichtsklitterung grenzt - - es ist gesellschaftlich verständlich - - aber ist schon fast so, dass wir die Profiteure des Zweiten Weltkriegs - - im Krieg selber und auch in der Nachkriegsgeschichte - - wir sind das Volk, das am besten aus dem Krieg herausging direkt in die Wirtschaft - - nach wenigen Jahren der Entbehrung [...].“ [T1-56: S.10, Z.713-724]

Seine Aussagen zur Konstruktivität von Geschichte und Geschichtsstoffen sind keineswegs relativierend auf die NS-Zeit zu verstehen, sondern „Frank K.“ möchte generell eine feste, unkritische Etablierung unumstößlicher Geschichtsbilder vermeiden. Der NS hat für ihn nach wie vor eine zentrale Rolle in der deutschen Gesellschaft und gehöre grundlegend zum deutschen Geschichtsverständnis, er wird als „elementarer Teil“ charakterisiert.

So ist auch die normative Implikation zu verstehen, dass er diese wichtige Stellung weiterhin haben solle („auf jeden Fall“) und zwar dauerhaft („sollte permanent im Bewusstsein bleiben“). Legitimieren lasse sich dies mit dem „destruktiven Charakter“ und allgemein der „Verfolgung von Minderheiten“. Auf keinen Fall dürfe sich in der deutschen Gesellschaft eine aus seiner Sicht problematische Tendenz zur „Geschichtsklitterung“ durchsetzen, die aus den Deutschen „Opfer des Zweiten Weltkriegs“ mache und mit anderen europäischen Nationen vergleiche, die Opfer des Hitler'schen Angriffskrieges gewesen seien. Zwar könne er diese Positionen historisch rekonstruieren, aber er bewertet sie als falsch, zumal gerade Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg die besten ökonomischen Bedingungen ganz Europas gehabt habe. Diese Tatsache wird nun genauer hinterfragt, indem der Interviewer verschiedene Muster einer NS-Aufarbeitung in das Gespräch einwirft.

„I: Zum NS-Diskurs würde ich mit ihnen gern ein paar Begriffe besprechen und ihre Position erfahren, Normalisierung, Relativierung, Distanzierung, Schlussstrich?“

T1-56: - - ja - - wir haben inzwischen eine normalisierte, ein normalisiertes Verhältnis zum NS - - weil es inzwischen ein historisiertes Phänomen ist - - es gehört zur Geschichte - - - wir haben - - die nächst kommende Generation erlebt - - gerade eine Distanz wie zu allen historischen Themen, das ist da - - Schlussstrich - - - der Begriff trifft in keiner Weise zu, es gibt in keinerlei Hinsicht eine Notwendigkeit zu einem Schlussstrich, weil Geschichte nie abgeschlossen ist - - per se, Geschichte ist immer ein Erinnerungsbestand und ich kann nicht Erinnerungen abkoppeln - - und solange diese Gesellschaft ein Bedürfnis zur Erinnerung hat, wird sie sich auch erinnern, ich kann ihr nicht Erinnerung unterbinden.

I: und Relativierung?

T1-56: - - ach so - - das ist ein Motiv, das leicht durchschaubar in bestimmte politische Ecken gehört und leicht durchschaubar - - und auf leichteste Weise konterkariert werden kann, dem begegnet leicht werden kann - - es sollte nicht relativiert werden - - auf der anderen Seite muss ich sagen - - klar es ist immer relativ zu irgendetwas, aber relativ im Sinne von abmindern, das meinen sie wahrscheinlich jetzt oder abschwächen, das immer wieder versucht wird, aber was auch in absehbarer Zeit kein Thema sein wird.“ [T1-56: S.10, Z.733-750]

<sup>668</sup> Vgl. T1-56: S.10: Z-540-543.

Wie schon bei anderen Interviews, wird hier vor allem das Muster einer Normalisierung sowie die damit verbundene Historisierung deutlich. Es habe sich eine „Distanz“ eingestellt, was aber keinesfalls zu einem „Schlussstrich“ führen solle, diesen Begriff und die damit verbundene „Notwendigkeit“ sieht er in keinerlei Hinsicht gegeben, was er geschichtstheoretisch begründet. Geschichte sei „nie abgeschlossen“ und sei als solche („per se“) abhängig von den gesellschaftlichen Bedürfnissen der Gegenwart („diese Gesellschaft“) nach Erinnerung.

Darüber hinaus distanziert er sich von einer „Relativierung“, die er als politisch motivierte Position kennzeichnet, die allerdings nicht schwierig zu widerlegen sei („auf leichteste Weise konterkariert“, „dem leicht begegnet werden kann“). Die aus dem Diskurs herauskristallisierte Form einer verharmlosenden Relativierung, die er hinter dem vom Interviewer aufgegriffenen Begriff vermutet, lehnt er entschieden ab.

„I: In der Schule?

T1-56: Also - - also in der Schule sollte es, wenn wir jetzt mal bei der stofflichen Dimension - - denke ich, dass nach wie vor die Gründe überwältigend sind - - diesen Stoff über Jahrzehnte zum festen Bestand des Geschichtsunterrichts zu machen - - ich kann mir nicht vorstellen, dass es in absehbarer Zeit Gründe geben sollte, diesen Stoff verdrängen sollten - - sollten diese Gründe auftauchen, warum auch immer, und die tragbar sein, dann müsste der Stoff vielleicht weichen, aber dann hätten wir eine ganz andere gesellschaftliche Situation - - und vermutlich Themen, die viel drängender wären als das.“ [T1-56: S.10., Z.740-747]

In der Schule bedeute dies ebenfalls, den NS als „festen Bestand des GU“ zu etablieren und er sieht auch keine Gründe, warum es hier fundamentale Veränderungen geben solle. Dafür müssten sehr triftige Gründe vorliegen („die tragbar sein müsste“), sodass andere Themen „viel drängender“ würden. Der hier bewusst verwendete Konjunktiv („wären“, „hätten wir eine ganz andere gesellschaftliche Situation“) hat zwei Funktionen. Einerseits wird damit durchaus die Möglichkeit einer Veränderung des heutigen Geschichtsbildes gesehen, sofern sich die grundlegenden gesellschaftlichen Strukturen verändern. Andererseits entkräftet er dadurch den Vorwurf einer relativistischen Sicht auf die NS-Zeit. Diese grundlegende Sicht hat auch Auswirkungen auf seinen eigenen, fachdidaktischen Zugang zum Unterrichtsfach Geschichte.

### **7.9.3 Die fachdidaktische Grundposition: geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Konstruktivismus („Geschichte existiert an sich nicht“)**

„Frank K.“ hält die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit für unverzichtbar und dennoch hinterfragbar. Auch dieses Thema wird geschichtstheoretisch und geschichtsdidaktisch ausführlich durchleuchtet, was der Schwerpunkt des Interviews ist.

„I: Das Thema scheint eine wichtige Stellung zu haben?

T1-56: Also es ist für die Bundesrepublik unabdingbar, weil es zum Gründungsmythos der - - - also Auschwitz immer wieder zum Gründungsmythos der der Bundesrepublik wird - - - jetzt muss ich aufpassen - - nicht zum eigentlichen Gründungsmythos wird zum - - zum bundesrepublikanischen Selbstverständnis gehört - - um - - - jetzt gibt's natürlich Ziele auf verschiedenen Ebenen - - - es gibt einerseits die schlichte Sachebene, also die Kenntnis der Sachverhalte - - dann - - eine Auseinandersetzung mit der kategorialen Dimension, d.h. ich kann sprechen über die Themen, die ich auch in anderen Themen thematisiere, also

das Verhältnis von Recht und Macht, Usurpation von Macht - - Staatsformen, Wandel von Demokratien in eine Diktatur - - und ich kann auf einer dritten Ebene darüber sprechen, wie Geschichte wie, warum von wem erinnert wird - - d.h. - - ich gehe dekonstruierend an die Auseinandersetzung mit dem Thema NS heran, d.h. wer erzählt was über wen warum - - der eine so, der andere so, der eine nimmt das Thema so der andere so - - und warum geschieht das heute so, warum wird in der BRD dann Widerstand oder wurde bis vor ein zwei Jahren der Widerstand nicht an den kommunistischen Widerstand erinnert, während unbedeutenden Gestalten wie Stauffenberg oder Elser eine Gloriole umgehängt wurden, während der eigentliche ertragreiche Widerstand vom Kommunismus kam - - das ist Erinnerungspolitik und das muss dann aber auch thematisiert werden - - wäre dann aber tendenziell im Bereich Oberstufe.“ [T1-56: S.3, Z.203-221].

Wieder wird der Begriff „Gründungsmythos“ aufgegriffen (drei Nennungen), wobei er einschleibt, dass dieser Begriff nicht eindimensional und vereinfachend zu verstehen sei („jetzt muss ich aufpassen – nicht zum eigentlichen Gründungsmythos“). Der NS sei absolut grundlegend für die deutsche Identität. Bildungstheoretisch ordnet er die Zielsetzungen in drei Bereiche, erstens die Sachebene („Kenntnis der Sachverhalte“), also das aus der NS-Zeit als relevant zu bewertende Wissen. Zweitens spricht er von der „kategoriale[n] Dimension“, die unabhängig vom jeweiligen Inhalt angesprochen werde, da sie sich der Mensch der Geschichte immer wieder zu stellen habe, vor allem politische Aspekte. Drittens erstrebe er ein Nachdenken über den Umgang mit Geschichte („wie Geschichte wie, warum von wem erinnert wird“). Hierbei sei eine Dekonstruktion zu leisten, was er am Beispiel von Stauffenberg, Elser und dem kommunistischen Widerstand verdeutlicht, drei Formen von Widerstand, die in der bundesdeutschen Erinnerung seiner Meinung nach vollkommen unterschiedlich bewertet worden seien, was klar mit politischen Interessen zu tun habe („das ist Erinnerungspolitik“). Diese dritte Dimension siedelt er „tendenziell“ in der Oberstufe an.

„I: Welchen Stellenwert hat das dekonstruktive Element in Ihrem Geschichtsunterricht?

T1-56: Oh also - - Geschichte existiert an sich nicht, Geschichte ist nicht öffentlich wie in Biologie die Fliege oder in Chemie der Schwefel, und - - Geschichte entsteht im Moment des Erzählens, d.h. Geschichte kann nicht objektiv erzählt werden, sondern wenn ich über Geschichte reden will, muss ich dies erzählen, in den Moment, wo ich das erzähle, ist das ein schöpferischer Akt, d.h. das eigentliche Kernthema von Geschichtsunterricht ist nicht so sehr die Geschichte selber, sondern der Akt des Erzählens und der Akt des Erinnerns oder umgekehrt des Erinnerns und des Erzählens, wobei die Frage ist, was ist eigentlich vorrangig und in dem Moment wird Geschichte gravierend interessant, weil - - Kinder und die Jugendlichen mit verschiedenen Narrativen konfrontiert werden. Wir haben einen gesellschaftlichen Konsens, kleine Sparte, Rechtsradikale, Auschwitzlüge, aber ansonsten einen großen breiten gesellschaftlichen Konsens, wo das funktioniert und innerhalb dieses Konsens verschiedene Debatten über verschiedene Schwerpunktsetzungen - - und da kann ich jetzt [...] einen wissenschaftlichen Kontroversen, halt die Fischer-Kontroverse von früher oder auch aktuelle von - - Goldhagen Browning oder sonst wie und kann die konfrontieren und reflektieren lassen und dann darüber sprechen lassen - - wie sollte es jetzt im Geschichtsbuch stehen, ich kann sogar soweit gehen und den Lehrplan in BW oder den - - Bildungsplan reflektieren lassen, da stehen dann Sätze als Überschrift, die Zerstörung des NS, der Demokratie durch den NS, also schon ein Geschichtsbild im Titel und das ist natürlich hochgradig fahrlässig, das so zu formulieren und ein großer Lernerfolg wäre am Ende der Unterrichtsreihe, dass die Schüler Stellung nehmen zu den Formulierungen im Lehrplan, wenn sie dann in der Lage sind - - Absichten des Lehrplans zu thematisieren, dann und darüber reflektieren, warum sie in diese Richtung gebracht werden sollen, man kann auch thematisieren, warum ob das legal legitim ist und wenn ich auch diese Weise - - Metakognition mit den Schülern betreibe im Fach, dann - - bin ich bei dem Punkt, wo wir Schüler haben wollen und die werden dann - - mündige Staatsbürger.“ [T1-56: S.3-4, Z.222-249, gekürzt].

Für „Frank K.“ gibt es keine fest stehende Geschichte, sondern sie sei immer abhängig von der Person, die „erzähl[e]“. Der Ansatz ist vom Konstruktivismus geprägt und grenzt sich von jeglicher Form fest stehenden Wissens in der Tradition des Positivismus ab („Geschichte kann nicht objektiv erzählt werden“). Daher geht es ihm in erster Linie auch nicht um die

eigentliche Geschichte („Geschichtsunterricht ist nicht so sehr die Geschichte selber“), sondern die Dekonstruktion und damit Offenlegung dieser unterschiedlichen Erzählstränge, die Perspektiven. Diese Erzählungen seien „schöpferische Akte“, die es intellektuell zu durchdringen gelte. Den Schülern würden ganz unterschiedliche Sichtweisen geboten („mit verschiedenen Narrativen konfrontiert“), mit denen sie sich auseinanderzusetzen hätten.

Während am Anfang der Sequenz vor allem der Akt der Geschichtsgenese verdeutlicht wird, zeigt sich im restlichen Abschnitt die eigentliche Funktion des Geschichtsunterrichts. Sehr häufig taucht hier der Begriff „reflektieren“ auf. Der Geschichtsunterricht rege vor allem zur Reflexion über wissenschaftliche Kontroversen (Beispiel Goldhagen-Browning-Debatte), das Schulbuch und sogar den Bildungsplan an. Im Idealfall werde auch der Geschichtsunterricht selbst dekonstruiert, was er anhand von einzelnen Formulierungen verdeutlicht, die seiner Meinung nach klar wertend zu verstehen seien („Zerstörung der Demokratie durch den NS“). „Frank K.“ hält diese Formulierung der Zielsetzung, die er als einen „schöpferischen Akt“ bezeichnet, für „fahrlässig, weil sie sehr wertend zu verstehen sei und bereits eine bestimmte Deutung impliziere. Solche bewussten oder unbewussten Geschichtsbilder sind mit seiner Vorstellung von einem konstruktivistischen Geschichtsunterricht nicht vereinbar.

Die Schüler sollen seiner Meinung nach auch die hinter der Bildungspolitik – hier in Form des Bildungsplans verdeutlicht – stehenden Ziele rekonstruieren, damit sie kritisch die „Absichten des Lehrplans“ beleuchteten und hinterfragen lernten, ob diese Richtung legitim sei. All das erst führe zum „mündigen Staatsbürger“.

Er fasst dies mit dem Begriff „Metakognition“ zusammen. „Frank K.“ geht davon aus, dass die staatlichen Vorgaben in hohem Maße wertend und lenkend zu verstehen seien und den Schülern ein bestimmtes Geschichtsbild vermitteln sollten, das es im Unterricht aufzudecken gelte. Wenn das gelinge, habe man das eigentliche Ziel des Geschichtsunterrichts erreicht („bin ich bei dem Punkt, wo wir Schüler haben wollen“), die den Rahmen Schule kritisch hinterfragenden Schüler durchlaufen den Entwicklungsprozess zur Mündigkeit. Anlehnend an Kohlberg könnte man in diesem Zusammenhang von einem postkonventionellen Geschichtsunterricht sprechen, der auch die eigene Zeit ideologiekritisch durchleuchtet und in hohem Maße reflexiv ist.

„I: Bei dem Blick auf Geschichte, geht dann nicht auch etwas Verbindliches verloren, nichts ist mehr gesichert, es gibt überhaupt nichts Verbindliches mehr, radikaler Konstruktivismus?

T1-56: Ja - - ja - - so ist es ja auch, es wäre ja auch naiv, dass Geschichte etwas Festes wäre, wir haben einen gesellschaftlich anerkannten Kanon, es wäre naiv anzunehmen - - dass Geschichte etwas Festes wäre, wir haben ja zahllose Beispiele, dass verschiedene Staaten, Nationen, Gesellschaften verschiedene Geschichten haben, d.h. der Blick der Franzosen, Deutschen, Dänen - - Europa ist ein anderer - - auch in den Schulen als er eben im jeweiligen anderen Land ist - - und die deutsche Geschichte in einem DDR-Buch - - ist ein anderer als in einem bundesdeutschen Geschichtsbuch - - und wenn Hitler nicht untergegangen wäre, das Deutsche Reich, hätten wir heute sicherlich auch andere Geschichtsbücher - - als heute, und da müssen wir uns mit den Schülern sicherlich auch mit der Frage um die historische Wahrheit unterhalten, was ist Wahrheit, wer definiert Wahrheit und ist Wahrheit absolut, natürlich gibt es keine absolute Wahrheit, außer in den Gesetzen der Logik, alle andere Wahrheit muss automatisch relativ sein - - auch graduell, in Abstufungen, graduell, ist belegbar - - muss für sich - - - werben in ihrer Begründetheit - - und

es muss begründet sein - - also es gibt keine sichere Geschichte, definitiv nicht, also – alles andere wäre, um das noch mal zu unterstreichen, naiv.“ [T1-56: S.4-5, Z.304-321]

Der Interviewer hinterfragt, ob dadurch nicht jegliche Form von Verbindlichkeit völlig verloren gehe („radikaler Konstruktivismus“). Darauf antwortet „Frank K.“, dass die Vorstellung einer dauerhaften, fest verankerten Geschichte („Geschichte etwas Festes“, „Gesellschaft anerkannten Kanon“) „naiv“ sei. Der Begriff „naiv“ wird am Ende noch mal aufgegriffen, also wird ein solches Geschichtsbild als deutlich unterkomplex zurückgestuft. Geschichte sei nicht „etwas Festes“, sondern abhängig von verschiedenen „Staaten, Nationen, Gesellschaften, verschiedenen Geschichten“. Dies zeigt das Beispiel von Schulbüchern. Neben dem „Verbindlichen“ wird hier auch der Begriff der „Wahrheit“ ausführlich problematisiert, es „gibt keine absolute Wahrheit“, vielmehr hänge die Wahrheit immer ab von der Person, die sie beanspruche, sie sei demnach etwas Relatives („alle andere Wahrheit muss automatisch relativ sein“), mit Ausnahme der „Gesetze der Logik“.

„I: Überfordert das nicht die Schüler?

T1-56: Nein, nein, im Gegenteil es erweitert den Horizont, weil Schüler schon immer - - nein, nein jetzt müssen wir sagen stopp - - - Schüler ab Klasse 9 10 und dann natürlich Oberstufe, die haben, die überfordert das überhaupt nicht, die haben, die wachsen rein und die spüren plötzlich, welche hohe Relevanz das Fach Geschichte hat im Umgang mit Kategorien, mit denen sie soziale, politische und gesellschaftliche Wirklichkeit beschreiben können, aber und das ist das Interessante - - - sie merken, wie Erkenntnisprozesse laufen - - und was dieser Umgang mit Wahrheit und Erkenntnisprozessen in ihrer eigenen Gegenwart - - bedeutet und dann ist das im Grunde einer der entscheidenden Schritte ins Erwachsensein hinein - - also weg von festen Bildern, genau wie es den Weihnachtsmann nicht gibt - - oder den lieben Gott auf Wolke sieben - - hin zu einer differenzierten Wahrnehmung von Welt und das [...].“ [T1-56: S.5, Z.322-333]

Eine Überforderung der Schüler liegt nach „Frank K.“ nicht vor, er lehnt diesen Einwand mit Nachdruck ab („nein, nein“, „nein, nein“, „die überfordert das überhaupt nicht“), wobei er hier differenziert, dass die umfassende Reflexion und kritische Hinterfragung vor allem „ab Klasse 9 10 und dann natürlich Oberstufe“ in vollen Zügen entfaltet werde. Die Dekonstruktion, die ja selbst vor Schulbuch und Bildungsplan nicht Halt mache, werde schrittweise eingeführt („die wachsen rein“).

Diese Bildungsdimension führe die Schüler zu völlig neuen Denkweisen und Ansichten („es erweitert den Horizont“), wodurch sie einen „der entscheidenden Schritte ins Erwachsensein hinein“ gingen. Dies verdeutlicht er am Beispiel des Weihnachtsmannes und dem „lieben Gott auf Wolke sieben“, also „feste Bilder“, die man zunehmend im Bildungsprozess zu dekonstruieren habe, um dann zu einer „differenzierten Wahrnehmung von Welt“ zu kommen. Ebenso wie auch im Religionsunterricht sollten durch den Geschichtsunterricht „feste Weltbilder“ erschüttert werden.

Für ihn gibt es in Geschichte keinen Konsens, er geht davon aus, dass Geschichte immer mit Kontroversität einhergehe. Aber gerade durch das Fehlen eines absoluten Wahrheitsanspruchs werde das „Fach interessant“, ebenso die Forschung und der Unterricht. Gleichzeitig betont er, dass er sich nicht einem „Relativismus“ in seiner negativen Besetzung zuord-

net („in der Fragestellung klingt das negative Konnotat an“), das weist er deutlich von sich. Am Ende deutet er auch an, dass Geschichte auch einen Geltungsanspruch haben kann, was er mit dem Begriff „Wahrheit“ ausdrückt, jedoch keine dauerhafte, absolute Wahrheit, sondern eine relative Wahrheit, die zweierlei beinhalte, sie müsse „begründet und begründbar sein“. Sollte eine andere Form von Wahrheit, „eine bessere oder qualitätsvollere Wahrheit“ aufkommen, dann werde sie den bisherigen Wahrheitsanspruch ablösen.<sup>669</sup>

„I: Freiheit und Zwang, das hatten sie ja vorhin schon beim Bildungsplan - - müssen sich die Schüler mit dem NS auseinandersetzen?

T1-56: Das ist eine interessante Frage, wie bei allen Stoffen - - kein Stoff legitimiert sich selber, das ist keine Begründung, also kein Stoff hat den Wert in sich selbst - - auch der NS nicht - - es gibt - - es muss - - es muss für alle Stoffe einen Grund geben, warum ich den im Unterricht behandle, auch der NS muss gerechtfertigt sein und gerechtfertigt werden - - und das ist natürlich überaus einfach und leicht, den NS als Thema im Geschichtsunterricht zu rechtfertigen, so dass ich - - so dass das kein Problem darstellt - - Entschuldigung, das war jetzt [„Frank K.“ bittet den Interviewer die Frage zu wiederholen]

I: [wiederholt die Frage] Wenn man die Schüler dazu nicht zwingt?

T1-56: Also der Bildungsplan ist eine Vorschrift für die Lehrer und diese Tendenz - Kompetenzorientierung müsste eigentlich, das tut er nicht der Bildungsplan in Baden-Württemberg in Geschichte - er müsste eigentlich, er sollte eigentlich ein Kompetenzraster liefern und Lehrer sollten Stoffe zuordnen, die ihnen geeignet erscheinen - - oder der Lehrplan gibt Stoffe vor, aus denen Schüler - - Lehrer mit den Schülern Kompetenzen entwickeln können - - und - - da wird automatisch, selbst wenn ich das nicht verpflichtend mache, der NS immer Thema sein - - weil im Moment der aktuellen Situation bundesrepublikanische Geschichte 60 Jahre bis zu unserem Jahr das so gravierend wichtig ist, dass zahllose Gründe dafür - - dafür geführt werden können, um den Stoff zu verhandeln, ob das in 100 Jahren 150 Jahren noch der Fall ist, wage ich zu bezweifeln.“ [T1-56: S.6-7, Z.445-465]

„Frank K.“ antwortet, indem er den NS zunächst als einen „Stoff“ bezeichnet, wie eben auch andere Themen im Geschichtsunterricht Unterrichtsstoffe seien und der ebenso wie die anderen einer Legitimierung bedürfe. Für ihn gibt es keinen Unterrichtsstoff, der selbstzweckhaft sei („kein Stoff legitimiert sich selbst“). Demnach bedürfe jeder im Bildungsplan festgelegte Unterrichtsinhalt einer umfassenden Begründung, da der einem Stoff zugemessene Bildungswert („Wert“) nicht intrinsisch sei, sondern von außen aufgeworfen werde. Ausnahmslos „alle Stoffe“ müssten begründet sein. Einen festen, dauerhaften Kernbestand an Bildungsinhalten kann es nach diesen Vorstellungen nicht geben, weil dahinter ja ein Absolutheitsanspruch stehen würde, Bildungsinhalte, die aus sich heraus einen zeitlosen Anspruch auf Vermittlung erweckten.

Also müsse auch das Thema NS unterrichtstheoretisch begründet werden, was er zuvor mit dem Begriff „relativ“ angedeutet hat, ohne dabei in den negativ besetzten Begriff des „Relativismus“ zu verfallen. Allerdings hält er es für sehr leicht, dem NS eine angemessene Legitimation zu geben, er sieht „zahllose Gründe“, dass der NS eine „gravierend“ wichtige Stellung im schulischen und bundesdeutschen Geschichtsdiskurs habe. Daher sei keine Verpflichtung erforderlich, den NS dauerhaft verbindlich als Unterrichtsstoff zu fixieren, da sich dies seiner Meinung nach von selbst ergeben würde, der NS werde „automatisch [. . .] immer ein Thema sein“. Allerdings relativiert er diese Aussage am Ende, indem er prognostiziert, dass diese Legitimierung in „100 Jahren 150 Jahren“ nicht unbedingt gegeben sei, er sieht das eher skeptisch („wage ich zu bezweifeln“).

<sup>669</sup> Vgl. T1-56: S.5, Z.344-356.



An anderer Stelle charakterisiert „Frank K.“, wie er sich die Konstruktion schulisch relevanten Wissens aus dem schier unendlichen Wissensbestand vorstellt. Dazu unterscheidet er die Begriffe „Bildungsgüter“ und „Stoffe“. Letztere sind für ihn „Kenntnisse von etwas“, „der historische Sachverhalt“. Das Problem bei diesen sei in ihrem Umfang zu sehen, sie gingen quasi ins Uferlose („das Wissbare ad finitem geht“). Daher sei es in der Schule schon immer notwendig, eine Auswahl zu treffen, wodurch „ein irrsinnig großer Teil von Wissen“ verloren gehe. Das hänge mit dem begrenzten Rahmen zusammen, den Schule zulasse [„mengenmäßig die Streichholzschachtel“].<sup>670</sup>

In den folgenden Sequenzen verdeutlicht er seinen geschichtstheoretischen Zugang, der unter anderem an Erich Weniger orientiert ist.<sup>671</sup> „Frank K.“ unterscheidet zwischen dem an der Universität und der Schule relevanten Wissen und „Stoffen“. Während die Universität den Gesamtbestand des Wissens aufrechtzuerhalten habe und somit „in der Geschichte das Gedächtnis zu wahren“ habe, wodurch auch sehr „abstruse“ „Stoffe“ ihre Legitimierung und Relevanz erhielten, habe die Schule die Reduktion zu leisten. Das universitäre Wissen bilde quasi „das Haus“, während die Schule den „Zweck der Ausbildung und Bildung“ erfülle. Wobei er hier einen aus seiner Sicht bedauerlichen Wandel („jetzt muss ich es leider so sagen“) feststellt, eine Abkehr von der „humanistischen Tradition“, einer „Schule der Selbstvervollkommnung des Individuums“ hin zu einer ausbildenden Schule. Der neue Weg sei von einer „Funktionalisierung von Bildung“ geprägt, sodass die Schule vor allem am „effektiven Nutzen [...] für Staat und Gesellschaft“ orientiert sei. Die Tendenz gehe stärker in die zweite Richtung, die der Ausbildung, also weg vom Individuum hin zur Gesellschaft, die an die künftigen Bürger Erwartungen stellt.<sup>672</sup>

Dies führt zur Frage, ob der Lehrer in diesem Auswahlprozess auch eine Rolle spielen könne, oder ob alles von außen quasi aufgezwungen werde und er nur Verwalter der Vorgaben sei. Ein großer Vorteil unserer Zeit sei, dass noch mehrere „Bildungsmächte“ miteinander konkurrierten, wobei er dies relativiert, indem er vom „Implodieren“ der „anderen Bildungsmächte“ und „Ideologien“ spricht. Die pluralistische Zeitperiode bewirke, dass man einen „multiperspektivischen Zugang“ habe, was durch die verschiedenen „Didaktiker“ zusätzlich unterstützt werde. In diesem pluralen, multiperspektivischen Rahmen sei es nun die Aufgabe des Lehrers, seine „Schüler zu einer kritischen Reflexion“ anzuregen, ihnen diesen Rahmen, der ihren Bildungsprozess präge, bewusst zu machen, beispielsweise auch dadurch, dass man ihnen die beiden möglichen Wege Ausbildung und „Selbstvervollkommnung“ als Zielrichtungen der Schule zur Wahl stellt. Dadurch möchte er – hier als „polarisie-

<sup>670</sup> Vgl. T1-56: S.7, Z.466-486.

<sup>671</sup> Erich Weniger war einer der Gründungsväter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und vor allem der historischen Bildung, die er in erster Linie als politischen Auftrag sah. Siehe zu seinem geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Grundverständnis Weniger 1949.

<sup>672</sup> Vgl. T1-56: S.5-6, Z.374-393.

rende“ und „polemische“ Zuspitzung formuliert – „den Prozess der Auseinandersetzung in Gang setzen“.<sup>673</sup>

Brauchen die Schüler dafür nicht erst fundierte Kenntnisse? Auf diese Frage antwortend räumt „Frank K.“ ein, dass hier ein großer Kritikpunkt an seinem Ansatz deutlich werde, wobei er gleich die Gegenargumente liefert. Für ihn sei das „berühmte Überblickswissen“, das die Schüler für den Geschichtsunterricht erwerben sollten, in der gegenwärtigen Form fragwürdig. Gerade in Baden-Württemberg sieht er eine negative Kontinuität im Umgang mit Geschichtswissen („weil es hier so eine lange Tradition hat“). Beiläufig kritisiert er dabei auch die Lehrerausbildung, da künftige Lehrer (Referendare) genau in dieser Tradition ausgebildet würden.

Die bisherige Vorstellung sei, dass die Schüler erst dann „anfangen sollten zu denken und zu urteilen“, wenn die grundlegenden Strukturen und Inhalte bekannt seien („das berühmte Überblickswissen“). Diesen Ansatz hält er für veraltet („das ist eigentlich mit den 80er Jahren quasi abgeschafft gewesen“), er werde dennoch in der Schule sehr häufig praktiziert. Für ihn ist genau der umgekehrte Weg zielführend, in Form eines problemorientierten Unterrichts. Demnach würden erst die Fragen und die Probleme aufgeworfen und darauf aufbauend die Inhalte zugeordnet.

Er betont, dass er hier eine „langjährige“ Erfahrung habe, die ihn immer wieder zeige, wie stark man die Schüler durch diese Art von Unterricht motivieren könne. Wenn das gelinge, sei der Geschichtsunterricht ein extrem fruchtbares Unterfangen („spritzen nur so die Funken im GU“). Anstatt auf Wissen zu verzichten, steigern sich die Wissbegier der Schüler, sie hätten ein viel größeres Geschichtswissen („einem viel informierteren Level“) und hätten ein sehr großes Potenzial für fundierte Diskussionen.<sup>674</sup>

Wie sehr dieses Geschichtsbild von anderen Geschichtslehrern abweicht, wird an einer Stelle am Ende noch mal deutlich, als von der politischen Geschichte gesprochen wird, die vom Interviewer mit dem Begriff der „klassischen Herrschaftsgeschichte“ aufgeworfen wird. Eine rein auf politisches Geschehen bezogene Geschichte, zumal wenn sie noch auf einzelne Persönlichkeiten reduziert werde, sei ausgesprochen problematisch. Auch hier spricht er von einem „Konstrukt“, einem möglichen „Blick auf Geschichte“, der zu hinterfragen sei, zumal sich „Frank K.“ an der damit implizit unterstellten „Kausalverknüpfung“ stört. Diese Geschichtsperspektive sei zwar „natürlich legitim“ und auch „aktuell“ und „relevant“, aber eben nur eine Perspektive, die das komplexe Phänomen Geschichte nicht hinreichend erfasse.<sup>675</sup>

---

<sup>673</sup> Vgl. T1-56: S.6, Z.394-410.

<sup>674</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.192-206.

<sup>675</sup> Vgl. T1-56: S.9, Z.621-628.

### 7.9.4 Didaktik und Methodik

#### *(keine „Zwangsbeglückung“, sondern ein „reflexiver Umgang“)*

Wie wirkt sich dieser Ansatz auf die konkrete Unterrichtspraxis aus? Die von „Frank K.“ ausgeführten geschichtstheoretischen Grundvorstellungen haben einen sehr starken Einfluss auf die didaktisch-methodische Umsetzung des Themas.

„I: Zum Thema Holocaust, haben sie das Gefühl, das Thema ist leicht oder schwer vermittelbar im Vergleich zu anderen Themen?

T1-56: [...] ich kann mit der Frage wenig anfangen, denn die Frage ist - - schwer - - - in Bezug auf was - - ich würde sagen leicht - - weil das Fach an sich sehr viel Spaß macht - - und die Anschaulichkeit ist an sich gegeben, die Brisanz ist gegeben, das Interesse von den Schülern ist da - - es macht die Sache leicht - - es macht die Sache emotional nach wie vor schwer - - - ich selber kann, muss ich ehrlich sagen, je älter ich werde - - auch im Fernsehen - - ich seh' es mit Erstaunen, von im Fernsehen Dokumentationen gezeigt werden auch von - - - aus den KZs oder Ähnliches, ich kann es nicht mehr sehen, mir ist dieses Leid oder Mitleid, so stark, dass es mir den Atem nimmt - - - und ich hab's gesehen - - ich hab's zur Kenntnis genommen und ich unterrichte es gern, also ich mag's - - ich bin deswegen nicht überdrüssig, sondern je älter ich werde, desto wichtiger wird mir das Leben - - desto sensibler bin ich mit der Vernichtung - - also - - - ach so, schwer und leicht und - - - jetzt bin ich etwas auf Abwege gekommen - - nein es ist leicht - - es ist leicht zu unterrichten.“ [T1-56: S.4, Z.277-283]

Nachdem der Impuls des Interviewers hinterfragt wird („ich kann mit der Frage wenig anfangen“), antwortet er umfassend. Er differenziert den Begriff „leicht“ in eine Sachebene und eine emotionale Ebene. Sachlich sei das Thema „leicht“ zu unterrichten („es macht die Sache leicht“), da das Fach an sich Spaß mache, bei dem Thema Anschaulichkeit gegeben sei und die im Sinne der Problemorientierung geforderte Distanz vorliege. Emotional hingegen sei es schwierig, was auch mit seiner persönlichen, emotionalen Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld zu tun habe, er verweist auf die mediale Verarbeitung des Holocaust, die ihm inzwischen zu intensiv werde („ich kann es nicht mehr sehen, mir ist dieses Leid oder Mitleid, so stark, dass es mir den Atem nimmt“). Er sei selbst emotional überfordert, ohne jedoch einen Überdruß zu spüren. Dennoch hält er das Thema für einen „leichten“ Unterrichtsstoff, es sei „leicht zu unterrichten“. Das wirkt sich auf seine methodische Herangehensweise aus, die er wie folgt beschreibt.

„I: Können sie mal erzählen, wie sie das behandeln das Thema im Unterricht?

T1-56: Ja das ist ganz interessant - - - also erstens, wie immer, es hängt von der Lerngruppe ab, ich muss gucken wie erwachsen sind die, wie unerwachsen - - - wie drastisch - - oder um - - 'ranzugehen - - dann - - um diese erste Frage aufzugreifen - - ich sag' jetzt, zu den, schlicht zu den technischen Abläufen der Vernichtung selber, ich bin seit langem langem weg von der - - von Leichenbergen und Leichenbildern und ähnlichen Dingen - - ich mach' das inzwischen so, wenn das um die faktische Vernichtung, dass ich eine Bildserie habe mit 30 40 Bildern - - die - - Maßnahmen oder Folgen zeigen, ohne das Opfer zu sehen sind, d.h. es fängt an mit Bänken oder Geschäften ich kauf nicht bei Ariern oder Maßnahmen, Züge aus der Stadt, wie die da aus der Stadt heraus mussten - - dann zeig' ich, es gibt einige wenige Originalaufnahmen, wo die Leichen auch verbrannt wurden, da sind man sehr verschwommen nur einen schwelenden Haufen, da zeig' ich halt, das sind jetzt Leichen - - das ist das einzige und ansonsten zeige ich - - die Berge an Brillen, die Berge an Koffern oder sonstige Sachen und dann wird die Zahl deutlich oder den Ofen, wo dann nur ein Blumenstrauß drinliegt, aber nicht die Sache selber und das regt enorm die Phantasie an und ich merk' das auch an den Schülern - - und obwohl nichts zu sehen [ist], eine große Betroffenheit, also ich versuche dann diese historische Imagination anzuregen, ohne zu überwältigen, das ist der Teil [...].“ [T1-56: S.2., Z.90-103]

Zunächst wirft er ein, dass die Lerngruppe und die damit verbundene Reife ausschlaggebend für die Auseinandersetzung in der Schule seien. Inhaltlich behandle er die „faktische Vernichtung“, auch die „technische Abläufe“, aber nicht mehr durch das Zeigen von „Lei-

chenbergen und Leichenbildern“, sondern auf eine distanzierende Weise in Form einer Bildserie, die verschiedene Stufen des Holocaust zeige. Bis auf ganz wenige Ausnahmen werde dabei auf die brutale Darstellung von Opfern verzichtet, sondern diese nur angedeutet, z.B. durch die „Berge an Brillen, Berge an Koffern oder sonstige Sachen“, nicht hingegen „die Sache selber“, die toten Menschen. Die Bildserie beginne mit „Maßnahmen oder Folgen“ und ende mit einem „sehr verschwommen“ zu sehenden „schwelenden Haufen“, auf dem die Leichen verbrannt worden seien, dabei handle es sich um einige der wenigen „Originalaufnahmen, wo die Leichen auch verbrannt wurden“. Obgleich die Schüler nicht direkt die Toten sähen, stelle sich bei ihnen in hohem Maße „große Betroffenheit“ ein, die durch „diese historische Imagination“, also das eigenständige Weiterdenken, hervorgerufen werde. „Frank K.“ schließt in diesem Kontext jegliche Form der Überwältigung aus („ohne zu überwältigen“), was er im Folgenden erläutert:

„I: Warum verzichten sie da auf Opferbilder oder Leichenbergdarstellungen hatten sie gesagt?

T1-56: Weil ich die - - - also Opfer tauchen ja auf in Form von schriftlichen Dokumenten, dass die berichten, man kann auch lokale Initiativen nehmen wie diese - - wie heißen die noch gleich - - diese Stolpersteine, Regionalgeschichte bietet sich da auch an - - aber die - - ich möchte gerne den - - - in dem Moment - - wo ich die Leichen zeige, die ich von - - von deutschen Soldaten in die Gruben gefahren werden oder ähnliches - - - ist das, stellt das eine derartige Überemotionalisierung dar, dass das - - das - - ein reflexiver Umgang mit dem Phänomen Judenvernichtung, Judenverfolgung, Judenvernichtung - - drastisch erschwert wird, weil automatisch die - - die Gefühle und automatisch die Gefühle von Schuld, Scham, Entsetzen so stark dominieren, dass, dass - - - dass - - ein Reflektieren nicht und ein - - ein Auseinandersetzen nicht mehr möglich ist, es bleibt also nur Entsetzen übrig quasi und das - - fördert nicht Erkenntnis - - es gibt Situationen auch Klassen, da merke ich, das greift nicht - - und dann muss da, ich sag mal, so ein Bild dazu, um die Drastik deutlich zu machen - - aber das ist meiner Meinung nach, nach meiner Erfahrung eher die Ausnahme, Schüler brauchen das gar nicht.“ [T1-56: S.2, Z.122-133]

Didaktisch geht er auch auf die Opferperspektive ein – z.B. „in Form von schriftlichen Dokumenten“ oder lokalen „Initiativen“ auf regionalgeschichtlicher Ebene – aber nicht in Form einer „derartigen Überemotionalisierung“, die einen „reflexiven Umgang mit dem Phänomen Judenvernichtung“ erschwere. Das hänge damit zusammen, dass sich durch das Zeigen von toten Opfern des NS Schuldgefühle einstellen würden, die einer intellektuellen Verarbeitung im Wege stünden.

Um dies zu verdeutlichen werden verschiedene in dem Zusammenhang ungünstige Gefühlsregungen reflektiert („Schuld, Scham, Entsetzen“), die seinen eigentlichen Zielen („ein Reflektieren“, „ein Auseinandersetzen“, „Erkenntnis“) entgegenstehen. Ihm geht es, wie schon an anderer Stelle deutlich geworden, vor allem um Erkenntnisprozesse und eine kritische Reflexion, wofür zu viel Emotionen und eine Überwältigung ungünstig seien. Nur in besonderen Situationen, wo sein Ansatz nicht greife, halte er es als Ausnahme auch für möglich, diese Leichenberge zu zeigen, um den Schülern „die Drastik deutlich zu machen“, aber das sei in den allermeisten Fällen gar nicht nötig („nach meiner Erfahrung eher die Ausnahme, Schüler brauchen das nicht“), weil sie über die „historische Imagination“ verfügten. Der Interviewer wirft nun kritisch ein, ob durch eine Emotionalisierung, die ja mit Hilfe solcher Bilder sehr wahrscheinlich erreicht würde, der Trauereffekt nicht größer sei.

„I: So wie ich sie verstehe, würde das die Schüler zu sehr emotionalisieren, aber auf der anderen Seite würde das doch diesen Trauereffekt vermitteln?“

T1-56: - - also die, die emotionalisieren ja, aber die nicht überwältigen, also das wäre ja dieses - - also ich möchte die Schüler nicht an die Wand drücken emotional - - und ihnen keinerlei Spielräume mehr lassen, ein Schüler muss auch ausweichen können - - und - - Schüler sollten nicht mit expliziter Gewalt konfrontiert sein sollten, das was ihrer persönlichen Psyche - - ihrer - - ihrer, ihrem eigenen Psychogerüst - - gemäß ist, diese Sache vorstellen können - - d.h. ich hab' den Haufen mit den Schuhen und es gibt dann Leute, die können da sehr wohl extrapolieren, dann ist da jedes Paar Schuhe ein Mensch und dann stellt sich das jeder passend zur eigenen Sache vor - - Entsetzen bleibt aber individuell passend genau - - eigentlich wie beim Märchen, ich erzähle das Märchen vom Wolf und der Großmutter und ich stelle das so vor, dass jeder Schüler das in seiner Psyche passend vorstelle und ist damit quasi nicht so sehr an die Wand gespielt, dass da nur noch Entsetzen bleibt.“ [T1-56: S.2., Z.134-144]

Hier grenzt er die beiden Begriffe „emotionalisieren“ und „überwältigen“ voneinander ab, ihm gehe es also nicht um einen emotionsfreien Geschichtsunterricht, sondern einen Unterricht, der die Schüler emotional „nicht an die Wand“ drücke, wodurch sie keine Möglichkeit mehr hätten sich zurückzuziehen. Er lehnt eine Konfrontation „mit expliziter“ Gewalt auch aus psychologischen Gründen ab, der Unterricht solle hierauf Rücksicht nehmen. Durch die von den Opfern stammenden Dinge wie Schuhe werde den Schülern die Möglichkeit gegeben, sich frei einen eigenen Zugang zu suchen, was er ihnen zutraut („die können da sehr wohl extrapolieren“). Das bedeute gerade nicht einen Verzicht auf Emotionen im Geschichtsunterricht, aber es mache die Verarbeitung dieser Emotionen individuell, jeder Schüler könne sich aufgrund seiner eigenen psychischen Konstellation ein eigenes Bild konstruieren, ohne dabei „so sehr an die Wand gespielt“ zu werden, „dass da nur noch Entsetzen bleibt“. Dabei spielt auch eine gewisse Distanz eine Rolle:

„I: Quasi so eine gewisse Distanzierung, die sie erreichen wollen?“

T1-56: Jetzt muss ich vorsichtig sein - - also ich möchte gewisse Emotionen wecken, Emotionen, die verkräftbar sind für jeden Schüler und da gilt es eine sehr sensible Balance zu wahren - - Distanz auch intellektuelle Distanz ist dann wieder nötig - - - aber verkräftbare, wohldosierte Emotionalisierung, keine Überwältigung und dann ergänzt um anschließende Distanz - - um Reflexion betreiben zu können.“ [T1-56: S.2, Z.145-150]

Emotionen sollten seiner Meinung nach „verkräftbar“ sein und sie sollten eine „intellektuelle Distanz“ noch zulassen. Er spricht von einer „verkräftbaren, wohldosierten Emotionalisierung“, die der immer wieder betonen „Reflexion“ nicht im Wege steht. Eine „Reflexion“ sei nur auf Grundlage eines dosierten Umgangs mit Emotionen („sehr sensible Balance zu wahren“) möglich. Auch an anderer Stelle wird deutlich, dass es ihm in erster Linie um intellektuelle Reflexionsprozesse geht.

„[...] der andere Teil und der sehr viel wichtigere Teil die - - wie kann es dazu kommen, das versuch' ich deutlich zu machen an exemplarischen Biographien - - - d.h. wir verfolgen eine Person durch diese - - - durch die Geschichte [...] diese Schlinge, sich immer mehr zuzieht und dann können Schüler ableiten, was da funktioniert, dass da eine Systematik dahinter steckt - - und dann natürlich das Lesen von Originalquellen - - - um diese - - dieses realistische zu zeigen, dann dieses biologistische, indem z.B. - - - diese Schemata - - die heute teilweise immer noch im Sprachgebrauch sind, Halbjude Vierteljude, das ist ja ein unglaublicher Wahnsinn ohne Ende - - - aber es ist der Weg über Pseudowissenschaftlichkeit - - die Rassenverfolgung genetisch abzuleiten, dadurch dass hier biologistisch oder pseudowissenschaftlich gearbeitet wird - - und dann die Reaktionen, das ragt dann in den Bereich Widerstand schon rein - - warum haben die Deutschen mitgemacht, also situativ, situative Dinge, wo Leute erzählen oder behaupten, ich konnte nichts wissen, und ich zeig' dann eine Karte - - von KZs und zwar eine Karte, wo alle KZs drauf sind in Deutsch-

land und das sind tausende, und dann sehen die plötzlich - - in und jetzt kommt der Ort von den Schülern, bei uns hat's ja auch ein KZ gegeben - - und es sind nicht nur vier oder fünf große Auschwitz, Treblinka oder was weiß ich, sondern hier auch - - und dann stell' ich die Frage in den Raum, die meisten Deutschen haben behauptet, sie haben nichts gesehen und dann kommt die klare Erkenntnis, Klasse 9 natürlich, die Erkenntnis das kann nicht sein dass tausende Lager existieren, auch bei uns um die Ecke - - heute steht da 'ne Disko, wo da früher das KZ-Außenlager war - - und das kann nicht sein, da merken die - - und dann wird die Maske heruntergezogen, das ist im Grunde 'ne Lüge oder Schutzbehauptung ist also das ist jetzt im Grunde im Unterricht schon.“ [T1-56: S.2., Z.103-121]

Die intellektuelle Auseinandersetzung möchte er durch mehrere Zugänge ermöglichen. So arbeite er mit Biographien, indem den Schülern „an exemplarischen Biographien“ gezeigt wird, wie für die Opfer der Handlungsspielraum immer geringer würde („diese Schlinge sich immer mehr zuzieht“), wodurch die allgemeine Systematik der Verfolgung deutlich werden solle. Darauf aufbauend werde die Rassenlehre besprochen, wobei er vor allem auch auf den fehlenden wissenschaftlichen Geltungsanspruch eingehe („es ist der Weg über Pseudowissenschaftlichkeit“). Auch werde der Widerstand angerissen und damit zusammenhängend, „situativ“ auch die Frage, „warum haben die Deutschen mitgemacht“. Dabei würden die Schüler darüber aufgeklärt, dass die Behauptung, man habe nichts gesehen und gewusst, „'ne Lüge oder Schutzbehauptung ist“, was er anhand einer historischen Karte widerlege. Mit Hilfe der „Dorfdisko“ versuche er auf lokaler Ebene verdeutlichen, dass der Holocaust nicht nur fern von den Deutschen im besetzten Osten stattgefunden habe, sondern sehr unmittelbar vor Ort.

Ein anderer Zugang wird den Schülern in KZ-Gedenkstätten geboten:

„T1-56: Ja - - auch da ist es 'ne Frage, wie es gemacht wird - - wie man da 'rangeht - - immer positiv - - wir sind ein Mal mit einer kompletten Stufe nach Struthof gefahren, das war der größtmögliche Bus, den es gab - - anschließend, soweit, ist es jetzt kein sensationelles KZ - - also ich sag' mal, es ist ein Randlager, obwohl dort auch Unsäglichkeiten passiert sind - - aber es ist relativ normal und relativ unspektakulär - - relativ, ich beton' das jetzt - - und es war so, dass die Hälfte des Busses - - extrem in sich gekehrt war oder geweint hat - - Oberstufenschüler und auf der Rückfahrt - - und der andere Teil des Busses sich in Albernheit geflüchtet hat, um das zu kompensieren - - und zum Schluss hat dann eine Schülerin das Mikrofon genommen und den Bus zusammen geschrien, das war dann ihre Weise - - bezogen auf die Albernheiten und das war ihre Weise, sich damit auseinanderzusetzen - - so, ein hoher Grad an Betroffenheit und innerer Auseinandersetzung.“ [T1-56: S.4, Z.292-300]

Entscheidend für eine Gedenkstättenfahrt sei die didaktisch-methodische Durchführung („ne' Frage, wie es gemacht wird“) und nicht der Besuch an sich. Grundsätzlich betont er die durchweg lehrreichen Erfahrungen („immer positiv“). In das ehemalige KZ – das „normal“ war, wobei er hervorhebt, dass dies „relativ“ zu verstehen sei, um nicht missverstanden zu werden – sei die gesamte Jahrgangsstufe gefahren. Die Reaktion der Schüler habe er als sehr heterogen wahrgenommen. Während ein Teil eine innere Verarbeitung gesucht habe („in sich gekehrt war und geweint hat“), habe es bei anderen Schülern Albernheiten gegeben („sich in Albernheiten geflüchtet“), wobei der „Frank K.“ vermutet, den Grund dafür zu kennen, die Verarbeitung des Erlebten („um das zu kompensieren“). Diese Reaktion habe eine Schülerin so sehr gestört, dass sie durch das Mikrofon ihren Ärger zum Ausdruck gebracht habe, indem sie die „Albernheiten“ angeschrien habe. „Frank K.“ vermeidet an der Stelle eine Positionierung, welches Verhalten er für besser hält, sondern konstatiert wertfrei unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen („das war ihre Weise, sich damit auseinander-

zusetzen“). Auch das von außen möglicherweise überzogen erscheinende Auftreten der Schülerin, die sich einen gewissen Teil der Schüler in einer Art moralischer Lehrerrolle zu-rechtgewiesen habe, wird nicht bewertet („das war dann ihre Weise“). Das führt den Inter-viewer zu der Frage, wie sich aus Sicht des Lehrers die Schüler zu verhalten hätten, was impliziert, dass es eine Art von Normalverhalten gebe.

„I: Haben sie irgendwelche Erwartungen, wie sich die Schüler vor Ort verhalten sollen?

T1-56: Von ihrem Verhalten erwarte ich einen normalen respektvollen Umgang, wie man sich in einem Museum einer Gedenkstätte aufhält - - das wäre das, was genügt, also ich will keine besondere Pflicht-betroffenheit oder irgendwie, sondern das stellt sich in aller Regel von alleine ein - - es gibt jetzt [...] das didaktische Verhalten, die Frage, ob sich die Schüler vor Ort nur als Rezipienten verhalten sollen, d.h. das nur in sich aufnehmen, oder ob es Möglichkeiten gibt - - es der aktiven Tätigkeit in der KZ-Gedenkstätte selber - - und das ist nach meiner Erfahrung das allerbeste, d.h. Schüler, vom klassischen Referat, das ich nicht für günstig halte, weil da wieder eine Frontalsituation erzeugt wird - - bis hin zu Tätigkeiten vor Ort also der aktiven Auseinandersetzung, forschen, mahnen, zeichnen - - Konzepte entwerfen, Projektgrup-pen durch das Museum schicken, Interviews von Leuten - - und das ist auch die bestmögliche Form, um im Tätigsein sich der Sache zu nähern und sich mit der Sache auseinandersetzen.“ [T1-56: S.4-5., Z.301-312, gekürzt]

Für ihn ist das zu erwartende Verhalten vergleichbar mit dem Besuch eines Museums oder einer Gedenkstätte („das wäre das, was genügt“). Er grenzt sich deutlich von einer Morali-sierung und Emotionalisierung ab, indem er jegliche „besondere Pflichtbetroffenheit“ ent-schieden zurückweist, was zum einen an dem „Zwangscharakter“ einer solchen Verhaltens-erwartung liege, zum anderen daran, dass sich ein solches Verhalten durch den Ort meist automatisch einstelle.

Neben diesen grundsätzlichen Verhaltensstandards geht er auf die didaktisch-methodische Dimension ein, das „didaktische Verhalten“, also wie die Lernumgebung arrangiert werde. Das sei die zentrale Aufgabe des Lehrers, der dafür zu sorgen habe, dass die Schüler zu einer „aktiven Tätigkeit“ angeleitet würden und sich nicht nur passiv-rezeptiv („nur als Rezi-pienten“) verhalten. „Frank K.“ möchte „eine Frontalsituation“ nach Möglichkeit vermeiden, indem die Schüler „das nur in sich aufnehmen“, sondern ihnen Gelegenheit zur Selbsttätig-keit geben, „also der aktiven Auseinandersetzung“, die durch ganz unterschiedliche Mög-lichkeiten („Forschen“, „Mahnen“, „Zeichnen“, „Konzepte entwerfen, Projektgruppen durch das Museum schicken, Interviews von Leuten“) verwirklicht werden könne. Nur so sei eine nachhaltige Auseinandersetzung vor Ort möglich, weil sich die Schüler „im Tätigsein der Sache näher[te]n“. Das hier aufgeworfene Bild eines erfolgreichen Gedenkstättenbesuchs ist geprägt von heterogenen und binnendifferenzierten Zugängen. Emotionen und morali-sche Fragen sind zulässig, sollen sich seiner Meinung aber von den Schülern kommen.

„I: Können sie mal die Situation im KZ-Besuch mit der normalen Unterrichtssituation abgrenzen, wo da Chancen liegen?

T1-56: Also Chancen, weil natürlich die Authentizität, wenn ich unter dem Galgen stehe oder ich stehe un-ter dem Seziertisch vom - - - Professor, jetzt habe ich den Namen vergessen, also der die 144 Köpfe liefert - - oder wenn ich in einer Arrestzelle stehe mit den Schülern oder im Stehbunker oder direkt davor oder vorm Krematoriumsofen, das ist so intensiv - - dass das schon fast den Überwältigungscharakter be-kommt, so dass man da sehr sehr vorsichtig sein muss, also vorbereiten muss, dass die Schüler die emo-tionale, ihnen angemessene gesunde Distanz noch wahren können.“ [T1-56: S.5., Z.312-319]

Der große Vorteil einer Gedenkstätte bestehe in der „Authentizität“, was er an Beispielen („Galgen“, „Seziertisch“, „Arrestzelle“, „Krematoriumsofen“) verdeutlicht. Dadurch werde der Besuch sehr nachhaltig („das ist so intensiv“). Allerdings könnten dadurch Emotionen hervorgerufen werden, die eine intellektuelle Verarbeitung sehr stark negativ beeinträchtigten. Er greift erneut den schon früher aufgeworfenen Begriff der Überwältigung auf („dass das schon fast den Überwältigungscharakter bekommt“) und mahnt zur Vorsicht. Es sei unerlässlich, die Schüler darauf angemessen vorzubereiten, um ihnen die notwendige Distanzierung zu ermöglichen, die er für notwendig hält („angemessene gesunde“) und die vor allem den emotionalen Bereich betreffe. Diese Vorbereitung bestehe in der Vermittlung einer „Vorkenntnis“, damit sich die „Schüler auch intellektuell und emotional“ darauf einstellen könnten. Intellekt und Emotionen müssten gleichermaßen angesprochen werden. Dazu seien allgemeine Kenntnisse über „Judenverfolgung, Rassegesetze, Ideologie [...] auch über die Zustände in den KZs“ erforderlich sowie Fachwissen über den konkreten Ort („in der jeweiligen KZ-Gedenkstätte im Kontext“, „über die Geschichte und die Spezifika der jeweiligen Gedenkstätte“). Nach einem Gedenkstättenbesuch solle dieser im Unterricht nachbereitet werden, wobei er dafür in der Regel mindestens 45 Minuten veranschlage („unter 45 Minuten geht das normalerweise gar nicht“).<sup>676</sup>

„I: Wie stehen sie dazu, das zu einem verbindlichen Teil des Lehrplans bzw. des Schulcurriculums zu machen?

T1-56: - - also es gibt immer die praktische Seite, die Frage, ist das praktikabel - - aus vielfältigen Gründen, da müssen wir jetzt nicht im Detail drauf eingehen - - - ist die Sache, die - - jetzt müsste ich mal kurz nachdenken - - - also - - - aus dem Bauch 'raus - - - also, es kann sinnvoll sein oder es ist sicher sinnvoll dass eine Fachschaft in einer Schule beschließt, dass die Gruppe X dahinfährt - - - wenn ich mir die Landesebene, also den Bildungsplan - - - das in einen Bildungsplan 'reinschreiben, das würde den Charakter einer Zwangsbeglückung - - also wieder ironisch - - sarkastisch in dem Fall, - - Zwangsbeglückung bekommen - - und dann hätten wir die Situation ähnlich wie in der DDR mit einem staatlich verordneten Antifaschismus - - das wir hier - - im Grund Lehrer und Schule bevormundet werden und sie natürlich eine sinnvolle Sache durchführen müssen, für die sie letztlich nicht intrinsisch motiviert sind aus ihrer Lernsituation heraus für ihre Gruppe - - das ist etwas, was man noch machen muss, hast du schon, musst du noch - - und das ist etwas, häufig im Leben, ungünstig - - ich würde das den Schulen empfehlen als eine Kann-Sache aber nicht als ein Muss.“ [T1-56: S.5., Z.335-346]

Einer verbindlich-verpflichtenden Durchführung solcher Fahrten steht er sehr kritisch gegenüber, weil sie „den Charakter einer Zwangsbeglückung“ hätte, was ihn an die DDR-Aufarbeitung der NS-Zeit erinnert, an den dort vorliegenden „staatlich verordneten Antifaschismus“. Die dadurch hervorgerufene Bevormundung der Lehrer, Schüler und der Schule verhindere, dass solche Vorhaben sinnvoll durchgeführt werden könnten. Einem solchen „Muss“ möchte er ein „Kann“ gegenüberstellen, dies in Form einer Empfehlung den Schulen vorliegen könne, aber in keinerlei Hinsicht zu einem Zwang werden solle. Hier wird auch betont, wie wichtig ihm die intrinsische Motivation der Lerngruppe ist.

<sup>676</sup> Vgl. T1-56: S.5, Z.314-319.



Kurz vor Ende des Interviews verdeutlicht „Frank K.“, was er unter Bildung versteht. Für ihn bedeutet Bildung „auf keinen Fall“ ein reines „Wissen“, sondern ein „Prozess der Erkenntnis“ und die Erkenntnis selber. Dabei stehe der Schüler im Mittelpunkt, der erkenne, welche positiven Auswirkungen eine Erkenntnis auf ihn hat, sie mache ihn „frei“ und lasse ihn „durchatmen“. Durch solche positiven Effekte stelle sich bei den Schülern eine „Begeisterung an Sachverhalten“ ein, indem sie erkennen, wie sie durch solche Erkenntnisse weitergebracht würden („dass sich ihr Gehirn weitet“). Passend zu dem problemorientierten Vorgehen stelle sich dadurch auch das Interesse an „dem Stofflichen oder den Sachverhalten“ ein, dem sie sich dann „zuwenden“. Auch hier wird betont, dass er diesen Bildungsbegriff und das damit implizierte methodische Vorgehen ausgehend von der Lebenswirklichkeit des Schülers versteht und nicht ausgehend vom zu vermittelnden Lerninhalt („und das ist so ‘rum“). Zunächst müsse bei den Schülern Interesse geweckt werden, das dann zu Erkenntnisprozessen führe.<sup>677</sup>

Doch sind unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen solch anspruchsvolle Zugänge möglich?

### **7.9.5 Die institutionellen Rahmenbedingungen („25 Stunden überfordert Kollegen massiv“)**

In einer über fünf Minuten dauernden Phase des Interviews werden schulische Grenzen besprochen, die eine angemessene Geschichtsreflexion negativ beeinträchtigen, obgleich „Frank K.“ hinsichtlich seiner Zielsetzung sehr optimistisch ist („es ist leistbar auf jeden Fall“). Er hebt vor allem vier mögliche Probleme hervor.

Die erste Schwierigkeit bestehe in der Qualität der universitären Ausbildung, d.h. ob der Lehrer den entsprechenden reflexiven Blick auf die Geschichte und das dazu nötige Wissen mitbringe, auf das dann im Referendariat zurückgegriffen werden könne. Hier sagt er deutlich, dass dies bei Referendaren stark von der Universität abhängt, je nachdem, ob sie sich mit solchen Denkansätzen beschäftigen.

Darüber hinaus habe zweitens die „persönliche Eignung“ maßgeblichen Einfluss auf die Umsetzung („schlicht wie intellektuell sie sind“), was er auch mit der Fachkompetenz in Beziehung setzt („schlicht wie gut sie sind in ihrem Fach“). Hierbei stellt er fest, dass die Qualität der Lehrer vergleichbar mit anderen Berufen verteilt sei („wie in jedem Beruf gibt es ein Spektrum an Dritteln - - weniger geeignete, geeignete und sehr gut geeignete Menschen“).

Drittens verdeutlicht er ein „Strukturproblem“, das Deputat der Lehrer, was auch im Nebenfach Geschichte sehr problematisch sei, da das Fach „wirklich ultrakomplex“ sei. Der Unterrichtsstoff („das dort Verhandelte“) sei „auch so schwierig“ an sich und didaktisch höchst anspruchsvoll zu analysieren und zu reduzieren, wodurch viele Kollegen „massiv“ „überfordert“ seien. Aus seiner Sicht wären maximal 15 Stunden als Deputat möglich, um den An-

---

<sup>677</sup> Vgl. T1-56: S.10, Z.524-535.

spruch umzusetzen, also Stunden, die bewirkten, „dass Schüler begeistert aus dem Unterricht gehen und mit einem enormen Zuwachs“.

Viertens geht er auch auf die Probleme der Referendarsausbildung ein. Der Vorbereitungsdienst sei zu kurz, wodurch eine angemessene Ausbildung nicht zu gewährleisten sei. Die sehr kurze Zeit führe bei vielen zur Überforderung, wobei er auch betont, dass dies nicht für die 20% sehr guten oder „genialen Kollegen“ zutrifft, „die das auch sehr gut können“.<sup>678</sup>

### 7.9.6 Zusammenfassung

„Frank K.“ ist der dritten Generation zuzuordnen. Er sieht sich nicht als Teil der „68er“-Generation, da er kurz danach seine politische Sozialisation erlebte. Für ihn ist die NS-Zeit ein grundlegendes Thema, dennoch betrachtet er auch sie aus konstruktivistischer Perspektive. Er lehnt jegliche Form von vermeintlich „objektiver“, positivistischer Geschichtsbetrachtung ab und betont den Konstruktionsprozess von Geschichte, die ganz erheblich von den Bedürfnissen einer jeweiligen Gesellschaft abhängen.

Das hat für den Umgang mit dem NS Konsequenzen. Zum einen betont er, dass sich das Thema auf sehr vielfältige und nachhaltige Weise legitimieren lasse. Er distanziert sich in aller Form von jeglichem Geschichtsrevisionismus und räumt dem NS einen ganz maßgeblichen Stellenwert im deutschen Geschichtsunterricht ein.

Zum anderen sollen sich die Schüler mit dem Thema beschäftigen, aber vor allem intellektuell. Eine zu intensive moralisierende und emotionalisierende Art und Weise schließt sich für ihn aus, obgleich er Emotionen durchaus Potenziale für die Reflexionsprozesse einräumt, sofern sie dosiert und bewusst vom Lehrer kanalisiert werden, wie man aus den Aussagen zu KZ-Gedenkstättenbesuchen erkennen kann.

Trotz dieser hohen theoretischen und kognitiven Ansprüche bleibt der Unterricht kompetenzorientiert, denn das Kernanliegen besteht darin, die Schüler zu subjektiven Bildungs- und Reflexionsprozessen anzuregen. Daher fordert er beispielsweise bei Gedenkstättenfahrten ein Lernarrangement, das in hohem Maße schüleraktivierend sein soll. Einem bildungstheoretischen Objektivismus im Sinne dauerhafter Bildungsgüter und Wissensbestände steht er sehr kritisch gegenüber, da sich dieser vermeintliche Wahrheitsanspruch ebenfalls auf bestimmte, relative gesellschaftliche Strukturen zurückführen lasse.

Aufgrund dieser Anforderungen wird Geschichtsunterricht zu einem sehr komplexen Unterrichtsfach, das ein hohes Maß an fachlicher und methodischer Kompetenz der Lehrer voraussetze. Er sei nicht mehr der objektivistisch-wahrhaft zu deutende Vordenker, sondern der Mitgestalter von Bildungsprozessen durch eine fachlich, methodisch und didaktisch durchdachte Aufbereitung des Lernarrangements. Der schulische Rahmen steht hierzu allerdings stark im Widerspruch, z.B. durch das viel zu hohe Deputatskontingent, die Ausbildung und Rekrutierung des in der Schule wirkenden Personals.

---

<sup>678</sup> Vgl. T1-56: S.6-7, Z.411-471.

## **7.10 „Timo O.“ – Auseinandersetzung mit den Tätern und Erinnerung**

***(„man kann diese Fragen nicht beantworten“)***

### ***Persönlich-sozialer Hintergrund des Befragten und situativer Kontext***

„Timo O.“ ist Anfang 30 und unterrichtet an einer ländlichen Schule. Nach seinen Informationen beeinflusst der soziale Hintergrund der Schüler – bürgerliche Mittelschicht – weder ihr Verhalten noch die Lernvoraussetzungen.

Er selbst gehört zur dritten Generation und deutet an mehreren Stellen die NS-Vergangenheit seiner Großeltern an. Nach eigener Aussage haben ihn vor allem zwei Dinge in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit geprägt. Zum einen sei er „persönlich Historiker mit Leib und Seele“, zum anderen „das Ergebnis meiner Großeltern“. Dabei gab es eine Begebenheit, die an das Familiengedächtnis von Welzer erinnert. Während einer Fernsehdokumentation über den Holocaust, der „in seiner ganzen Scheußlichkeit gezeigt“ wurde, folgte ein Bild von Hitler, der gerade den Führergruß machte „und auf einmal geht die Hand hoch“. Der Großvater hatte trotz dessen, dass er ihn „durchaus zu Liberalität erzogen hatte“ und keinesfalls „bis heute ein bekennender Nazi“ sei, quasi „instinktiv“ die Hand gezogen. Für „Timo O.“ war diese Handlung „unbegreiflich“, er distanziert sich vollkommen davon („wie kann man bei einem Mann, der dafür verantwortlich ist, wie kann man das noch machen und zwar instinktiv“).<sup>679</sup>

Die Schwerpunkte des Interviews sind der Diskurs in der Gesellschaft und Schule, die Didaktik und Methodik (u.a. die Rolle von Moral und Emotionen bei dem Thema) und eine spezifische Unterrichtsmethode, die er in den Mittelpunkt stellt, psychologische Täterinterviews.

### **7.10.1 Das wahrgenommene Schülerverhalten**

***(„zum Teil interessiert“, „ein bisschen überfrachtet“)***

Die Aussagen zu den Schülern passen zu anderen Befragungen. Zwar seien sie „zum Teil interessiert“, aber es werden auch einige bekannte Faktoren genannt, die das Unterfangen im Unterricht schwierig machten: die dauerhafte mediale Präsenz des Themas („überfrachtet“), der „zeitliche Abstand“ und die Tatsache, dass die Schüler „keinen Bezug“ mehr zu dem Thema hätten („es ist nichts mehr da, worauf man aufbauen könnte“), was er mit dem veränderten Familiengedächtnis erklärt. Es fehlten teilweise die Grundlagen, „was, worauf man aufbauen könnte“. Daher sei „es ziemlich schwierig“, den Schülern das Thema zu vermitteln („an den Mann zu bringen“).<sup>680</sup>

Darauf aufbauend möchte der Interviewer genauer wissen, was die Schüler heute noch an dem Thema interessieren könne. „Timo O.“ geht es vor allem um eine Antwort auf die Fra-

<sup>679</sup> Vgl. N4-53: S.6, Z.425-441.

<sup>680</sup> Vgl. N4-53, S.1, Z.7-14.

ge, wie der NS möglich war und spricht hier von „Leuten“, die „Leute“ umbringen, was andeutet, dass es für ihn im Sinne Brownings „ganz normale Männer“ sind, die er in den Mittelpunkt stelle. Noch weniger könnten die Schüler begreifen („das ist den Schülern nicht einleuchtend“), warum es danach zu einer Verharmlosung gekommen sei, was selbst „Historiker“ nicht verstehen könnten. Vor allem wollten die Schüler nachvollziehen, „einfach was in den Leuten vorgegangen ist“. Demnach gehe es den Schülern um die einzelnen Menschen, die in „Täter“ und „Opfer“ unterteilt werden.<sup>681</sup>

Um zu verstehen, aus welchem Grund er die „Warum-Frage“ in den Mittelpunkt der schulischen Auseinandersetzung stellt, ist es erforderlich, seine Aussagen zum NS-Diskurs in der Gesellschaft und Schule zu betrachten. Denn neben dem Familiengedächtnis hat vor allem der erlebte schulische und gesellschaftliche Umgang mit der NS-Zeit einen großen Einfluss auf seine subjektive Theorie.

### **7.10.2 Der gesellschaftliche und schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit**

#### ***(„ich versuche die Kinder zu einem gesunden Patriotismus zu bringen“)***

Wie in anderen Interviews wird der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Zeit als angemessen bewertet. Als einer von wenigen spricht „Timo O.“ ganz offen darüber, den Schülern einen „gesunden Patriotismus“ vermitteln zu wollen, indem er auch die anderen, positiven Seiten der deutschen Geschichte aufzeige und den Schülern das Bewusstsein dafür schärfe, dass Deutschland fast 1000 Jahre alt sei und abgesehen von den Jahren 1870-1945, die sehr schlecht bewertet werden („wirklich übel war“), sieht er sehr viele gute Seiten der Deutschen Geschichte, „die durchaus konstruktiv und positiv waren“. Dieser Patriotismus wird als befreit von jeglichen nationalistischen Implikationen aufgefasst. Er bedeute „Vaterlandsliebe“ ohne dabei andere Nationen herabzuwürdigen („ohne dass man jetzt andere Nationen schlechter macht“).

Vor allem will er die „heutigen Kinder“, die in den 1990er Jahren und danach geboren wurden, keinesfalls mit Schuld (z.B. Last und Scham) „belasten“. Ein Schuldgefühl sei heute nicht mehr angemessen („dass man sich nicht fremd schämt, das ist es, was ich vermeiden möchte“). Wichtiger sei vielmehr die Aufklärung („sondern es kann nur sein, die Kinder aufzuklären“) und die dauerhafte Verhinderung solcher Zustände.<sup>682</sup> Doch wie sollte man aus seiner Sicht mit dem Thema schulisch umgehen?

„N4-53: Ich find' [...], man sollte sich durchaus über die chronologischen Abläufe, über die Täter und die Opfer wirklich sehr gut und seriös informieren und diese - - einerseits in die Zeit [...] einbetten und andererseits für die heutige Zeit seine Lehren daraus ziehen, aber ich finde - - darüber hinaus sollte man mit der eigenen Geschichte auf eine konstruktive Weise durchaus umgehen, d.h. dass man nicht nur in dieser Zeit lebt und die Leute mit dieser Vergangenheit ständig berieselt, sondern dass man - - konstruktiv und sachlich damit umgeht, auch in der Hinsicht [...] was könnte man besser machen, um so etwas zu verhindern, um die Leute auf diese Weise zu gewinnen.“ [N4-53: S.4, Z.260-267, gekürzt]

<sup>681</sup> Vgl. N4-53, S.1, Z.25-31.

<sup>682</sup> Vgl. N4-53, S.4, Z.241-259.

Für „Timo O.“ bedeutet ein heutiger Umgang mit dem NS vor allem die „seriöse“ Information über „die chronologischen Abläufe“, aber vor allem auch über die „Täter und die Opfer“. Aus der Zeit sollten seiner Meinung nach für die Gegenwart relevante „Lehren“ gezogen werden. Entscheidend ist für ihn ein „konstruktiv und sachlich“ angemessener Umgang, was er in der folgenden Sequenz genauer erklärt.

„I: Was meint konstruktiv-sachlich?

N4-53: Konstruktiv-sachlich [...] also ich seh's [...] offen gesagt, ein bisschen kritisch, dass jeder, sagen wir mal dritte Abend, im Fernsehen irgendetwas zu dem Thema läuft, d.h. einerseits finde ich es sehr sehr wichtig, dass man sich daran erinnert, aber die Sendungen, die da gemacht werden, finde ich sehr platt, einerseits da wird nur immer gebetsmühlenartig das im Prinzip immer wiederholt, und andererseits die wirkliche Tiefe oder sagen wir mal die psychologischen Hintergründe, die da 'ne Rolle gespielt haben, die werden in meinen Augen nicht richtig oder nicht gut genug erwähnt, sodass im Prinzip - - ich finde, ich persönlich fürchte auch, bei den Schülern seh' ich das, da tritt ein Abnutzungseffekt ein, die Kinder kamen teilweise in den Unterricht schon rein, als wir das Thema begonnen haben, nicht schon wieder, warum jetzt schon wieder, und das ist gerade in den unteren Klassen, die Oberstufenschüler sind da schon etwas reifer, mit denen kann man dann auch schon sehr sachlich umgehen, aber ich hab' auch schon - - die Erfahrung gemacht [...] als ich mit Kindern über das Thema gesprochen habe, bin ich zunächst mal auf 'ne Mauer der Ablehnung gestoßen, nicht weil die Kinder irgendetwas gegen Juden gehabt hätten oder Ausländer oder weil die die HJ so toll fanden oder, - - sondern weil die ständig [...] von was hören, permanent, im Fernsehen in der Schule und ich bin der Meinung, wenn man da dosiert und wirklich konstruktiv sachlich - - und überlegt, das ist besser als Masse, also permanente Berieselung auch medial - - in der Schule wird's ja noch gut aufbereitet meiner Meinung nach, da ist ja auch fachliche Kompetenz da und auch psychologische Kompetenz und da kann man das gut ausarbeiten, aber ich glaub', die Kinder sind gerade, was so Fernsehen angeht, immer wieder das Thema, das merken die schon, ich denke, da tritt ein Abnutzungseffekt irgendwann ein.“ [N4-53: S.5, Z.356-380, gekürzt]

Der öffentliche und mediale Umgang mit dem NS wird hier ambivalent bewertet. Auf der einen Seite sei die Erinnerung an die Zeit sehr wichtig. Auf der anderen Seite stört ihn die Quantität („dass jeder sagen wir mal dritter Abend im Fernsehen irgendetwas zu dem Thema läuft“) und die Qualität der Inhalte. Statt sich dem Thema mit einer „wirklichen Tiefe“ und den „psychologischen Hintergründen“ zuzuwenden, werde es dem Zuschauer „nur immer gebetsmühlenartig“ und wiederholend präsentiert („das im Prinzip immer wiederholt“, „gebetsmühlenartig“, „permanente Berieselung“), was zur Überstrapazierung führe („seh' ich, da tritt ein Abnutzungseffekt ein“), wodurch die Schüler mit Vorbehalten in die Schule kämen („Mauer der Ablehnung“). Konstruktiv meint für ihn eine „sachliche“, also angemessene, Aufarbeitung, ein kompetenter Umgang, der hier in die „fachliche Kompetenz“ und „psychologische Kompetenz“ unterteilt wird, was er in der Schule als gegeben ansieht.

Doch wie lässt sich das Thema im Rahmen einer schulischen Auseinandersetzung rechtfertigen?

„I: Was legitimiert dann das Thema?

N4-53: [...] also erstens ist es legitimiert schon dadurch, dass es Gewaltherrschaft heute noch gibt, in großer Zahl sogar, wir müssen nur nach Russland gucken, da sehen wir das ja, zweitens dass die Menschheit immer noch Völkermorde begeht und zwar ganz massiv und drittens das ist auch, das ist ein Teil der deutschen Geschichte und muss deswegen, wie ich meine, trotzdem irgendwie im Bewusstsein der Leute bleiben, also wir können das nicht wegdiskutieren und sollten das auch nicht, unter keinen Umständen tun, und ich denke dass aus diesem drei Gründen schon alleine ist das Thema - - legitim und - - das vierte ist einfach, dass man selbst überlegt, was ist eigentlich der Wert an Demokratie und freiheitlicher Gesellschaftsordnung, dass man sich das, dass man sich das klarmacht, weil ich hab' den Eindruck, dass viele Kinder, weil sie es auch nicht anders kennen - - nehmen sie sich die Gesellschaftsordnung, wie wir sie heute haben, als selbstverständlich hin und machen sich auch keine Gedanken darüber, dass es bis 1945 anders war oder in Teilen Deutschlands bis 1989, die nehmen es, die Freiheit als selbstverständlich hin, und Freiheit ist ein wichtiges Menschenrecht, also Menschenwürde, dass es sich zu verteidigen lohnt und

das, ich hab' auch gerade den Eindruck, wir haben heute wieder, seit bin, ich, wir sind auf dem falschen Weg, aber wenn man sich heute diese Kinder ansieht, die dann beispielsweise auf der Straße Passanten zusammenschlagen oder Ähnliches oder in UB-Schächten oder Leute verprügeln oder Menschen, die dann anderen helfen wollen, dann ist für mich - - ist dann ein Alarmzeichen, dass da in der Gesellschaft irgendetwas nicht richtig läuft und bevor man in die alten Zustände wieder zurückgreift, dass das hoffentlich nicht hoffähig wird, andere Menschen totzuschlagen oder - - mit Giftgas umzubringen, das ist also mein persönliches meine persönliche Art, dass ich was dagegen tun möchte.“ [N4-53: S.4, Z.286-304]

„Timo O.“ greift hier einerseits auf sehr umfangreiche, als universalistisch zu charakterisierende Rechtfertigungsmuster zurück. Nach wie vor gebe es Gewaltherrschaft, was er mit seinen Verweis auf Russland andeutet, und Völkermorde, deren Brutalität der Befragte hier deutlich hervorhebt („und zwar ganz massiv“). Dadurch erhalte der NS als Unterrichtsthema Aktualität, da das damalige politische System ähnliche Verbrechen hervorrief. Andererseits habe das Thema sehr viel mit der deutschen Geschichte („das ist ein Teil der deutschen Geschichte“) zu tun und diene als Negativbezugspunkt für die Demokratie. Durch das Thema könne „der Wert an Demokratie und freiheitlicher Gesellschaftsordnung“ erkannt werden. Gerade aufgrund der völlig anders gelagerten Lebenswelt sei den Schülern nach Aussage des Lehrers dieser Wert nicht immer bewusst, die Freiheit werde „als selbstverständlich“ angesehen, weshalb eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit unverzichtbar sei. Auch sieht er in der deutschen Gesellschaft eine zunehmende Gewaltbereitschaft, einen „falschen Weg“, was er am Beispiel Gewalt gegen Passanten und den U-Bahn-Vorfällen verdeutlicht. Er spricht in diesem Kontext von „Alarmzeichen“ und will dagegen etwas tun, „bevor man in die alten Zustände wieder zurückgreift“, demnach habe das Thema auch einen präventiven Charakter.

Der Interviewer fragt nach, inwiefern auch Erinnern und Gedenken eine Legitimationsbasis seien. Das wird nicht explizit beantwortet, aber in einer längeren Ausführung verdeutlicht „Timo O.“, dass ihm auch das Erinnern sehr wichtig ist. Vor allem die „Erinnerungstage“ und „Erinnerungsorte“ böten sich für eine kollektive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sehr gut an. Die Erinnerungskultur in Deutschland sieht er eher kritisch, da hier unter anderem der 8. Mai nicht, wie in anderen Ländern, als Tag der Befreiung im öffentlichen Bewusstsein sei. Auch andere Tage, wie der 9. November, der 27. Januar und der Volkstrauertag werden hier angeführt.<sup>683</sup>

„Timo O.“ plädiert im schulischen Umgang für mehr Erinnerungstage, wobei der Interviewer kritisch einwendet, ob das nicht zu einer erneuten Überfrachtung führen könne. In der Antwort wird deutlich, worum es ihm geht. Es ist ihm nicht primär wichtig, um welchen Tag es sich handle, sondern dass der Tag oder die Tage zur fokussierten Aufarbeitung der NS-Zeit dienen, um der wahrgenommene Omnipräsenz des Themas zu begegnen:

„dass man da speziell auch mal in der Schule ab und zu Gedanken macht oder auch fernsehmäßig und dass man die anderen Sachen eher ein bisschen zurückfährt und dass man nicht diese ständige mediale Überfrachtung quasi reduziert und sich auf diese beiden Tage konzentriert.“ [N4-53: S.5, Z.331-334]

<sup>683</sup> Vgl. N4-53: S.4-5, Z.305-325.

Darauf aufbauend dreht sich das Gespräch nun um die Frage, wie ein solcher Gedenktag in der Schule aussehen könne und welche Rolle dabei Elemente wie Trauer spielen.

„I: Und wie könnte so ein Gedenktag in der Schule sinnvoll sein?

N4-53: [...] dass man so etwas am 27. Januar vielleicht verbindlich als Projekttag in der Schule macht, nicht jedes Jahr, aber vielleicht so alle zwei drei Jahre mal einführt, dass man sich als Schule einen Tag mal wirklich damit intensiv auseinandersetzt, vielleicht auch mit den Situationen am 8. Mai 1945, dass man sich damit und dass man dafür die andere Betrachtung, dass man vielleicht, das vielleicht Geschichte oder Deutsch machen lässt und die anderen Fächer weniger, um einfach eine Konzentration auf ein paar Tage zu erreichen, die auch intensiv pädagogisch genutzt werden, anstatt eine Permanentüberfrachtung medial und schulisch zu machen, so würde ich das machen.“ [N4-53: S.5, Z.335-344]

Auch hier distanziert er sich gegenüber einer zu intensiven, wiederholenden Erinnerung („eine Permanentüberfrachtung“) und setzt dieser für ihn problematischen Erinnerungsarbeit eine seiner Meinung nach nachhaltige schulische Auseinandersetzung entgegen („auch intensiv pädagogisch genutzt werden“). Es werden mehrere Varianten gezeigt, wie eine systematische Erinnerungskultur in der Schule aussehen könne, in Form eines Projekttag in Verbindung mit einer Exkursion in eine KZ-Gedenkstätte, als ein festes und verbindliches Datum (27. Januar, 8. Mai) eines gesamtschulisch organisierten und institutionalisierten Erinnerns unter besonderer Berücksichtigung des Fachs Geschichte. Diese Erinnerungsarbeit müsse nicht jedes Jahr stattfinden, wichtiger seien die Nachhaltigkeit der Aufarbeitung und der zu fördernde Lernprozess.

Inwiefern dabei auch Trauer eine Rolle spielen kann, wird an anderer Stelle deutlich, wo „Timo O.“ über eine Trauerarbeit in Schule und Gesellschaft nachdenkt. Zwar hält er für eine „allgemeine Trauer“ den Volkstrauertag für sehr sinnvoll, wobei er es als schwierig empfindet, weil man an einem Tag sehr unterschiedlichen Opfergruppen gedenken würde und betont, dass die Verbrechen der NS-Zeit „eine eigene Qualität haben sollten“. Einen Trauertag am 27. Januar, in dem allgemein getrauert werde, lehnt er ab, weil dies gegenüber den NS-Opfern „ein bisschen verächtlich“ wäre. Allerdings sieht er bei einer zu differenziert institutionalisierten Trauer („noch ‘nen dritten Tag“) erneut die Gefahr einer Übersättigung. Hier werden zwei Probleme offensichtlich. Institutionell und gesellschaftlich sei dies eine nicht realisierbare undifferenzierte Art öffentlicher Trauer, da bei zwei bis drei unterschiedlichen formellen Traueranlässen wieder eine Überstrapazierung stattfinden könne.<sup>684</sup>

Darauf aufbauend problematisiert er die Grenzen einer heutigen Erinnerungspädagogik. Obgleich diese notwendig sei, hält er ein solches Unterfangen „für schwierig umsetzbar“. Die heutigen Schüler hätten nicht mehr den dafür erforderlichen Bezug, es fehle eine lebensweltliche Anknüpfung, die unabdingbar sei.

Da auf das Familiengedächtnis nicht mehr zurückgriffen werden könne, schlägt er einen regionalen Bezug, mögliche Zeitzeugen („Leute, die da betroffen waren“) oder den Gang in Archive vor. Ein historisches Trauern bedürfe demnach einer Konkretion („Lebenswirklichkeit“, „Lebensumgebung“, „Lebenswelt“), die nur durch authentische, lebenswirkliche Zu-

<sup>684</sup> Vgl. N4-53: S.5, Z.345-354.

gänge erreicht werden könne, wie z.B. ein Geschäft im Ort, wo eine Bombe einschlug. Eine zu starke Abstraktion stehe dieser kollektiven schulischen oder gesellschaftlichen Trauer hingegen im Wege („außerdem ist 6 Millionen das ist so eine riesen abstrakte Zahl, das könnte ich mir kaum vorstellen, wie viele Menschen das sind“). Hier geht er von sich selbst aus und schließt auf die Schüler, für die Chiffren wie die „6 Millionen“ noch schwerer begreiflich seien.<sup>685</sup>

Auf die Frage, wie er den Stellenwert des Themas im Geschichtsunterricht sieht, antwortet er ebenfalls mehrdeutig. Einerseits hält er es für unerlässlich, sich intensiv mit der NS-Zeit in der Schule und speziell in Geschichte zu beschäftigen und beklagt die immer geringer werdende Zeit, die für den NS als Unterrichtsthema zur Verfügung stehe, was er vor allem auf das G8 zurückführt. Ihm fehle die notwendige „Breite und Tiefe“ in der Behandlung des Themas sowie ein „roter Faden“. Statt das Thema „erschöpfend“ zu behandeln werde es reduziert und auf verschiedene Fächer verteilt, bleibe aber dadurch oberflächlich und wirke nicht dauerhaft. Für ihn ist es wichtig, dass „die Erinnerungskultur aufrechterhalten“ bleibe. Andererseits sollen die Schüler auch erkennen, dass die Zeit vorbei sei, sie sollten ihre Lehren daraus ziehen, aber auf keinen Fall eine Scham spüren, da „Scham eine so mächtige Emotion ist“, die man „kaum los“ bekomme.<sup>686</sup>

Welche Auswirkungen hat dieses Geschichtsbild auf den Unterricht?

### 7.10.3 Didaktik und Methodik 1: Das Grundrepertoire

#### *(„man kann diese Fragen nicht beantworten“)*

Bei der Erläuterung seiner eigenen, spezifischen Unterrichtsmethode führt er zunächst aus, was ihn am normalen Fachunterricht stört, den er im Rahmen einer schulischen NS-Aufarbeitung für unzureichend hält.

„I: Haben sie auch andere Ansätze, Methoden als diesen?

N4-53: Weniger - - normalerweise, das sag' ich ganz offen, nehm' ich das Schulbuch, das sonst so üblich ist oder sonstige Arbeitsblätter, die ich erstellt habe, ich habe das Psychologische zunächst einmal als Ergänzung für mich gesehen, aber ich komme allmählich zu dem Schluss, dass das künftig eher sogar das Hauptgewicht kriegen sollte, weil, was ich skizziert habe, diese Fragen, die einfach offen bleiben in der Thematik die können selbst durch beste Quellen und beste Bilder, die können nicht komplett beantwortet werden [...] man kann diese Fragen nicht beantworten, deswegen, ich mach' es im Prinzip so, das ganz normale Lehrbuch, arbeite das ganz normale Curriculum und hab' das eben als Ergänzung eingesetzt, als Vertiefung, ich mach' schon nach dem Lehrbuch, ich weich nicht davon ab, aber ich finde es insgesamt unbefriedigend, das nur nach dem Lehrbuch und Curriculum zu machen.“ [N4-53: S.2, Z.83-92, gekürzt]

Hier wird deutlich, dass ein eigener methodischer Zugang, der vom üblichen Geschichtsunterricht abweicht, speziell beim Thema NS im Mittelpunkt steht. „Normalerweise“ sei er auch für das „Schulbuch“ „oder sonstige Arbeitsblätter“ offen. Aber bei dem Thema reichten selbst „beste Quellen und beste Bilder „nicht aus“, da bestimmte Fragen dadurch „nicht komplett beantwortet werden“ („ich finde es insgesamt unbefriedigend“) könnten. Mit dem

<sup>685</sup> Vgl. N4-53: S.5, Z.355-374.

<sup>686</sup> Vgl. N4-53: S.5-6, Z.375-398.



mehrfach verwendeten unspezifischen Ausdruck „diese Fragen“ wird hier auf ein scheinbar bekanntes Wissen zurückgegriffen, das in der kollektiven Auseinandersetzung eine Rolle spielt. „Timo O.“ ist mit den curricularen Vorgaben und dem Schulbuch beim Thema NS nicht zufrieden, obgleich er sich nicht darüber im Klaren zu sein scheint, welchen Stellenwert „das Psychologische“ einnehme, schließlich spricht er von „Hauptgewicht“, „Ergänzung“ und „Vertiefung“, was aber in den folgenden Sequenzen deutlicher wird.

„I: Was stört sie?

N4-53: Stören ist ein schlechter Ausdruck, ich hab' einfach das Gefühl, dass da nach dem Curriculum Fragen offen bleiben, die ich nicht beantworten kann, also, dass die Leute beispielsweise, das ist für die Schüler nicht begreifbar, man kann zwar sagen, es gab diese Massenaufmärsche und dann haben die, hat jeder so ein Liedchen geträllert und die Fahne hoch, aber warum die Leute da mitgezogen sind, was die Leute dazu gebracht hat, das zu tun, das kann das Curriculum nicht beantworten, weil - - materielle Not erlebt jeder mal oder dass er politisch unzufrieden ist, aber deswegen gehe ich doch nicht auf die Straße mit Hakenkreuzfahnen oder so das allein kann es doch nicht sein und deswegen hab' ich, wie gesagt, als unbefriedigend erlebt und deswegen versuch' ich, wie gesagt, auch diese Perspektive etwas in den Mittelpunkt zu nehmen.“ [N4-53: S.2, Z.93-101]

An Stelle des Begriffes „stören“ verwendet er zur Umschreibung lieber „unbefriedigend“ („als unbefriedigend erlebt“) und wird deutlicher, was er mit „diese Fragen“ meint, die im Curriculum offen blieben. Unbegreiflich und unbeantwortbar bleibe die Frage, warum die Menschen „auf die Straße mit Hakenkreuzfahnen“ gegangen seien. Ihm reichen da materielle Not – vermutlich eine Andeutung auf Weltwirtschaftskrise als Erklärungsursache für den Aufstieg des NS – und politische Unzufriedenheit mit den Verhältnissen nicht aus. Die Frage nach dem Warum steht im Zentrum aller schulischen Auseinandersetzung. Der Fokus der Betrachtung liegt eindeutig auf den Tätern und ihrem Verhalten, das historisch und psychologisch rekonstruiert werden soll.

In den unmittelbar folgenden Sequenzen verdeutlicht er, warum er einen psychologischen Zugang für erfolgsversprechend hält. Die Schüler sollen demnach erkennen, „wie es geschehen konnte“. Das habe sehr viel mit Psychologie zu tun, indem psychologische Mechanismen, wie die Wirkung von Musik und die emotionale Verfasstheit des Menschen, durchdrungen werden, und bedeutet eine intensive Selbstreflexion, die die Schüler zu leisten hätten („einfach für mich mal überlegen ob es gewisse Anfälligkeiten sogar heute gibt“). Dabei müsse man sich intensiv mit der Psychologie des Menschen beschäftigen („geht ja über die Psychologie, über das Gehirn, über die Emotionen“, „wie der Mensch emotional gestrickt ist, dass er dafür anfällig ist“). Für „Timo O.“ ist das der Schlüssel, um eine Wiederholung auszuschließen („weil ich bin der Überzeugung, dass die Leute die aufgeklärt sind, die sind nicht anfällig dafür“). Hinsichtlich seiner Zielsetzung ist er sehr optimistisch („Leute, die aufgeklärt sind, die sind nicht anfällig dafür“).<sup>687</sup>

Der NS sei auch ein „emotionales Problem“, da die Nazis ein umfassendes System zur Steuerung der menschlichen Psyche (Musik, „die Schreierei von Goebbels“, Reden, Kinofil-

<sup>687</sup> Vgl. N4-53: S.2, Z.102-112.

me, Presse) etabliert hätten. Nur, wenn man das durchschaue, komme man an den Kern der Funktionsweise des NS. Gerade die Irrationalität sei das große Problem („und dafür sind viele Leute anfällig, obwohl sie kognitiv wissen das ist absoluter Quatsch“). Dabei sei das Unterfangen pädagogisch höchst anspruchsvoll („das Gefährliche daran ist“), da durch einen nicht angemessen aufbereiteten Unterricht NS-Propaganda sich sogar auf die heutigen Schüler auswirken könne („kann das sein, dass die sogar so davon begeistert werden, dass sie da mitgezogen werden“). Grundvoraussetzung sei daher eine „vorherige Begleitung“ durch den Lehrer. Nochmals betont er, dass all das der Prävention diene („dass so etwas nie wieder passieren kann“).<sup>688</sup>

Seine Herangehensweise besteht aus „drei Perspektiven“, der Chronologie („chronologischer Durchgang“), den Tätern („Täterprofil“) und den Opfern („die Opfer“). Es gehe um mehr als „nur einfach Fakten“ – zumal das die Schüler wenig zu interessieren scheint – sondern eine Reflexion über die Menschen (die deutschen Täter) und speziell den Menschen Hitler (der Haupttäter). Allerdings könne das „Interesse“ der Schüler an diesen psychologischen Fragen nicht umfassend befriedigt werden, da das Thema auf der Dimension noch nicht weit genug erforscht worden sei.<sup>689</sup>

Seine Vorstellungen bestätigen sich an anderer Stelle, wo ein unangemessener Umgang mit dem NS besprochen wird. Sein Konzept basiere auf den oben beschriebenen drei „Säulen“. Hinsichtlich der Täter sei es ganz wichtig, das Bild von „Bestien“ aufzubrechen („die einfach geistlos das gemacht haben“), und zu zeigen, dass dahinter normale Menschen stünden. Er möchte die Täterperspektive aufzeigen, wozu die spezielle Methode der psychologischen Interviews diene. Unangemessen sei hingegen ein rein an „Fakten“ orientiertes Vorgehen („blanke Chronologie“) und er hätte große Schwierigkeiten damit, die Opfer völlig außen vor zu lassen.<sup>690</sup>

Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang moralische Implikationen? „Timo O.“ distanziert sich, wie andere Befragte der dritten Generation auch, von einem moralisierend wirkenden Vorgehen.

„I: Wie würden sie mit stark moralischen Dingen im Unterricht umgehen?

N4-53: Das ist sehr sehr schwierig - - da hab' ich selbst die Erfahrung gemacht, dass ich, als ich Referendar war [...], die moralische Keule auch mal rausgeholt [habe] [...] ich fand' das Ergebnis absolut unbefriedigend [...] wie sollen sich die Kinder für etwas verantwortlich fühlen, für das sie nichts können, jeder Lehrer [...] das hab' ich schon mal gehört, dass Lehrer Kinder als Nazis beschimpft haben, nur weil sie nicht traurig waren, was mit den Opfern passiert ist und ich halt' dieses Vorgehen für absolut kontraproduktiv und deswegen sage ich dazu, man soll die Sache wertorientiert, sachlich konstruktiv da herangehen, aber auf keinen Fall da durch die moralische Keule da auf die Kinder einprügeln, das bringt nichts, das Schlimmste ist, wenn die Kinder am Ende sagen, was man hören will, ohne überlegt zu haben, was da passiert [...] ich hatte eine schwierige neunte Klasse in der Zeit, als ich schon Lehrer war, und ich hab' da durchaus, ich, ich hab' da schon mal störende Fälle gehabt, wo die Kinder sich so geäußert haben um mich zu triezen und ich hab' die Kinder da versucht nicht anzuschreien, sondern ihnen konstruktiv und sachlich gesagt, dass ich das für meinen Wertmaßstab für nicht vereinbar halte und den Kindern das erklärt, ich hab' nicht die Kinder angebrüllt und versucht ruhig zu bleiben und eben nicht mit dieser moralischen Keule zu kommen das bringt nichts.“ [N4-53: S.7, Z.516-531]

<sup>688</sup> Vgl. N4-53: S.2, Z.113-132.

<sup>689</sup> Vgl. N4-53: S.1, Z.15-24.

<sup>690</sup> Vgl. N4-53: S.7, Z.505-515.

Aufgrund eigener Erfahrungen als Referendar sieht er die Schwierigkeiten einer zu starken moralischen Herangehensweise. Er habe damals mit der „moralischen Keule“ unterrichtet (zwei Nennungen), mit einem für ihn frustrierenden Ergebnis, was ihn zur Erkenntnis geführt habe, dass eine aufgezwungene Verantwortungsübernahme durch die Schüler nicht zielführend sei. Eine Pflicht zum Trauern, die er vom Hörensagen wahrgenommen habe und die zu fragwürdigem Verhalten geführt habe („das hab' ich schon mal gehört, dass Lehrer Kinder als Nazis beschimpft haben, nur weil sie nicht traurig waren, was mit den Opfern passiert ist“), hält er für „absolut kontraproduktiv“.

Drei Eigenschaften habe eine angemessene Herangehensweise. Sie sei „werteorientiert“, „sachlich konstruktiv“, aber auf „keinen Fall“ moralisierend in Form der „moralischen Keule“ („auf die Kinder einprägen“), wodurch jegliche Form der freien Meinungsbildung verhindert werde. Moralische Implikationen müsse man seiner Meinung nach sehr sensibel aufgreifen, aber dennoch sei das Thema voller moralischer und anthropologischer Implikationen.

Trotz dieser distanzierten Haltung gegenüber moralischen Zugängen bei dem Thema erwähnt er in einer sehr umfangreichen Passage zahlreiche gegenwärtige Moralverfehlungen, die er mit dem Nationalsozialismus in Verbindung bringt. Vor allem könnten die Schüler hier sehr viel über den Menschen erfahren, dass er „nicht immer rational handl[e]“, was man am „völligen Nihilismus“ des NS erkennen könne, wo „die Werte [...] ja verschwunden waren, die waren ausradiert“. Das Gegenbild zum NS sei die „zivilisierte Gesellschaft“, deren Werte „auch in kritischen Situationen“ zu verteidigen seien, was er am Beispiel des 11. Septembers verdeutlicht, in dessen Folge seiner Meinung nach bestimmte Grundfreiheiten zugunsten der „totalen Sicherheit“ eingeschränkt worden seien.

Von hieraus springt er zum nächsten irrationalen Element des NS, dem Euthanasieprogramm, und setzt es in unmittelbare Beziehung zum Thema Sterbehilfe sowie dem Umgang mit Behinderten in unserer Gesellschaft. Wichtig ist ihm, jeden Menschen als gleichberechtigt anzuerkennen. Er unterstellt in der Debatte um „Präimplantationsdiagnostik“ und Sterbehilfe „monetäre“ Motive, die er ablehnt. Die Schüler sollten wach gerüttelt werden, dass auch die heutige Zeit „nicht völlig immun“ sei gegen den NS.<sup>691</sup>

Er bewertet sein eigenes NS-Geschichtsbild als sehr stark moralisch, nicht aber moralisierend. Man merkt, wie stark ihn das Thema innerlich aufwühlt und dass er höchst sensibel auf alles reagiert, was auch nur ansatzweise in eine ähnliche Richtung wie der Nationalsozialismus gehen könnte. „Timo O.“ ist von dem Thema sehr betroffen, was zur Folge hat, dass er eine sehr anspruchsvolle Methodik wählt.

---

<sup>691</sup> Vgl. N4-53: S.7, Z.477-504.

#### 7.10.4 Didaktik und Methodik 2:

##### **die spezifische Methode der psychologischen Interviews („mal für die Kinder ein ganz interessanter Ansatz“, „unter Abweichung des chronologischen Vorgehens“)**

Seine umfassende Zielsetzung versucht er mit Hilfe eines ganz speziellen Unterrichtsmaterials zu erreichen, durch Interviewauszüge. Im Mittelpunkt steht hier die Annäherung an die damals handelnden Menschen, die aufgrund des Alters und zeitlichen Abstands nicht mehr direkt befragbar sind, aber durch die Interviews eines Psychologen zugänglich gemacht werden. Dabei würden Teile dieser Täterinterviews untersucht, wobei er vor allem die „Gesprächsstruktur“ und „Gesprächskultur“ im Auge habe, mittels derer er sich einen Zugang zur Psyche der Täter erhoffe („psychologische Schlussfolgerungen zu ziehen“). Wie schon mehrfach angedeutet, gehe es ihm um eine Trias aus Chronologie („ich mach‘ so ‘ne Art chronologischen Überblick“), Opfersicht, indem darauf eingegangen werde, wie „die sich gefühlt“ hätten, „was war das deren Leben“, was durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte ergänzt werde, und die Täterprofile.<sup>692</sup>

Zum einen sollten die Schüler dadurch verstehen, dass die damaligen Menschen von völlig anderen Zeitumständen geprägt gewesen seien („anhand der Gesprächsstruktur erkennen, dass die Leute dass das ‘ne ganz andere Zeit ist), die sich auch auf die Denkweise („Mentalitätsfeld“) maßgeblich auswirke. Der Lehrer will den Schülern diese „Barriere“ aufzeigen, die ein zum heutigen Werteverständnis völlig konträres Handeln bewirkt habe.

Das macht er im Unterricht zum einen inhaltlich-fachlich, zum anderen stark sprachanalytisch-psychologisch. Die Schüler setzten sich vor allem mit sprachlichen Wendungen auseinander, die an sozialpsychologische Untersuchungen wie die Studien zum autoritären Charakter von Adorno erinnern, z.B. wie oft sie von „du“, „ich“, „er“ und „man“ sprächen. Dadurch sollten die Schüler, angeleitet durch den Lehrer, „eruiieren“, „wie die Leute damals einfach getickt haben“. Der Zugang ist auf den normalen Menschen gerichtet und „Timo O.“ bewertet ihn als einen „ganz interessanten Ansatz“, da er vom „normalen chronologischen Vorgehen“ abweiche und einen völlig neuen Aspekt anspreche („auch mal diese Ebene“). Dieses Vorgehen habe er auf einer Fortbildung kennengelernt, auf der ein „Freiburger Psychologe“ gezeigt habe, wie der Erste Weltkrieg die Menschen „psychologisch verändert“ habe. Damit habe er sich umfassend auseinander gesetzt und kam zu dem Schluss, dass hier ein sehr fundierter Erklärungsansatz geboten worden sei.<sup>693</sup>

Trotz dessen, dass der Ansatz „nicht historisch“ sei, sondern „psychologisch“ „unter Zuhilfenahme von Geschichte“, habe er keinen „Widerspruch“ gesehen. Ihm erschien hier genau die fehlende Erklärung zu liegen, „die menschliche Psychologie“, wodurch „viele Dinge deutlicher“ würden, die man durch einen rein chronologisch ausgerichteten Geschichtsunterricht nicht verstehen könne („wenn man rein chronologisch das sieht, man kann es nicht verste-

<sup>692</sup> Vgl. N4-53: S.1, Z.32-44.

<sup>693</sup> Vgl. N4-53: S.1, Z.45-64.

hen, wie das so umkippen kann“). Nochmals betont er den positiven Effekt, den diese Interviewauszüge auf die Schüler hätten („also die Kinder sind doch ganz angetan davon“), was er unter anderem damit begründet, dass sie hier dem Thema „auch mal in anderer Weise“ begegneten.<sup>694</sup>

Wie reagieren die Schüler auf diese Methode? Die Wirkung dieser Methode wird sehr unterschiedlich, teils widersprüchlich beschrieben. Einerseits betont er, wie positiv die Schüler den Ansatz annahmen, wie interessant sie den Ansatz fanden („ich hab' in keinem Fall auch die geringste Ablehnung gegen diese Methode gespürt“) und hebt sogar den Dank von drei Schülern hervor. Die Herangehensweise sei „überwiegend positiv“ bewertet, wobei die Erfolgsaussichten von der Leistungsstärke der Klasse abhingen. Andererseits spricht er auch von „Eingewöhnungszeit“, „neutral“ und einem Fall, wo er vermutlich eine für ihn negative Reaktion bekam. Er ist von seinem Ansatz überzeugt und begeistert, gleichzeitig aber noch unsicher.<sup>695</sup>

Darauf aufbauend konfrontiert der Interviewer „Timo O.“ mit dem Problem einer zu „nahen Identifikation“ mit der Materie sowie der Frage, ob die Schüler verpflichtet seien, das hier vorliegende Lernangebot anzunehmen.

„Timo O.“ ist es sehr wichtig, das Thema mit Hilfe der Interviews auf eine „persönliche Ebene“ zu bringen. Dabei werde der historische Kontext verlassen und es würden analoge „gruppendynamische Prozesse“ (z.B. unreflektiertes Mitsingen von Liedern während eines Konzerts, Gefühle der Scham und Angst, Gruppeneffekte) aufgezeigt, in der ähnliche psychologische Mechanismen abliefen. „Timo O.“ nehme sich hier „nicht raus“ und gehe auch auf sich selbst als möglichen Träger solcher psychologischen Effekte ein.

Die Schüler setzten sich hier mit der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gruppe auseinander. Auch er als „Geschichtslehrer“ sei vor diesen Prozessen „nicht immer 100% davor sicher“. Vor allem werden hier „die Medien“ genannt, ohne näher darauf einzugehen, was er damit meint („wie die Medien uns mittlerweile beeinflussen“, „die Medienlandschaft“, „gewisse negative Assoziationen“). Zuletzt werde hier ein deutlicher Bezug zur NS-Zeit hergestellt, indem er den Schülern zeige, dass die damaligen Menschen aufgrund ihrer „Geistes- und Mentalitätshaltung“ „noch stärker darauf angesprungen“ seien als die heutigen. Aber allein die Parallelität und Kontinuität dieser psychologischen Vorgänge seien für ihn Mahnung, eine solche Zeit zu verhindern, die potenziell wieder kommen könne („drauf aufpassen, dass das nicht wieder noch mal noch schlimmer wird“).<sup>696</sup>

In der folgenden Sequenz greift der Interviewer nochmals das von ihm aufgeworfene Problem auf, die Gefahr einer großen Nähe, die die Schüler möglicherweise überfordern oder

<sup>694</sup> Vgl. N4-53: S.1-2, Z.73-83.

<sup>695</sup> Vgl. N4-53: S.3, Z.170-189

<sup>696</sup> Vgl. N4-53: S.3, Z.189-206.

überwältigen könnte. In einer sehr umfangreichen Passage zeigt sich, dass auch „Timo O.“ als Lehrer der dritten Generation bestimmte Muster in der NS-Aufarbeitung erlebt hat, die ihn stören. Diese hätten mit „Ressentiments“ und „Vorurteilen“ zu tun. Gerade dieses zur Abwehr führende Schuldgefühl will „Timo O.“ vermeiden. Die heutigen Schüler sollten sich frei von Schuld fühlen („kein Schuldvorwurf“). Mehrmals spricht er davon, dass sein Anspruch sei „zu verhindern, dass das je wieder passiert“. Für ihn sei die mit dem Thema häufig verbundene „Scham“ ein Grund für den Überdruß. Menschen wie er – er betont hier, dass er sehr lange „nach der Zeit geboren“ sei – könnten nichts dafür. Da er solche Gefühle von außen her vermutlich gespürt hat, will er genau das bei den Schülern verhindern. Statt Scham hervorzurufen – gerade das will er „verhindern“ – gehe es ihm um eine „nüchtern“, „sachlich“ und „seriös“ durchdachte Herangehensweise. Eine fremde Übernahme von Scham sei das Zurückfallen in „alte Fehler“, „dass man sich für Sachen schäme, für die man überhaupt nichts kann“. Mehr noch, eine erzwungene Erzeugung von Scham könne sogar genau das auslösen, was vermieden werden solle („dass das am Ende diese negativen Assoziationen wieder auslösen kann die man eigentlich vermeiden will“).

Sein Ansatz ist sowohl durch Nähe als auch Distanz geprägt. Nähe wird dadurch aufgebaut, dass „die Kinder nah an sich selbst erleben, wie [...] das passieren kann“, d.h. die Schüler sollten über das menschliche Verhalten allgemein und sich selbst als Person nachdenken. Distanz hingegen trete bei der Schuldfrage auf, die von den Schülern ausgehend auch die vorherigen Generationen betreffe („selbst den Urgroßeltern mach‘ ich keinen Vorwurf“). Statt den älteren Generationen Versagen vorzuwerfen, reduziere sich die Frage der Schuld allein auf diejenigen, „die sich wirklich an Verbrechen beteiligt haben“. Die anderen Menschen, „die ganz normal gelebt haben“ werden von solchen Vorwürfen frei gesprochen. Nur die „Täter“ würden moralisch verurteilt.

Nach wie vor könne er nicht begreifen, „was Hitler mit den Leuten gemacht hat, dass die dem so folgen und heute 60 bis 65 Jahre später noch so hinterher rennen teilweise“. Er finde es „absurd“, wie Mitglieder der Tätergeneration nach wie vor teils antisemitische Werte verinnerlicht hätten („wenn man die Fakten kennt, ist das absurd“). Die familiär begründete „Motivation“ führe ihn zu einer umfassenden anthropologisch-psychologischen Reflexion, die er nun zum Herzstück seines Unterrichts gemacht habe.<sup>697</sup>

### **7.10.5 Der Umgang mit dem Thema Holocaust**

#### ***(„weit weg von Geschichtszahlen im Klassenzimmer“)***

Im Mittelpunkt seines unterrichtlichen Handelns stehen die Täter, deren psychosoziale Bedingungen rekonstruiert werden, was zu einer pädagogisch-demokratischen Prävention führt. Doch welche Rolle spielt die Opferperspektive? Wie geht er mit dem Thema Holocaust um?

---

<sup>697</sup> Vgl. N4-53: S.3-4, Z.207-240.

„I: Ist der Holocaust ihrer Meinung nach pädagogisch vermittelbar?“

N4-53: Ich glaube, der Holocaust ist nur dann pädagogisch vermittelbar, wenn man das unmittelbar in den wirklichen Lebensbereich der Kinder 'reinlässt, also ich glaube, er ist dann vermittelbar, wenn man wirklich, dann mal zu den Orten hinbegibt, und wenn man die Möglichkeit hat, Zeitzeugen zu sprechen oder zumindest, das versuch' ich ja auch durch die Interviews, Artikulationen der Zeitzeugen zu präsentieren, die da Wort für Wort so überliefert sind, ich glaub' nicht, dass der Holocaust abstrakt vermittelbar ist, dass man sagt, es sind 6 Millionen Leute nach Auschwitz-Birkenau, Majdanek gebracht worden, ich glaube, das reicht nicht, sondern man muss an den Orten gewesen sein, man muss es, so schlimm es ist, man muss sich die Brillenhaufen, man muss sich die Schuhhaufen angucken in Auschwitz, das ist die einzige Möglichkeit, vermittelbar zu machen, was dort passiert ist, also 'ne reine Betrachtung, weit weg von Geschichtszahlen im Klassenzimmer [...].“ [N4-53: S.10, Z.758-770, gekürzt]

Es müssen seiner Meinung nach für das Thema Holocaust bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein, die den Nennungen anderer Befragter ähneln. Dem Lehrer müsse gelingen, die Schüler direkt anzusprechen. Er spricht in diesem Zusammenhang vom „wirklichen Lebensbereich der Kinder“, was durch eine Lokalisierung oder das Hinzuziehen von „Zeitzeugen“ geschehen könne. Gerade das versucht er nach seiner Selbsteinschätzung durch die Interviews. Eine „abstrakte“ Auseinandersetzung z.B. durch die Chiffre „6 Millionen“ hält er für fragwürdig. Nur, wenn man konkret mit den Schülern arbeite, indem man sich z.B. die „Brillenhaufen“ und „Schuhhaufen“ in Auschwitz angucke, sei das Thema vermittelbar. Er spitzt seine Position zu, indem er davon spricht, dass dies „die einzige Möglichkeit“ sei, „vermittelbar zu machen, was dort passiert“ sei, wodurch eine zu kopflastige Vorgehensweise im Vorhinein ausgeschlossen sei. Die Konkretion sei der einzig mögliche Weg, was durch den hier sehr abfällig verwendeten Begriff „Geschichtszahlen im Klassenzimmer“ deutlich wird.

Bei der Opferperspektive sei „das menschliche Schicksal“ vermittelbar, „das dahinter“ stehe. Allerdings werde das für die Schüler schwierig, wenn sie nicht auf einer „persönlichen Ebene“ angesprochen würden. Ein rein kognitiv-analytischer Zugang sei daher ausgeschlossen („weit weg für die Kinder“, „aber so abstrakt [...], da war mal die Gruppe an Tätern oder die Gruppe an Opfern, nein, das schafft man nicht“). Daher sei es sinnvoll, wenn man das Beispiel von Opfern nachvollziehe, die „in der Gegend gewohnt“ hätten. Am besten sei es, die Schüler „selbstständig“ „den Lebens- und Leidensweg dieser Menschen“ rekonstruieren zu lassen, egal ob es nun „Täter“ oder „Opfer“ seien. Nur von der „Gruppe an Tätern“ oder „Gruppe an Opfern“ zu sprechen, sei zu wenig. Eine besondere Schwierigkeit sieht er darin, den Schülern die „Mehrdimensionalität“ dieses Themas vor Augen zu führen, da für sie die Perspektivübernahme der damaligen Zeit schwierig sei.<sup>698</sup>

Ist ein solch anspruchsvoller Zugang unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu verwirklichen? Der gegenwärtige schulische Rahmen stehe seinem Vorhaben im Wege. Eine rein chronologische Vermittlung des Themas „innerhalb von 10 Stunden“ sei viel zu wenig, zumal es schwierig sei, „die ganze Zeit abzudecken“. Ein „Lehrer-Schüler-Gespräch“ mit „Quellen“ und „nur die Fakten“ sei nicht ausreichend. Vielmehr rät er zu anderen Unterrichtsformen wie „Workshops“ und „Projekte[n]“, bei denen die Täter und Opfer vertieft „in den

<sup>698</sup> Vgl. N4-53: S.8, Z.578-589.

Blick“ genommen werden könnten. Man solle zu seinem „Dreistufenmodell“ übergehen, „dann ist es wirklich vermittelbar“ und die Stundenzahl müsse „ein bisschen“ angehoben werden. Seine Devise laute „Qualität ist besser als Quantität“.<sup>699</sup>

### 7.10.6 Zusammenfassung

„Timo O.“ ist Teil der dritten Generation und hat sich sehr intensiv in Auseinandersetzung mit seinen Großeltern mit der NS-Zeit befasst. Diese Begebenheit aus dem Familiengedächtnis bildet auch die eigentliche Motivation für seine umfassende Beschäftigung. Er sucht Antworten auf die Frage, warum gerade seine Großeltern, die für ihn insgesamt sehr positiv bewertete Menschen sind, damals ein System unterstützten, das sich mit seinem Weltbild in keinsten Weise vereinbaren lässt. Er ordnet seinen Großvater als „Mitläufer“ ein, sieht ihn also nicht als „Täter“, da er keine Verbrechen begangen habe. Obgleich sich auch bei „Timo O.“ bestimmte generationstypische Muster und Erfahrungen zeigten (z.B. „moralische Keule“), unterscheidet er sich durch sein besonders großes Engagement und seiner persönlichen Betroffenheit von „Peter M.“, „Karsten B.“ und „Simon A.“.

Die Warum-Frage wird aus seiner Sicht durch den normalen Schulunterricht nicht beantwortet, weil man sich zu sehr auf Fakten und Quellenarbeit beschränke, ohne sich dem eigentlichen Problem zuzuwenden, dem Menschen, der unter bestimmten sozialen Strukturen unmoralisch handelt.

„Timo O.“ möchte durch seinen Ansatz, der sich am Psychologen Michal Marks orientiert,<sup>700</sup> die Psychologie des menschlichen Handelns durchdringen, was mit Hilfe von psychologischen und sprachanalytischen Zugängen zu Interviews mit den Tätern geschieht.

Ihm geht es dabei keineswegs nur um eine moralische Verurteilung, sondern um psychologisch-anthropologische Reflexionsprozesse. Damit zusammen hängt auch seine distanziertere Sicht zu moralischen Ansätzen, obgleich er durchaus auch eine institutionalisierte Trauerarbeit in der Schule für didaktisch-methodisch umsetzbar hält, sofern sie durchdacht, konkret zugänglich und in der fachlich erforderlichen Tiefe erfolge. Dadurch, dass die Schüler darüber reflektierten, ob sie für solche Tendenzen anfällig seien, soll verhindert werden, dass so etwas wie der Nationalsozialismus jemals wieder eine so massenhafte Wirkung erzielen kann. Sein Ansatz hat einen präventivpädagogischen Charakter und „Timo O.“ deutet ihn als durchaus ertragreich.

Gerade bei den psychologischen Interviews wird der übliche unterrichtliche Rahmen verlassen. Nicht die Politik, die Geschichtsreflexion oder die Moralerziehung spielen hier eine Rolle, sondern vom Anspruch her die sachlich-nüchtern und zugleich emotional geprägte psychologische Auseinandersetzung mit dem Menschen. Der emotionale Aspekt dieses Zu-

<sup>699</sup> Vgl. N4-53: S.8, Z.590-603.

<sup>700</sup> Marks 2007:13,18 untersucht im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsprojekts „Erinnerungen von aktiv am Nationalsozialismus beteiligten Personen“, die über die damalige Zeit retrospektiv befragt wurden. Dabei verfolgt er zwei Absichten, ein vertieftes „Verständnis“ für die NS-Zeit und ein Lernen „über die Geschichte [...] und aus der Geschichte“ [Hervorhebungen im Original].



gangs wird mit der weit reichenden Emotionalisierung gerechtfertigt, die das NS-System geprägt habe und durch die dessen weitgehende Zustimmung von Seiten der Bevölkerung erst möglich geworden sei.

## **8. Die Typenbildung**

Aus der Einzelfalldarstellung wurde deutlich, dass die befragten Geschichtslehrer sehr unterschiedliche persönliche und berufliche Zugänge zur NS-Vergangenheit haben, was unter anderem auf subjektive Erfahrungen (z.B. Umgang mit der NS-Zeit im Familiengedächtnis, in der Schule, in den Medien, im Ausland) und fachwissenschaftliche sowie fachdidaktische Reflexionsprozesse zurückzuführen ist. An dieser Stelle werden ausgehend von der Einzelfallanalyse diese Positionen rekonstruiert und typisiert.

Dabei werden zwei verschiedene Typologien entwickelt. Einerseits geht es um unterschiedliche Geschichtsbilder, die sich aus den Aussagen der Befragten ergeben (8.1). Andererseits werden die Aussagen der Befragten zur eigenen Unterrichtspraxis zu didaktisch-methodischen Konzepten einer „Erziehung nach Auschwitz“ im heutigen Geschichtsunterricht verdichtet, die sich idealtypisch voneinander abgrenzen lassen (8.3). In einem Zwischenschritt werden aufbauend auf den Geschichtsbildern mögliche Einflussfaktoren auf das unterrichtliche Handeln der Lehrer rekonstruiert (8.2).

### **8.1 Die Geschichtsbilder der befragten Lehrer**

Geschichtsbilder sind allgemeine und subjektive Vorstellungen von historischen Ereignissen, Prozessen, Abläufen und Zusammenhängen. Diese entstehen erst im Nachhinein und verändern sich. Der Begriff „Geschichtsbild“ überschneidet sich mit dem Konzept des „sozialen Gedächtnisses“ nach Halbwachs, Assmann / Assmann und Welzer, das in der Erforschung des Umgangs mit der NS-Vergangenheit grundlegend ist und im theoretischen Rahmen dargestellt wurde. Während unter „Geschichtsbild“ in dieser Arbeit die subjektive Perspektive in der Geschichtskonstruktion, -betrachtung und -deutung verstanden wird, ist das „soziale Gedächtnis“ ein theoretisches Konstrukt, das soziologisch gesehen zur Makroebene gehört, da es kollektive Erinnerungsprozesse beschreibt, während das Geschichtsbild hier als individuelle Geschichtsbetrachtung zu verstehen ist.

Hölcher spricht bezogen auf Geschichtsbilder von einer „geschichtstheoretische[n] Maxime“, nach der die späteren Generationen aus einer Ereigniskette ein „historisches“ Ereignis konstruieren, obgleich viele dieser großen „Epochenergebnisse“ meistens schon von den Zeitgenossen als grundlegende Zäsuren bewertet würden.<sup>701</sup> Er deutet historische Ereignisse als „Konstrukte einer synthetisierenden Wahrnehmung“, d.h. die Bedeutung der konkreten Handlungskette werde erst „aus dem größeren geschichtlichen Zusammenhang, in dem wir es sehen“, konstruiert.<sup>702</sup>

<sup>701</sup> Hölcher 1999:33 „Was ein ‚historisches‘ Ereignis langfristig bedeutet, lässt sich oft erst in großem zeitlichen Abstand beurteilen und bleibt letztlich immer offen für neue Deutungen.“

<sup>702</sup> Vgl. Hölcher 1999:34.

Diese Ereignisse seien zwar nicht fiktiv, sondern hätten tatsächlich stattgefunden, allerdings hätten sie einen „fiktionalen Charakter“, den Hölcher mit dem Begriff „Sinn- und Bedeutungszusammenhang“ verdeutlicht. Dadurch hätten historische Ereignisse ein gewisses Maß an „Konstruktivität bzw. Fiktionalität“.<sup>703</sup>

In dieser Studie werden die Geschichtsbilder der befragten Lehrer zum Nationalsozialismus und Holocaust betrachtet. Ausgehend vom Leitfaden beinhaltet das unter anderem folgende Fragen: Welchen Stellenwert hat die NS-Zeit im gesellschaftlichen und schulischen Diskurs bzw. sollte sie haben? Wie sieht ein angemessener familiärer, gesellschaftlicher und schulischer Umgang mit der NS-Vergangenheit aus? Welche persönlichen und beruflichen Erfahrungen haben die Lehrer mit der NS-Aufarbeitung gemacht und wie hat dies ihre eigene Einstellung zu dieser Zeit tangiert?

Grundsätzlich räumen alle 56 Befragten diesem Zeitabschnitt einen wichtigen Stellenwert im Geschichtsunterricht ein, obgleich sie ihn sehr unterschiedlich bewerten. Anhand von drei Kriterien sollen die Geschichtsbilder voneinander abgegrenzt werden, die Stellung der NS-Zeit in der deutschen Geschichte (z.B. eine herausgehobene, normale oder untergeordnete Rolle im historischen Gesamtzusammenhang), ein angemessener gesellschaftlicher Umgang mit der NS-Zeit (z.B. Distanzierung, Relativierung, Normalisierung, Historisierung) und ein angemessener schulischer Umgang mit der NS-Zeit (z.B. normales Unterrichtsthema, wichtigstes Thema des Geschichtsunterrichts, Holocaust Education als die ganze Schule umfassender Bildungsauftrag).

Da im Rahmen dieser Studie eine generational heterogene Gruppe (zweite und dritte Generation) befragt wurde, werden aus Gründen der Vereinfachung die Aussagen der Lehrer der zweiten Generation zu einem einheitlichen Geschichtsbild zusammengefasst, während die Lehrer der dritten Generation differenzierter betrachtet werden (Typ 1-3). Das dient einerseits der Übersichtlichkeit dieser Studie, andererseits machen die Lehrer der dritten Generation einen viel größeren Teil der gegenwärtig unterrichtenden Lehrer aus als die der zweiten Generation, sodass ihr Einfluss auf die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der NS-Zeit wesentlich höher einzuschätzen ist. Gerade aufgrund des zunehmenden zeitlichen Abstands von der NS-Vergangenheit macht es daher Sinn, die dritte Generation differenzierter zu betrachten als die zweite.

---

<sup>703</sup> Vgl. Hölcher 1999:34. Hölcher argumentiert hier im Sinne der konstruktivistischen Geschichtswissenschaft. Der Denkansatz hat zur Folge, dass die historische Realität und Objektivität in Frage gestellt werden. Demnach ist die Geschichte ein Konstrukt der gegenwärtigen Gesellschaft, die auf die Vergangenheit blickt, was eine deutliche Abgrenzung zum positivistischen, an empirischen Wissenschaften orientierten Geschichtsverständnis bedeutet. Siehe hierzu einfürend Jeismann 2000:7-27. Auf den Konstruktivismus als geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Denkrichtung wird in den Kapiteln 8.3.3, 9.2, 9.3 und 10 noch eingegangen.

## DIE ZWEITE GENERATION

### 8.1.1 Bewältigung der NS-Zeit als persönliche und generationale Aufgabe

Für alle in dieser Studie befragten Geschichtslehrer der zweiten Generation spielte die NS-Vergangenheit eine sehr wichtige Rolle im persönlichen wie beruflichen Werdegang, was vor allem auf einen spezifischen generationalen Zugang zu dieser Zeit zurückzuführen ist. Betrachtet man den aus Sicht dieser Befragten angemessenen gesellschaftlichen und vor allem schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit allerdings genauer, zeigt sich eine beachtliche Heterogenität (z.B. Distanzierung, Normalisierung).

#### 1. Stellung des NS in der deutschen Geschichte: „Grundbestand“

Den befragten Lehrern der zweiten Generation ist gemeinsam, dass sie die NS-Zeit als tiefen Einschnitt empfanden.<sup>704</sup> So spricht etwa „Fritz P.“ mehrfach von einer „Zäsur“, die er einerseits als „tief“, andererseits als „negativ“ bewertet.<sup>705</sup> Noch drastischer formuliert es eine 63jährige Lehrerin (B2-11), aus deren Sicht der Nationalsozialismus „gemessen an den 12 Jahren“ eine „überdimensionale, ja auch unsere ganze Geschichte bis jetzt“ tangierende Stellung habe.<sup>706</sup> Ein 57jähriger Lehrer (F2-17) sieht in der NS-Zeit „das wichtigste Thema in der modernen deutschen Geschichte überhaupt“. Er spricht auch vom „düsterste[n] Kapitel der deutschen Geschichte“.<sup>707</sup> Auch eine 57jährige Befragte (B5-15) hebt die besondere Stellung der NS-Zeit hervor.

„[...] na ja, also als Historikerin, also muss ich sagen, ein großer Stellenwert - - hat das 20. Jh. ganz stark beeinflusst - - fangen wir mal mit dem Ersten Weltkrieg an [...] und alles, was schon folgte, d.h. unsere ganzen Erfahrungen, unsere politischen Erfahrungen, all unsere Erfahrungen als Gesellschaft grenzen sich ja davon ab, d.h. die Verhinderung einer Diktatur dieser Art war ja lange Zeit bestimmend in unserer Gesellschaft und - - ich denke mal, Kritiker - - oder kritische Menschen, sehen ja diese Gefahr immer noch, also, dass sich eine Gesellschaft radikalisiert oder dass eine Gesellschaft nach dem starken Mann ruft [...] das ist immer noch von Bedeutung und da wir sozusagen diese Erfahrung gemacht haben, hat das für mich einen ganz großen Stellenwert, eine Diktaturerfahrung sozusagen mit einzubringen in eine Demokratie ist ja ganz wesentlich - - von soher würde ich sagen: ja - - das teilen aber bestimmt nicht viele mit mir dieses Verständnis, das glaube ich - - also ich denke, diese Schlussstrichdebatte, die gibt es ganz einfach und die ist vielleicht auch in großen Teilen der Bevölkerung sozusagen - - ja verankert, also dass man sagt, jetzt muss mal schluss sein, wir können ja gar nichts mehr dafür - - das sollte aber nicht befördert werden, also gerade in Zeiten von Krisen muss den Menschen ein Bewusstsein sein, also - - dass 'ne Gesellschaft sich radikalisieren kann, sowohl nach links als also nach rechts - - das passiert unterschwellig - - also dieser Ruf nach dem starken Mann könnte laut werden, also von Angela Merkel fordert man auch sozusagen [...], ja dieses Basta und jetzt sag' ich, wie es langgeht - - diese Moderationsweise, man möchte lieber jemand durchsetzungsfähigen und dass kann durchgesetzt werden - - von bestimmten Persönlichkeiten.“ [B5-15: S.5-6, Z.378-402, gekürzt].

<sup>704</sup> Ähnlich argumentiert Mannemann 1997:98, der davon spricht, dass Auschwitz „eine Zäsur“ sei, „ein Riß durch die abendländliche Zivilisation“.

<sup>705</sup> E2-16: S.2, Z.109,175,179.

<sup>706</sup> B2-11: S.2, Z.17. Ich habe mich bei der Zitierweise von Textpassagen aus weiteren Interviews für dieselbe Zitierweise wie bei der Einzelfallauswertung entschieden. Da ich im Rahmen der Typenbildung hauptsächlich die 10 Einzelfälle zur Systematisierung heranziehe, werde ich darauf verzichten, einzelne Interviewauszüge in den Anhang zu setzen.

<sup>707</sup> Vgl. F2-17: S.3, Z.165f.

Die NS-Zeit ist für sie der zentrale Bezugspunkt der deutschen Demokratie und zwar im negativen Sinne, in Form einer Abgrenzung („all unsere Erfahrungen grenzen sich ja davon ab“). Das Thema hat aus ihrer Sicht für das deutsche Selbstverständnis und sie persönlich einen herausragenden Stellenwert, was am mehrfachen Gebrauch der ersten Person Plural („wir“, „unsere“) deutlich wird.

Eine Diktatur im Sinne Hitlers gelte es zu verhindern und solchen Tendenzen („dass sich eine Gesellschaft radikalisiert“) müsse man deutlich entgegenwirken. Wie bei anderen Befragten ist das Thema „immer noch von Bedeutung“ und hat für sie „einen ganz großen Stellenwert“, wobei sie vor allem auf die „Diktaturerfahrung“ eingeht. Die Gefahr eines Abgleitens in die Diktatur sei immer wieder wach zu rufen („also gerade in Zeiten von Krisen muss den Menschen ein Bewusstsein sein [...] dass 'ne Gesellschaft sich radikalieren kann“), z.B. wenn in der Gesellschaft das Bedürfnis nach einzelnen starken charismatischen Führungsfiguren vorliege, die aus einer wahrgenommenen Krise führen könnte („dieser Ruf nach dem starken Mann“), was der Verweis auf Angela Merkel verdeutlicht, die im Rahmen der europäischen Krise eine solche Figur sein könne, wobei sie den Vergleich deutlich abmildert („also von Angela Merkel fordert man auch sozusagen“). Allerdings bezweifelt die Lehrerin, ob viele ihre Position „teilen“. Aus der Sequenz lässt sich auch herauslesen, dass sie jegliche Schlussstrichdebatte ablehnt. Ihre Aussagen sind stark politisiert und es wird ein sehr hoher moralischer Anspruch an die Auseinandersetzung offensichtlich.

Auch ein pensionierter Schulleiter (D1-8) hebt die Sonderstellung der NS-Zeit hervor.

„I: Und generell, wie sollten die Deutschen mit NS-Vergangenheit umgehen?“

D1-8: Das ist natürlich eine sehr große Frage. Das ist - - erstens so, dass - - diese NS-Vergangenheit, die ist ja Realität und man kann heute nicht so tun, als sei die Sache insoweit zu historisieren, dass es sich um ein historisch abgeschlossenes Ereignis handelt - - und man - - damit seinen Frieden gemacht hat, so kann man damit nicht umgehen, selbst, wenn man das tut - - ist es ganz unmöglich [...] so zu tun - - man kann nicht so tun, als sei das erledigt, spätestens bei großen Events wie Fußballweltmeisterschaft werden diese Dinge immer wieder aufgeführt, d.h. also wenn man das ganz kurz fasst, die Schule hat einen bildungspolitischen Auftrag und der besteht darin, dass diese Vergangenheit in besonderer Weise unterrichtet wird, nicht gepflegt wird, das wollen wir nicht, sie muss unterrichtet werden, d.h. und dazu muss man den Geschichtsunterricht nutzen, auch den Gemeinschaftskundeunterricht muss man dafür nutzen - - und - - man auch bestimmte - - bestimmte Termine, Gedenktage, es geht nicht darum die Gedenktage zu vermehren, aber man muss - - bestimmte, gezielte Gedenkveranstaltungen durchführen zu dem Thema, da hab' ich als Lehrer wie als Schulleiter immer auf diese Dinge außerordentlich geachtet und nicht nur im Sinne dieses autoritativen, sondern auch im Sinne des Selbsttuns, dass man Projekte macht zu diesen Veranstaltungen [...].“ [D1-8: S.3, Z.210-228, gekürzt].

Für ihn sei die NS-Vergangenheit „ja Realität“ und er distanziert sich von einer Historisierung dieses Zeitabschnitts, da es sich um kein „historisch abgeschlossenes Ereignis“ handle, mit dem man „seinen Frieden gemacht“ habe. Ein solcher Umgang sei völlig abgeschlossen („so kann man damit nicht umgehen“, „ist es ganz unmöglich“). Das Thema sei nach wie vor nicht „erledigt“, sondern werde immer wieder bei bestimmten sozialen Ereignissen („großen Events wie Fußballweltmeisterschaften“) virulent. Auch die Schule habe hiermit umzugehen („hat einen bildungspolitischen Auftrag“) und zwar offensiv („dass diese

Vergangenheit in besonderer Weise unterrichtet wird“). Formen dieser schulischen Auseinandersetzung seien beispielsweise der Fachunterricht („muss man den Geschichtsunterricht nutzen, auch den Gemeinschaftskundeunterricht muss man dafür nutzen“) oder fachübergreifende Unterrichtsformen wie „Gedenktage“ und „Projekte“.

## 2. Umgang mit der NS-Zeit in der Gesellschaft

So wichtig die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus für die persönliche und berufliche Sozialisation war, so unterschiedlich sind innerhalb der zweiten Generation die Geschichtsbilder und didaktisch-methodischen Konzepte. Das betrifft insbesondere die Frage, wie die deutsche Gesellschaft heute mit der NS-Zeit umgehen sollte. Zur Vereinfachung werden hier lediglich zwei exemplarische Deutungsmuster aufgegriffen, die sich in den Interviews rekonstruieren lassen.

Für einige Befragte der zweiten Generation ist die NS-Zeit nach wie vor nicht abgeschlossen und sie lehnen eine Normalisierung, Historisierung und Relativierung dieses Zeitabschnitts vehement ab.

Das zeigt sich sehr gut bei der 57jährigen Geschichtslehrerin (B5-15), die sich entschieden von einem Schlussstrich distanziert („also ich kann mich dieser Schlussstrichdebatte nicht anschließen“), was sie einerseits mit der zeitlichen Nähe des Themas begründet („das ist erstens für mich noch viel zu nah“). Die NS-Zeit sei für sie nicht „Geschichte“, sondern „Zeitgeschichte“ und es würde noch lange dauern, bis aus dieser Zeit Geschichte würde („ich weiß nicht, wie viele Jahre vergehen müssen, bis ich sage, das ist Geschichte“). Andererseits habe die NS-Zeit nach wie vor großen Einfluss auf die deutsche Gesellschaft („also es wirkt nach“, „unser Demokratieverständnis entwickelt sich ja auch aus diesen Erfahrungen“). Ohne einen Blick auf den Nationalsozialismus könnten heutige Schüler auch die Bundesrepublik Deutschland als politisch und historisch gewachsenes System nicht verstehen („und wenn ich den Schülern die Bundesrepublik erklären will, dann kann ich das nicht ohne den NS, geht nicht“).<sup>708</sup>

Aus Sicht eines 58jährigen Lehrers (M3-37) käme ein Schlussstrich einer „Geschichtsklitte-rung“ gleich. Das sei, wie „wenn man einen Teil der Geschichte ausblendet, weil es unangenehm ist“.<sup>709</sup> Ein anderer 59jähriger Lehrer (M2-36) sieht es ähnlich. Für ihn ist das Thema nach wie vor grundlegend, weil es unverzichtbarer Teil einer Fremdwahrnehmung der Deutschen im Ausland sei. Die NS-Zeit sei „weiterhin einer der markantesten Einschnitte“, was man vor allem dann merke, „wenn man raus kommt aus Europa“, weil man „dort immer

<sup>708</sup> Vgl. B5-15: S.2, Z.110-118 gekürzt.

<sup>709</sup> Vgl. M3-37: S.4, Z.265, 267f.

noch unter dieser Perspektive betrachtet“ werde. In diesem Zusammenhang gehe es auch um die „Frage der Kollektivschuld“ sowie die „Gnade der späten Geburt“. <sup>710</sup>

Passend dazu äußert sich ein 64-jähriger Lehrer (J2-30). Für ihn ist ein Schlusstrich nicht akzeptabel und es ist ihm essentiell, die „Einzigartigkeit“ des Themas „immer wieder“ herauszuheben. Das betrifft auch das heutige Verhältnis zur DDR-Geschichte. Er betont, dass die NS-Zeit wesentlich bedeutender sei als die DDR-Geschichte. <sup>711</sup>

Bei einem 60jährigen Lehrer (N1-43) äußert sich die weiterhin vorhandene Relevanz des Themas darin, dass er von einer „gewissen Schuld“ spricht, die man auch „erben“ könne, was vielen Schülern „nicht klar“ sei. Für ihn bedeutet diese Schuld aber nicht, dass die Kinder selbst Schuld hätten, aber ein gewisses Erbe antreten müssten, das heute weniger virulent sei als früher. <sup>712</sup>

Umgekehrt gibt es Lehrer der zweiten Generation, die auch eine Normalisierung und Historisierung der NS-Vergangenheit akzeptieren.

Das zeigt sich bei „Fritz P.“, der mehrfach von einem „normalisierten“ Verhältnis zur NS-Vergangenheit spricht. <sup>713</sup> Aus seiner Sicht ist der Nationalsozialismus „Teil unserer Geschichte“, was vor allem daran liege, dass die deutsche Teilung, „ein unnormaler Zustand“, überwunden sei. Trotzdem würden seine Schüler akzeptieren, dass es beim Thema Nationalsozialismus nach wie vor um „Schuld und Verantwortung“ gehe. <sup>714</sup> Den zunehmend normalisierten Umgang verdeutlicht er am Beispiel der Stadt Berlin, die 20 Jahre nach der deutschen Einheit wieder zu einer normalen Stadt geworden sei. <sup>715</sup> Weiterhin lässt sich die „normalisierte“ Einstellung zur NS-Vergangenheit einer kritischen Rückfrage an den Interviewer rekonstruieren, in dem das Forschungsvorhaben hinterfragt wird. <sup>716</sup>

Auch „Konstanze D.“ sieht Entwicklung nicht negativ. Aus ihrer Sicht sei eine Historisierung „natürlich“ und sie hebt die „positive Seite der Historisierung“ hervor, die sich darin äußere, dass man inzwischen auch bestimmte, ursprünglich tabuisierte Lehrplaninhalte wie die „Flüchtlingsfrage“ problemlos behandeln könne. Auch ihr „eigenes Involviertsein“ habe posi-

<sup>710</sup> M2-36: S.3, Z.203-205.

<sup>711</sup> Vgl. J2-30: S.2, Z.95f.

<sup>712</sup> Vgl. N1-43: S.3, Z.181-183.

<sup>713</sup> Beispielsweise sei auf folgende Aussage verwiesen: „Hätten sie mich vor 1989 gefragt, hätte ich ihnen eine andere Antwort gegeben. Heute normalisiert sich das ja und gerade durch die Wiedervereinigung ja - - nicht mehr [...] als so einschneidend empfunden wird. Es hat sich zwar der Sprachgebrauch in Mittel- und Ostdeutschland gewandelt, klar - - - aber es normalisiert sich“ (Vgl. E6-16: S.1, Z.35-38).

<sup>714</sup> „[...] Teil unserer Geschichte, es ist - - ich hab das bei den 13ern heute in Geschichte mit der Weizsäckerrede gemacht, wo es um Schuld und Verantwortung geht, das wird akzeptiert und wird auch gesehen, dass diese Teilung, was ja ein unnormaler Zustand ist, dass das eben vorbei ist. Ich war letzte Woche in Berlin und [...] es erstaunt mich immer wieder, wie schnell solche Narben verheilen können [...] das finde ich interessant, wie 20 Jahre, wie heilsam [...] sein kann“ (Vgl. E6-16: S.1, Z. 40-48).

<sup>715</sup> „Heute normalisiert sich das ja und gerade durch die Wiedervereinigung [...] nicht mehr [...] als so einschneidend empfunden wird. Es hat sich zwar der Sprachgebrauch in Mittel- und Ostdeutschland gewandelt, klar - - - aber es normalisiert sich“ (Vgl. E6-16: S.1, Z.26-28).

<sup>716</sup> „I: Können sie verstehen, dass für einige das Thema das Besondere ist? E2-16: Eigentlich nicht, als der Herr W. mich gefragt hat, da habe ich erst mal zurückgefragt, ja warum ist das ein Thema einer Dissertation [...]“ (Vgl. E2-16: S.2, Z.107-109).

tive und negative Seiten („in negativer wie in positiver Weise“).<sup>717</sup> Neben der „Historisierung“ verwendet sie auch sehr umfassend den Begriff „Souveränität“, die sie, wie in der Einzelfallanalyse deutlich wurde, sehr vielschichtig versteht.

Die generationalen Unterschiede im Umgang mit der Zeit betont auch der 60jährige Lehrer (N1-43). Er selbst nahm wahr, dass seine „Generation von dem Thema noch viel stärker geprägt“ gewesen sei als die heutige Jugend. Er habe „zerstörte Städte noch selbst gesehen“ und hatte noch „viele Zeitzeugen“. Daher habe er „die Folgen dieser Politik noch hautnah“ gesehen, was dazu geführt habe, dass er „für diese Zeit motiviert“ gewesen sei. Für seine Generation „war diese Zeit sehr viel prägender als bei den Nachwachsenden“, während es „immer mehr zu einem normalen Geschichtsthema“ werde, was für seine Generation nicht möglich gewesen sei („bei uns war’s das nicht“).<sup>718</sup>

### 3. Eigene Konzepte zum schulischen Umgang mit dem Thema

Gemeinsam ist allen Befragten der zweiten Generation, dass sie der Schule eine ausgesprochen exponierte Rolle in der Aufarbeitung der NS-Zeit einräumen. Die konkreten didaktisch-methodischen Zugänge sind jedoch unterschiedlich. Wie wichtig die Schule im Umgang mit der NS-Vergangenheit ist, wird bei dem eingangs zitierten 57jährigen Geschichtslehrer (L3-40) deutlich.

„Vielleicht ‘ne kurze Antwort. Nie wieder Krieg. Schön wäre es von deutscher Seite. Den Schülern beibringen frühzeitig zu reagieren, wenn solche Erscheinungen noch mal auftreten sollen. Die Augen nicht zu machen vor dem düstersten Kapitel der deutschen Geschichte. Wir müssen nicht dazu stehen, aber wir sollten darüber Bescheid wissen. Es ist für mich als Lehrer das wichtigste Thema in der modernen deutschen Geschichte überhaupt und deswegen gehört es auch in die Schule. Und lieber ein Mal zu viel als ein Mal zu wenig. [...] Wenn ich als schon junger Mensch weiß, was hier passieren konnte, bin ich vielleicht aufmerksamer auch in meinem ganz persönlichen Verhalten beim Auftreten von ganz ähnlichen Erscheinungen auch in der heutigen Zeit. Ich denke, das sollte das Hauptziel sein. Und in Bezug auf den Holocaust deutlich machen, wozu Menschen in der Lage sind und andererseits, was Menschen erdulden mussten und immer noch erdulden müssen in Unrechtssystemen. Das sollen die am Ende hauptsächlich mitbekommen haben.“<sup>719</sup>

Die an das Thema gesetzten Hoffnungen und Erwartungen sind sehr facettenreich und anspruchsvoll. Erstens wird hier eine Friedenspädagogik angedacht („nie wieder Krieg“). Zweitens soll den Schüler eine Sensibilität vor solch gefährlichen Tendenzen vermittelt werden („den Schülern beibringen frühzeitig zu reagieren, wenn solche Erscheinungen noch mal auftreten sollen“). Drittens sollen die Schüler die schlimmen Seiten dieser Zeit erkennen, wobei er hier im Plural von „Unrechtssystemen“ spricht. Viertens beabsichtigt er eine allgemeine Reflexion über den Menschen („wozu Menschen in der Lage sind“). Auch eine häufige Wiederholung hält er für wünschenswert, worin sich der Präventivcharakter zeigt, den das Thema impliziert („und lieber ein Mal zu viel ein Mal zu wenig“).

Obgleich „Konstanze D.“ einen normalisierten gesellschaftlichen Umgang akzeptiert, hebt sie mehrfach die „privilegierte Position“ des Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht

<sup>717</sup> Vgl. B1-6: S.8, Z.554-557.

<sup>718</sup> N1-43: S.3, Z.175-78 / S.4, Z.280f. / S.7, Z.523.

<sup>719</sup> Vgl. L3-40: S.7: 480-493.



hervor und fordert, dass „Kenntnisse da sein“ müssten. Das drückt sich in ihrem methodischen Zugang aus. Wie ausführlich beschrieben, hält sie es für eine „Pflicht“, dass Schüler KZ-Gedenkstätten besuchen sollten, „um sie zu zwingen sich zu konfrontieren“. Obgleich diese Form der Auseinandersetzung für viele Schüler unangenehm sei, sei sie unabdingbar und müsse durch die Schule veranlasst werden („um niemand die Möglichkeit zu geben davor wegzulaufen“).<sup>720</sup>

Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit wird zu einem grundlegenden Schlüsselproblem der Schule.<sup>721</sup> „Konstanze D.“ redet von einer „Pflichtveranstaltung“ und einer „Pflicht als deutscher Staatsbürger“. Sie selbst bewertet ihre Position hierzu als „ganz radikal“. An anderer Stelle spricht sie davon, dass sie sich von den nachkommenden Lehrergenerationen „diesen Ehrgeiz“ wünsche, „dass man die jungen Menschen ‘ranholt an das Thema“.<sup>722</sup> Dieser innere Antrieb motivierte sie zur Initiierung des umfassenden und sehr zeitaufwendigen Projekts, das in der Einzelfallanalyse beschrieben wurde. Sie ist immer noch vollkommen „begeistert“ und nimmt das damalige Schülerverhalten als „supermotiviert“ wahr.<sup>723</sup>

Die Herangehensweise an das Thema ist bei vielen Lehrern der zweiten Generation stark politisiert und moralisch intendiert. Beispielsweise „Fritz P.“ spricht von einer „Art Immunisierung“<sup>724</sup> und Konstanze D. bezeichnet das als „Prophylaxe“.<sup>725</sup>

Viele Lehrer dieser Generation handeln moralisch besser als ihre Eltern und Lehrer, die als Teil der Tätergeneration die mit dem NS zusammenhängenden Verbrechen direkt oder indirekt zu verantworten hatten und sich häufig weigerten, offene Gespräche über die NS-Zeit und darin begangene Fehler zu führen. Das hatte zur Folge, dass einige Lehrer zu hohe Erwartungen und Ansprüche an die schulische Aufarbeitung zugrunde legten, wie aus der Selbstreflexion von „Konstanze D.“ deutlich wird.

#### 4. Rekonstruktion des Geschichtsbilds und Zuordnung der Einzelfälle

Alle drei ausgewählten Lehrer der zweiten Generation zeigen typische generationsspezifische Muster. Bei „Konstanze D.“ kann man sehr idealtypisch ihre erste Berufsphase heranziehen, die sie als „Betroffenheitspädagogik“ bezeichnet. Ausgehend von der persönlichen Aufarbeitung der NS-Zeit (Phase 1) versuchte sie zunehmend die Schüler in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu stellen und wählte eine differenzierte, variationsreiche Didaktik und Methodik (Phase 2).

Die Aussagen von „Fritz P.“ fügen sich hier gut ein, da er ebenfalls eine starke Bedeutung des Themas wahrnimmt. Didaktisch-methodisch geht es ihm neben der sachlichen Informa-

<sup>720</sup> Vgl. B1-6: S.9, Z.466f.

<sup>721</sup> Hierauf wird später ausführlich eingegangen, siehe v.a. Kap. 8.3.6, 9.1, 10.

<sup>722</sup> Vgl. B1-6: S.8, Z.560-580.

<sup>723</sup> B1-6: S.3, Z.205f.

<sup>724</sup> E2-16: S.3, Z.204.

<sup>725</sup> B1-6: S.8, Z.565.

tion auch um eine ethisch-moralische Erziehung sowie eine zu erzeugende Betroffenheit durch sehr nachhaltige Unterrichtsarrangements.

„Thomas H.“ zeigt ein für die zweite Generation ebenfalls typisches Muster, da die NS-Zeit vor allem sein Familiengedächtnis tangierte. Im Unterschied zu den anderen beiden geht es ihm in erster Linie um eine politische Bildung, durch die ein politisches Bewusstsein zu wecken sein. Wie bei „Fritz P.“ stehen auch bei ihm die Inhalte und Kenntnisse stärker im Fokus als bei „Konstanze D.“, die subjektive Bildungsprozesse durch ganzheitliche Lernarrangements hervorrufen möchte.

### **Die DRITTE GENERATION**

Die Geschichtsbilder der zweiten Generation sind auf eine heterogene Gruppe von Lehrern zurückzuführen, deren hervorstechendes gemeinsames Merkmal der Generationszusammenhang und das damit verbundene Streben nach Vergangenheitsbewältigung ist, die allerdings sehr unterschiedlich interpretiert wird. Dagegen handelt es sich bei den drei nun folgenden Geschichtsbildern um Geschichtsdeutungen von Lehrern der dritten Generation. Während die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in der zweiten Generation grundlegend zum persönlichen und beruflichen Selbstverständnis gehört, verändert sich dies in der dritten Generation auf Grund der im theoretischen Rahmen beschriebenen Distanzierungsformen.<sup>726</sup>

#### **8.1.2 Typ 1: Distanzierung:**

##### ***tabuisierter, defensiver, komplizierter Umgang mit der NS-Zeit***

Das erste Geschichtsbild umfasst Deutungsmuster, die sich als Distanzierung charakterisieren lassen, eine Distanzierung vom erlebten Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Gesellschaft, in der Schule und im Ausland. Insbesondere distanzieren sich diese Lehrer vor zu hohen Erwartungen an die schulische Aufarbeitung der NS-Zeit und die häufig wahrgenommene moralische und emotionale Überwältigung im öffentlichen sowie schulischen Diskurs.

#### **1. Stellung des NS in der deutschen Geschichte**

Für alle hier typisierten Lehrer ist die NS-Zeit sowohl in der deutschen Geschichte als auch im Geschichtsunterricht sehr exponiert. So spricht „Peter M.“ von einer „besondere[n]“ und

---

<sup>726</sup> Kuhls 1996:39f. grenzt zwei Formen einer Distanzierung von der NS-Zeit voneinander ab, die „zeitliche Distanzierung“, die sie auch als „Erfahrungsdistanz“ bezeichnet, und die „dimensionale Distanz“. Die zeitliche Distanz meint den zunehmenden zeitlichen Abstand der heutigen Jugendlichen von der NS-Zeit, während sie unter dimensionaler Distanz „die Unvorstellbarkeit der Geschehnisse“ versteht.

„allgegenwärtige[n] Stellung“ des Themas. Die NS-Zeit wird als sehr präsent und aus dem gesamten Geschichtsgeschehen herausragend bewertet.<sup>727</sup>

Noch deutlicher äußert sich „Simon A.“, für den das Thema „das wichtigste“ im Geschichtsunterricht ist, weil es in mehrfacher Hinsicht „immer noch determinierend“ sei. Erstens bestimme es „die heutige deutsche Geschichte“, zweitens „das aktuelle Sein eines Menschen in Deutschland“, drittens ihn selbst, weil seine Eltern „die Produkte von Fronturlaub“ seien. Der NS sei „so schrecklich“, dass man „alles tun“ müsse, „damit so etwas nie wieder“ passiere. In einer vereinfachten Umschreibung wird die NS-Zeit als böse charakterisiert („dieses Böse“), während die freiheitlich-demokratische Grundordnung das Gute darstellt („aus dem Bösen auch dann wieder Gutes entstehen kann“). Auch den Holocaust deutet er als „ein singuläres Ereignis“, das auf keinen Fall verharmlost werden dürfe („es gibt da nichts zu beschönigen“).<sup>728</sup>

Eine 39jährige Lehrerin (A5-5) sieht es ähnlich. Für sie ist der NS auch heute noch ein sehr wichtiges Thema.

„I: Aus fachwissenschaftlicher Sicht, welche Stellung hat das Thema für unsere deutsche Geschichte?

A5-5: [...] es ist ein Thema, das wird uns halt immer beschäftigen - - das wird sicherlich nicht wegfallen, also bei anderen Themen kann man sagen, das wird man kürzen usw., aber das Thema das nimmt immer eine zentrale Rolle im Geschichtsunterricht einnehmen wird.“ [A5-5: S.2, Z.90-94].

Die NS-Zeit wird in diesem Interview als immer noch virulent beschrieben („das wird uns halt immer beschäftigen“). Sie bezweifelt, ob sich das in Zukunft ändern könnte („das wird sicherlich nicht wegfallen“) und auch im Geschichtsunterricht werde der NS „immer eine zentrale Rolle“ „einnehmen“.

## 2. Kritik am erlebten Umgang mit der NS-Zeit in der Schule und in der Gesellschaft

Wie bei Lehrern der zweiten Generation hat das Thema Nationalsozialismus einen ganz besonderen Stellenwert, allerdings distanzieren sie sich von einer zu offensiv geführten Auseinandersetzung. Dieser Typ nimmt die Beschäftigung mit dieser Zeit als zu intensiv, permanent und wiederholend wahr und erlebte die Auseinandersetzung als sehr emotional, tabubesetzt und schulbeladen. Hier drückt sich einerseits auch der von „Konstanze D.“ als „Betroffenheitspädagogik“ beschriebene schulische Umgang mit dem Thema aus. Andererseits zeigen sich die im theoretischen Rahmen dargestellten Schwierigkeiten im gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema (Vgl. Kap. 1.2). Der schulische und gesellschaftliche Umgang führte bei diesen Lehrern zu ablehnenden Haltungen.

Deutlich zeigt sich die Distanzierung bei „Peter M.“. Das Thema ist für ihn zwar sehr wichtig („die Erfahrung dieses NS für uns Deutschen so prägend war“), aber die Verwendung der

<sup>727</sup> A1-1: S.2, Z.87f.

<sup>728</sup> Vgl. E1-9: S.3, Z.185-206.

Vergangenheitsform ist Ausdruck einer Distanzierung („war“). Für ihn ist der Holocaust („dieser Zivilisationsbruch“) der negative „Höhepunkt“ des NS, was aus seiner Sicht „bis heute unerklärbar ist“. Allerdings distanziert er sich gegenüber einer politischen und moralischen Überbeanspruchung des Themas („Sendungsbewusstsein“). Seiner Meinung nach wurde der Nationalsozialismus sowohl in der Gesellschaft als auch der Schule zu umfassend thematisiert („so oft in der Schule in Berührung gekommen“) und ihn stören die damit verbundenen Ansprüche.

Ähnlich sieht es ein 35jähriger Lehrer (K3-41) einer städtischen Schule. Für ihn ist das Thema „schwierig“, vor allem da die „Gefahr“ bestünde „es zu inflationär zu behandeln“. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „ständige[n] Keule“, die er als „gefährlich“ und „kontraproduktiv“ einstuft, „indem man sich gerade nicht mehr schuldig“ fühle. Nach eigener Aussage schäme er sich, ein Deutscher zu sein. Auf die Frage antwortend, was für ihn ein „normaler Umgang“ mit der NS-Zeit sei, hebt er hervor, dass „man sich früher schon komisch fühlen“ musste, „wenn man die Nationalhymne hört beim Fußballspielen“.<sup>729</sup>

Seine eigene Schulzeit erlebte er in Bayern, wo der „Spruch die Runde machte“, dass „das Dritte Reich bis zum Vergasen im Unterricht“ behandelt worden sei. Er selbst fand das Thema zwar „spannend“, störte sich aber an den „vielen Wiederholungen“ und dass „andere Sachen zum Teil zu kurz“ gekommen seien. Die Art des damaligen Unterrichtens beschreibt er als „so mit der Moralkeule“. Im Mittelpunkt habe „zu sehr Scham“ gestanden. Natürlich sei der Holocaust „etwas Unvergleichliches“, aber er könne „dafür nichts“ und auch „nichts dafür, dass“ sein „Opa Nazi war.“<sup>730</sup>

Eine 29jährige Lehrerin (F1-10) fand den Umgang mit dem Thema in ihrer eigenen Schulzeit insgesamt in Ordnung, störte sich aber am Zeigen des Films „Schindlers Liste“, der „wenig eingebettet war so in den Zusammenhang“ und den Schülern wie „mit dem Holzhammer“ präsentiert worden sei. Die Schüler hätten keine Wahl gehabt, sondern hätten den Film anschauen müssen („sondern es hieß dann: wir gucken das jetzt mal, wir gucken das“). Diese erzwungene Form der Auseinandersetzung habe sie „als Schüler schon ein bisschen geärgert“.<sup>731</sup>

Auch „Simon A.“ machte in seiner Schulzeit sehr „negative“ Erfahrungen. Seine konservative politische Einstellung wurde von seinem damaligen Geschichtslehrer nicht akzeptiert. Alle Positionen rechts vom „konservativen Flügel der SPD“ seien tabuisiert worden. Der damalige Geschichtslehrer habe eine „spezielle Auffassung zum Leben“ gehabt. Erst im Nachhinein konnte „Simon A.“ diese Sichtweise biographisch-historisch rekonstruieren. Der

<sup>729</sup> Vgl. K3-41: S.2, Z.115-123.

<sup>730</sup> Vgl. K3-41: S.2, Z.124-130.

<sup>731</sup> Vgl. F1-10: S.1, Z.30-33.

Lehrer sei Teil der zweiten Generation gewesen und habe die Schuld aufgearbeitet, die sein Vater – nach den Recherchen von „Simon A.“ „ein bekennender Nationalsozialist“ – auf sich geladen habe. Durch die politische Gesinnung des Vaters habe die Familie seines Geschichtslehrers „alles verloren nach dem Krieg“. Dies habe der Lehrer in den Geschichtsunterricht projiziert und daher den NS „so einseitig unterrichtet“. Ein weiterer Generationenkonflikt habe sich in der Bewertung der Wiedervereinigung gezeigt, die „Simon A.“ sehr positiv empfand („innerlich als Jugendlicher wie ich begeistert“), während sie sein Lehrer historisch negativ gedeutet habe („einen Anschluss der DDR an die BRD“), was „dann auch mit dem NS verknüpft“ worden sei.<sup>732</sup>

Seiner Meinung nach sei in dem Unterricht „ein bestimmtes Geschichtsbild vorgegeben“ worden, das er erstens für fragwürdig halte, da es offensichtlich der Totalitarismusthese widersprochen habe und die DDR und den NS mit zweierlei Maß gewertet habe. Zweitens hat „Simon A.“ grundsätzlich Probleme mit einseitigen Geschichtsdeutungen.

„Simon A.“ möchte die Geschichte in erster Linie nach dem Wertverständnis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung betrachten, aber nicht als Geschichtsbild einer bestimmten politischen Richtung. Demnach sei jedes System, das diese Werte verneine, also auch der Kommunismus, den er keinesfalls für eine „humanistische Weltanschauung“ hält, grundlegend zu verurteilen. Auf keinen Fall dürfe man mit zweierlei Maß messen und den Kommunismus beschönigen. Daher müssten auch politisch konservative Positionen zulässig sein, was er in seiner Zeit als Schüler nicht gegeben sah. Der Diskurs habe so offen wie möglich zu sein und auf keinen Fall einseitig.<sup>733</sup>

Ein ähnliches Problem mit einem vermeintlich tabubesetzten schulischen und gesellschaftlichen Diskurs hat „Karsten B.“ Hinter seinem Erstaunen über das Interesse der Schüler („eigentliche Erwartungshaltung“) steht seine eigene Distanzierung. Er habe erwartet, dass den Schülern das Thema „schon zum Halse raushängt“, was an der Permanenz („immer wieder angesprochen“) und Wiederholung („Reli und anderen Fächern“) liege. Doch die Schüler zeigten sich entgegen seiner Erwartungen („ja das erstaunt mich eigentlich immer wieder“) sehr offen für die Thematik. Der NS sei für sie Schüler kein „abgedroschenes Thema“, sondern sehr interessant und werde als „immer noch sehr unbegreiflich“ bewertet.<sup>734</sup>

Im Unterschied zu „Simon A.“ betont er vor allem den gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit. So hält er die häufig wahrgenommene sehr starke Opferperspektive, die er verstehen kann, dahingehend für problematisch, dass es schwierig sei „irgendeinen Vortrag differenziert“ zu halten. Vor allem Gedenkstätten hätten „diese emotionale Wirkung“, sodass kein „Politiker sich leisten“ könne „die NS-Zeit differenziert zu betrachten“. Beim NS-Diskurs spürt er einen sehr starken Konformitätsdruck („kann sich kein Sender leisten ‘ne

<sup>732</sup> Vgl. E1-9: S.3, Z.167-169.

<sup>733</sup> Vgl. E1-9: S.3, Z.185-206.

<sup>734</sup> Vgl. G4-24: S.1, Z.2-5.

Dokumentation oder in einer Talkshow [...] dass da bestimmte Dinge gesagt werden, die einfach nicht konform sind“). Die Auseinandersetzung sei sehr stark tabubehaftet, was eine differenzierte, sich auf wissenschaftliche Argumente gründende Urteilsbildung nahezu ausschließe.<sup>735</sup>

Auch die 39jährige Lehrerin (A5-5) äußert sich zu den wahrgenommenen Tabus im gesellschaftlichen Umgang.

„A5-5: Ja, weil - - weil es ein Thema ist, mit dem man immer noch heute sehr sensibel umgeht im Alltag - man bemerkt, wenn man da irgendeine Bemerkung macht im Alltag, die irgendwie anrühlich ist, wird immer noch sofort aufgeschrien, wird direkt 'ne Diskussion losgetreten, also darf man sich heute gar keine falsche - - Bemerkung erlauben, siehe jetzt gerade die Frau - - [...] die von dem inneren Reichsparteitag sprach - - [...] - Katrin Müller-Hohenstein - - was das gleich wieder in der Öffentlichkeit hervorgerufen hat, oder es gab ja ähnliche Fälle in der Vergangenheit, wo man merkt, dass die Sensibilität immer noch sehr hoch ist und wo auch im Ausland immer noch sehr viel drüber' gesprochen wird, wo man immer noch mit Vorurteilen im Ausland konfrontiert wird und ich denke, das ist etwas, das viele Schüler schon erlebt haben, dass man im Ausland schon mal irgendwie mit dem Thema konfrontiert oder angesprochen wurde, wo auch noch immer Vorurteile vorherrschen - - ich habe es öfter erlebt, da sind wir immer noch die Deutschen, die diesen Krieg da geführt haben, die bösen Deutschen bei vielen, oder in den Medien werden da immer noch Stereotype hervorgerufen - - und - - ich denke, es ist auch ein Kapitel deutscher Vergangenheit, das man kennen muss, um auch in Zukunft daraus zu lernen. Ich denke, dieser Lerneffekt ist auch immer noch was, was zutrifft.“ [A5-5: S.2-3, Z.155-172].

Der Umgang mit dem Thema wird als „sehr sensibel“ beschrieben. Selbst recht harmlose Äußerungen („irgendeine Bemerkung“) könnten zu heftigen Debatten führen („wird direkt 'ne Diskussion losgetreten“, „wird immer noch sofort aufgeschrien“), was sie am Beispiel der Sportmoderatorin verdeutlicht, deren Bemerkung als „anrühlich“ aufgenommen wurde, obgleich dies nicht intendiert gewesen sei.<sup>736</sup>

Sowohl in der deutschen Öffentlichkeit als auch im Ausland hält sie es nach wie vor für schwierig, über das Thema zu sprechen. Wie unangenehm sie den öffentlichen Umgang mit der NS-Zeit erlebt, zeigt sich an den vielen Pauschalisierungen in dieser Passage („irgendeine Bemerkung“, „immer noch sofort aufgeschrien“, „direkt 'ne Diskussion“, „also darf man sich heute gar keine falsche - - Bemerkung“, „gleich wieder“).

Sie geht von eigenen Erfahrungen im Ausland aus, wo „noch immer Vorurteile“ und „immer noch Stereotype“ gegenüber den Deutschen „bei vielen“ vorhanden seien. Die Deutschen würden als „die Bösen“ stigmatisiert, womit sie Schwierigkeiten habe. Auch will sie nicht „mit gesenktem Haupt durch die Gegend“ laufen. Ihre Generation müsse nicht „da ständig noch vor der Welt demütig auftreten“.

In der Schule habe sie keine negativen Erfahrungen gemacht, allerdings habe sie eine „Konfrontation im privaten Bereich“, im Urlaub, erlebt, wo sie ins Gespräch mit ihrem Vermieter kam, der im Konzentrationslager Deutsch gelernt habe. Diese Begegnung habe sie

<sup>735</sup> Vgl. G4-34: S.4, Z.299-301.

<sup>736</sup> Die Sportmoderatorin Katrin Müller-Hohenstein sorgte 2010 in den Medien für einen Skandal, als sie in der Halbzeitpause des Fußballspiels Deutschland gegen Australien einen Treffer des Fußballers Miroslav Klose damit kommentierte, dass dies für ihn wie ein „innerer Reichsparteitag“ sei. Siehe hierzu <http://www.spiegel.de/kultur/tv/innerer-reichsparteitag-fuer-klose-spruch-von-zdf-moderatorin-loest-protest-aus-a-700458.html> (letzter Aufruf: 4.4.2014)

als sehr unangenehm wahrgenommen („wo man gleich so ein Schuldgefühl als Deutscher bekam“).<sup>737</sup>

Aufgrund der Scham versucht sie auch die Bedeutung dieser Zeit etwas zu relativieren. Für sie ist der NS „ja nur ein kleiner Teil unserer Geschichte“ („wir sind eine andere Generation“, „man muss ja nicht immer nur auf diese Zeit rekurrieren“). An der Stelle hebt sie auch die Leistungen der Deutschen hervor („und wir haben eben heute eine Demokratie“ „und wir haben in der Nachkriegszeit Vieles erreicht“). Folglich müsse man auch diejenigen Aspekte der deutschen Geschichte sehen, die „davon ganz unabhängig“ seien.<sup>738</sup> Hier zeigt sie Nähe zum dritten Typen, der viel stärker auf eine Normalisierung, Historisierung und Relativierung der NS-Zeit abzielt. Im Unterschied hierzu hat sie aber kein normalisiertes Verhältnis zur NS-Vergangenheit, sondern ein sehr problembehaftetes.

### 3. Eigene Konzepte zum schulischen Umgang mit dem Thema

Die als problematisch wahrgenommene Aufarbeitung der NS-Zeit in der Gesellschaft („Kars-ten B.“), im Ausland und in der eigenen Schulzeit („Simon A.“, „Peter M.“) hat Auswirkungen auf Professionalisierungsprozesse der entsprechenden Geschichtslehrer. Auf keinen Fall möchten sie die Schüler bei dem Thema überwältigen und versuchen daher jegliche Morali-sierung und Emotionalisierung zu vermeiden.

Für „Peter M.“ besteht eine angemessene schulische Auseinandersetzung darin, dass „in einer gewissen Weise auch eine gewisse Aufgabe“ aus der NS-Vergangenheit vorliege, indem bestimmte Werte „wie Toleranz und Meinungsvielfalt“ zu vermitteln seien. Aber auf keinen Fall dürfe man zu viel Erwartungen an das Thema haben, was in seiner Abgrenzung vom Begriff „Sendungsbewusstsein“ deutlich wird („ich würde nicht sagen Sendungsbe-wusstsein“). Darüber hinaus liege das Thema für die Schüler „jenseits ihrer Realität“, sei „aus heutiger Sicht exotisch“.<sup>739</sup> Daher dürfe der Lehrer unter keinen Umständen mit dem „Zeigefinger“ an das Thema herangehen, sondern die Schüler selbst müssten ein morali-sches und historisches Bewusstsein für die Verwerflichkeit des NS-Regimes entwickeln („der Zeigefinger muss in den Schülern selbst erwachen“).<sup>740</sup> Aus diesem Grund fordert er eine dosierte schulische Auseinandersetzung („gewisse Weise“, „gewisse Aufgaben“), die keineswegs zu einem Überdruß führen dürfe, den er selbst wahrnahm.<sup>741</sup> Der NS ist für ihn und noch mehr für seine Schüler sehr weit weg, was sich vor allem darin äußert, dass er die Zeit als „Symmetrielinie“, „Trennlinie“, „Nadelöhr für die deutsche Geschichte“ und „exotisch“ charakterisiert.<sup>742</sup>

<sup>737</sup> Vgl. A5-5: S.3, Z.173-178, 205-217.

<sup>738</sup> Vgl. A5-5: S.3, Z.178-186.

<sup>739</sup> Vgl. A1-1: S.1, Z.45-48.

<sup>740</sup> Vgl. A1-1: S.3, Z.212-215.

<sup>741</sup> Vgl. A1-1: S.1, Z.45-48 / S.3, Z.188-192.

<sup>742</sup> Vgl. A1-1: S.1, Z.36-42 / S.2, Z.87-95.

Auch „Simon A.“ hat aus seinen als negativ empfundenen Erfahrungen Rückschlüsse auf seine eigene Lehrerrolle gezogen. Für ihn ist es grundlegend, dass sich die Schüler selbst ein Urteil bilden und nicht der Lehrer alles vorgebe und vorschreibe. Er betont, wie wichtig bei den Schülern „die Fähigkeit zur Analyse“ und „die Fähigkeit sich seine eigene Meinung zu bilden und diese eigene Meinung auch begründen zu können“ sei. Nicht der Lehrer dürfe den Diskurs steuern, sondern die Schüler, die aufgrund einer ausgebildeten Fachkompetenz zu einem sachlich gut begründeten Urteil kommen sollen. Für ihn ist der NS ein „äußerst“ wichtiges Thema, aber es sei „auch wichtig, wie man das vermittelt“. Dazu gehöre es auch, offen über den Kommunismus zu reden („ganz klipp und klar aufzuzeigen“).<sup>743</sup>

Eine zu emotionale („wenn ich sofort ganz persönlich anfangen würde“, „gleich auf der emotionalen Ebene“) und moralisierende („fandet ihr das nicht alle schlimm“) Herangehensweise hält er für höchst problematisch. Vielmehr solle man sich „intellektuell“ mit „Wissen“ annähern, was er mit dem Begriff „beschreibende Herangehensweise“ zusammenfasst. Eine Bewertung könne man erst „am Schluss machen einer Unterrichtseinheit, aber nicht am Anfang“. Der Lehrer habe „glaubwürdig“ zu sein, wozu auch gehöre, dass „man dann auch nichts tabuisiert“. Die NS-Zeit sei „immer wieder“ aufzuarbeiten, eine „Mauer des Schweigens“ sei ebenso zu vermeiden, wie eine Übertreibung („allerdings müssen sie bei Schülern auch aufpassen, dass sie es auch nicht übertreiben mit den Themen“), weil sich sonst „Langeweile“ einstelle, was „kontraproduktiv“ sei.<sup>744</sup>

Ähnlich argumentiert „Karsten B.“, für den es vor allem um eine differenzierte Urteilsbildung geht. Wie „Peter M.“ möchte er zu hohe Ansprüche an das Thema vermeiden („bestimmte Verantwortung“). In gewisser Hinsicht („schon angebracht in diese Richtung“) hat er keine Probleme mit dem „Begriff Kollektivschuld“, allerdings müsse dahinter eine differenzierte schulische Auseinandersetzung stehen.<sup>745</sup> „Karsten B.“ hat erhebliche Schwierigkeiten mit monoperspektivischen Deutungen und Blickwinkeln, was an seiner Skepsis gegenüber Zeitzeugengesprächen deutlich wird. Diese seien zu einseitig und hätten das große Problem, dass die Schüler aufgrund der Authentizität eine Art Wahrheitsanspruch herleiten. Das stehe einer differenziert-sachlichen Betrachtungsweise entgegen.

Aufgrund des nicht offen erlebten Diskurses hat er auch Probleme bei der Vermittlung des Themas Holocaust. Er spricht von „schwer“ und „schwierig“ und will unbedingt vermeiden, nur den „moralischen Maßstab“ anzulegen („das Thema nur auf dieser Ebene behandelt“), sondern auch andere Aspekte beleuchten. Außerdem will er die Schüler nicht zu sehr beeinflussen („ich lenk‘ die da jetzt, wo ich sie hin lenken will, weil das möchte ich eigentlich auch nicht“). Eine Ablehnung der NS-Zeit sei ein wünschenswertes Ziel, aber das reiche nicht.

<sup>743</sup> Vgl. E1-9: S.4, Z.171-181.

<sup>744</sup> Vgl. E1-9: S.6, Z.436-445.

<sup>745</sup> Vgl. G4-24: S.1, Z.31,37.



Wichtiger sei, dass die Schüler „wissen, warum sie zu dieser Meinung gekommen“ seien. Auf keinen Fall möchte er eine Emotionalisierung („dann wird einfach das Gefühl emotionalisiert“) und eine Instrumentalisierung („das Gefühl wird auch instrumentalisiert ein Stück weit“), vielmehr strebt er eine differenzierte Problematisierung und eigene Urteilsbildung an.<sup>746</sup>

#### 4. Rekonstruktion des Geschichtsbilds und Zuordnung der Einzelfälle

Von den Einzelfällen lassen sich „Peter M.“, „Simon A.“ und „Karsten B.“ dem ersten Geschichtsbild zuordnen. Für alle drei ist die NS-Zeit ein grundlegendes Thema des Geschichtsunterrichts, das nach wie vor einen zentralen Stellenwert hat. Aufgrund der negativen Erfahrungen mit dem Thema in der Schulzeit, der Gesellschaft oder im Ausland haben sie allerdings eine distanzierte Haltung.<sup>747</sup> Alle drei möchten eine einseitige, moralisierende und instrumentalisierende Herangehensweise unbedingt vermeiden und distanzieren sich von Überwältigungsstrategien. Das hat unterschiedliche Konsequenzen.

„Peter M.“ ist bestrebt, das Thema konfrontativ zu behandeln und die Schüler zur Auseinandersetzung anzuregen, indem sie selbstbestimmt zu einem Urteil gelangen und nicht durch eine Zeigefingerpädagogik dazu gezwungen werden. Persönlich distanziert er sich vor dieser Zeit und sieht sie eher als etwas Fremdes, Exotisches an. Eine zu ambitionierte Erwartungshaltung ist seiner Meinung nach unangemessen und nicht zielführend.

„Simon A.“ wiederum möchte vor allem den Diskurs öffnen und auf keinen Fall bestimmte Positionen ausschließen. Vor allem sollen die Schüler offen über die Totalitarismusthese nachdenken und auf keinen Fall den Kommunismus beschönigen. Seine Perspektive ist freiheitlich-demokratisch und politisch konservativ, wobei er den Anspruch hat, parteipolitisch neutral mit der Zeit umzugehen. Die gegenwärtige Ordnung wird zum absoluten Bezugsrahmen für die Betrachtung der Vergangenheit. Die Schüler sollen sich innerhalb dieses Meinungsspektrums ein eigenes Urteil bilden.

Ähnlich ist es bei „Karsten B.“, der auf alle Fälle eine einseitige, instrumentalisierende Beeinflussung seiner Schüler vermeiden möchte. Hier wird ein problembehaftetes Verhältnis zum schulischen Umgang mit der NS-Vergangenheit offenkundig. Er sieht sich in einem Dilemma. Einerseits möchte er den Schülern die schlimmen Seiten dieser Zeit vor Augen führen, andererseits will er sie auf keinen Fall manipulieren und dadurch eine subjektive Auseinandersetzung verhindern.

<sup>746</sup> Vgl. G4-34: S.3, Z.220f.

<sup>747</sup> Nicht rekonstruieren ließ sich im theoretischen Sample ein von Distanzierung geprägtes Geschichtsbild, das auf einen bestimmten familiären Umgang zurückzuführen ist, d.h. Rezeption der familiären Erziehungsansätze der zweiten Generation durch die dritte. Es ist zu vermuten, dass auch der familiäre Umgang das Geschichtsbild der Befragten beeinflusst, aber im Rahmen dieser Studie tauchte ein solches Muster nicht auf, zumal in der Phase der Datenerhebung nicht explizit danach gefragt wurde.

### 8.1.3 Typ 2: Aufklärung und Konfrontation: Umfassende Auseinandersetzung

Während die Lehrer mit dem ersten Geschichtsbild ein problembehaftet-distanziertes Verhältnis zur NS-Aufarbeitung haben, gibt es in der dritten Generation zwei weitere Typen, die einen offeneren Zugang dazu haben. Für die eine Gruppe (Typ 2) hat die NS-Zeit im gesellschaftlichen Diskurs und im Geschichtsunterricht eine herausgehobene Stellung, während sie für die anderen Geschichtslehrer (Typ 3) nicht besonders herausragt.

#### 1. Stellung des NS in der deutschen Geschichte

Der zweite Typ ähnelt hinsichtlich der Rezeptionsmuster vielen Befragten der zweiten Generation, wie beispielsweise „Konstanze D.“. So hat hier der Nationalsozialismus immer noch eine Sonderstellung. Allerdings haben die zum zweiten Typen zählenden Lehrer ein unverkrampfteres Verhältnis zu der Zeit, weil sie in der Regel weder persönlich betroffen sind – wie viele Lehrer der zweiten Generation – noch den Umgang mit der NS-Zeit als fremdbestimmt, moralisierend und zu sehr emotional aufgeladen empfinden.

Die Wichtigkeit der NS-Aufarbeitung zeigt sich beispielsweise bei einer 29jährigen Lehrerin (D3-29), die den Begriff „Schlussstrich“ problematisch findet. Für sie sei ein Schlussstrich „eigentlich nicht möglich, weil es Teil unserer Geschichte“ sei. Er sei „indiskutabel“, wobei sie die dahinter stehenden Motive („aufgrund der unangenehmen Dinge“) historisch rekonstruiert. Diesen „einfache[n] Weg“ möchte sie aber nicht gehen.<sup>748</sup>

Noch deutlicher formuliert es „Frank K.“, für den „Auschwitz“ „für die Bundesrepublik unabdingbar“, ein „Grundbestand“ und „elementarer Teil“ der deutschen Geschichte ist. „Frank K.“ versteht ihn als einen „Gründungsmythos“ und „Selbstverständnis“ der bundesdeutschen Demokratie, wodurch diese Zeit zu einem maßgeblichen Bezugspunkt für die weitere Geschichte werde. Es sei „ein Dauerthema“. Zur BRD gehöre „die Abgrenzung zu Auschwitz“.<sup>749</sup>

Neben der diskurstheoretischen Rechtfertigung verweist „Frank K.“ auch auf eine moralische Legitimierung der dominanten Stellung dieses Themas. Die Erinnerung an diese Zeit „solle auf jeden Fall erhalten werden“, der „destruktive[n] Charakter“ der NS-Zeit „solle permanent im Bewusstsein bleiben“. „Frank K.“ stört die Entwicklung („ungute Tendenz in den letzten 10 Jahren“), aufgrund derer „Deutsche auch zu Opfern des Zweiten Weltkriegs gemacht worden sind“. Diese Geschichtsdeutung ist für ihn „schon fast [eine] Geschichtsklitterung“.<sup>750</sup>

Ähnlich drückt sich ein 40jähriger Lehrer (E4-26) einer ländlichen Schule aus. Für ihn sei in der NS-Zeit „etwas außergewöhnlich Singuläres passiert“. Das Singuläre sieht er in der „be-

<sup>748</sup> Vgl. D3-29: S.1, Z.50-57..

<sup>749</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.157-170.

<sup>750</sup> Vgl. T1-56: S.8, Z.550-557.

sonders einschneidenden Zäsur“ für die deutsche Geschichte und die damit verbundene „Frage, wie konnte es dazu kommen“, die für ihn „nach wie vor aktuell“ sei. Folglich ist er auch sehr kritisch gegenüber der „Schlussstrichdebatte“, was familiär auch damit zusammenhänge, dass in der eigenen Familie darüber nicht gesprochen worden sei.<sup>751</sup>

Auch „Martina T.“ lehnt einen Schlussstrich ab, was an ihrer Position zur Walser-Debatte deutlich wird. Die Schüler müssten sich zwar nicht „schuldig fühlen“, aber „verantwortlich mit Geschichte umgehen“. Die Stellung des NS in der deutschen Geschichte sei „ein Thema, das man immer wieder mit Schülern diskutiert“.<sup>752</sup>

An anderer Stelle spitzt sie zwei Positionen zu. Entweder ordne sich die NS-Zeit „jetzt immer mehr und mit jedem Jahrzehnt noch mehr ein in die Reigen der anderen Themen“. Oder sie sei „das große Thema“. Ihre eigene Position ist ambivalent. Einerseits gehe sie von der Unterrichtspraxis her „genauso ausführlich und genauso intensiv“ wie bei „anderen Themen“ vor, die sie „auch nicht weniger“ vorbereite. Demnach sei es „ein Thema unter anderen im Unterricht“. Andererseits sei es ein Thema, mit dem sich „vermutlich fast alle Geschichtslehrer“ „mehr beschäftigt“ hätten, sei dies persönlich, in außerschulischen Einrichtungen, Filmen, Medien oder der Gesellschaft („glaub’ ich insgesamt gesellschaftlich präsenter“). Der NS sei „immer sehr präsent“.<sup>753</sup>

Ein anderer Befragter, der in einer städtischen Schule unterrichtet und zum Zeitpunkt der Befragung 42 Jahre (K3-43) alt ist, steht dem Begriff „Normalisierung“ skeptisch gegenüber. Aus seiner Sicht „geht das nicht“ für die NS-Zeit, eine Normalisierung „ab dem Kaiserreich herzustellen“ sei schwierig. Man könne die NS-Zeit im Unterricht nicht so behandeln „wie die Stauer“, weil der NS „viel größere Auswirkungen bis heute“ habe.<sup>754</sup>

Ähnlich sieht es „Tanja L.“, die „das Gefühl“ habe, „der Schlussstrich“ sei „noch lange nicht gezogen“. Zwar spüre sie „von Schülerseite“ durchaus das Bedürfnis einen Schlussstrich zu ziehen, doch sie selbst trage „ein noch größeres Maß an Verantwortung“, was sie vor allem mit ihrer Rolle als Geschichtslehrerin erklärt („jetzt als Lehrerin, klar ich bin auch involviert mit Geschichte, ich hab's ja jetzt bewusst gewählt“). Gleichzeitig sieht sie, dass auch die DDR-Geschichte immer mehr an Bedeutung gewinne.<sup>755</sup>

An einer Stelle zeigt sich bei „Tanja L.“ eine gewisse Schwierigkeit im Umgang mit der NS-Vergangenheit. Der Interviewer bittet sie, die Entwicklung der Unterrichtsthemen NS und DDR miteinander zu vergleichen. Das Ergebnis ist, dass die DDR-Geschichte „noch ein[en] sehr schwachen Stellenwert“ habe. Gleichzeitig möchte sie einen Vergleich vermeiden („ja

<sup>751</sup> Vgl. E4-26: S.2, Z.140-144.

<sup>752</sup> Vgl. B4-14: S.2, Z.81-89.

<sup>753</sup> Vgl. B4-14: S.2-3, Z.145-157.

<sup>754</sup> Vgl. K3-42: S.2, Z.150-152.

<sup>755</sup> Vgl. D4-33: S.2, Z.85-96.

ohne diese Geschichten irgendwie aufwerten zu wollen“) und erkennt bei der Formulierung dieses Satzes, dass ein Vergleich immer noch problembeladen sei („sehen sie, da ist man gleich vorsichtig, das kann man nicht machen“).<sup>756</sup>

Nach ihrer Wahrnehmung hat das Thema bei den heutigen Schülern „keine Bedeutung mehr“ im Alltag, dennoch ist es für sie wichtig, was man an „diversen Feiertage[n]“ erkennen könne, obgleich die Auseinandersetzung „vielleicht etwas ruhiger geworden“ sei. Immer wieder sei aber „in der Tagespolitik ein Bezug da“ und der NS betreffe die heutige Gesellschaft noch in der „politischen Auseinandersetzung“, was sie am Beispiel des Buchs von Sarrazin verdeutlicht. Als Deutscher müsse man „vorsichtig sein“ bei „gewisse[n] Thesen“ und einer „gewisse[n] Wortwahl“. Die NS-Zeit sei daher nicht „abgehakt“, „verfolg[e] uns“ und sei „immer noch präsent“.<sup>757</sup>

Den Umgang mit dem NS in ihrer eigenen Schulzeit beschreibt sie als positiv. Sie habe einen sehr engagierten Lehrer („und das ist mein alter Geschichtslehrer, der Geschichte erzählt hat“) gehabt, der sie für das Fach Geschichte begeistern habe können.<sup>758</sup>

## 2. Umgang mit der NS-Zeit in der Gesellschaft

Im Unterschied zum ersten Typen möchte der zweite Typ nach wie vor eine sehr offensive und umfassende gesellschaftliche Auseinandersetzung. Die wahrgenommene Virulenz und Wichtigkeit des Themas hat unterschiedliche Gründe.

Bei „Timo O.“ lässt sich dies mit seiner Familiengeschichte erklären. Die Tatsache, dass seine Großeltern verinnerlichte Muster der NS-Zeit noch Jahrzehnte danach nicht ablegen konnten, war für ihn unbegreiflich. Diese zum NS-System konforme Haltung führte ihn zur Auseinandersetzung mit der Warum-Frage, die ihn persönlich und beruflich beschäftigt. Hier wiederholt sich ein ähnliches Muster wie bei der zweiten Generation.

In einigen Abschnitten des Interviews äußert er sich passend zum ersten Geschichtsbild. Er lehnt eine permanente Erinnerung ab („dass man nicht nur in dieser Zeit lebt und die Leute mit dieser Vergangenheit ständig berieselt“), sieht es aber als grundlegende Aufgabe, aus den damaligen Fehlern zu lernen („was könnte man besser machen, um so etwas zu verhindern“). Wie Lehrer mit dem ersten Geschichtsbild stört ihn der mediale Umgang mit dem Thema, vor allem dann, wenn es zu häufig und ohne erforderliche Tiefe präsent sei („da wird nur immer gebetsmühlenartig das im Prinzip immer wiederholt“ „permanente Berieselung auch medial“). Dies könne zu „Abnutzungseffekt[en]“ und Vorbehalten bei Schülern („ne Mauer der Ablehnung“) führen.

Allerdings fordert er im Unterschied zum ersten Geschichtsbild eine offensive und umfassende Auseinandersetzung, was er damit begründet, dass es zahlreiche Argumente gibt,

<sup>756</sup> D4-33: S.3, Z. 119-123.

<sup>757</sup> Vgl. D4-33: S.1-2, Z.70-78.

<sup>758</sup> Vgl. D4-33: S.6, Z.422-429.

warum die NS-Zeit noch immer ein elementares Thema des Geschichtsunterrichts sei. Er geht dabei erstens auf aktuelle Unrechtssysteme ein („dass es Gewaltherrschaft heute noch gibt“, „dass die Menschheit immer noch Völkermorde begeht und zwar ganz massiv“), zweitens rechtfertigt sich das Thema als „ein Teil der deutschen Geschichte“ und drittens aus demokratischer Sicht („dass man selbst überlegt, was ist eigentlich der Wert an Demokratie und freiheitlicher Gesellschaftsordnung“).<sup>759</sup> Daher ist es aus seiner Sicht auch heute sehr wichtig „mit der eigenen Geschichte auf eine konstruktive Weise“ umzugehen, wobei er für eine nachhaltige Auseinandersetzung, z.B. in Form von Gedenktagen, eintritt.<sup>760</sup>

Bei der 29jährigen Lehrerin (D3-29) lässt sich die hervorgehobene Stellung einerseits politisch begründen. Aus ihrer Sicht sei ein Schlusstrich „nicht möglich“, weil der Nationalsozialismus als Teil der deutschen Geschichte („unserer Geschichte“) Konsequenzen für die weitere Geschichte habe („alles andere darauf aufbaut“) und noch immer sehr aktuell sei („wird immer wieder zur Diskussion gestellt“ „noch zu aktuell“). Gegenüber den vielen Flaggen bei Fußballveranstaltungen hat sie Vorbehalte („immer noch etwas schwierig“). Sie selbst würde niemals so offen mit der deutschen Flagge umgehen, weil sie sich „mit dem Thema schon viel auseinandergesetzt“ habe und es nicht zu dem „passe“, was sie „privat“ mache. Für sie sei „Nationalismus“ generell in „Europa nicht mehr zeitgemäß“. Ein zu offenes Bekenntnis zur eigenen Nation empfindet sie als „unangenehm“, was „sicherlich auch mit unserer Geschichte“ zusammenhänge, vor allem wenn das „zu viel“ sei wie bei den letzten Fußballveranstaltungen. Auf die Frage, wie sie zu dem Satz „ich bin stolz ein Deutscher zu sein“ stehe, antwortet sie mit dem Hinweis, sie sähe sich „nicht als Deutsche, sondern als aufgeklärte[n] moderne[n] Mensch[en]“. <sup>761</sup>

Andererseits gibt es thematische Gründe, die eine Sonderstellung dieser Thematik bewirken. So spricht sie von großen Schwierigkeiten bei der Vermittlung des Themas („Thema das fordert am meisten heraus“). Während bei anderen Themen „auch ein Zusammenhang erklärbar“ sei, gehe das beim NS nicht. Sie persönlich halte „die Zeit [für] so unglaublich grausam und unverständlich“ und sie sei „selbst betroffen“. Die NS-Zeit sei für sie ein „großes Rätsel“. Schwierig sei insbesondere, dass man das Thema „nicht neutral unterrichten“ könne.<sup>762</sup>

Bei „Martina T.“ wird die Sonderstellung generational begründet. Sie macht deutlich, dass ihre „Generation, die gerade unterrichtet“, mit der NS-Zeit „nicht fertig“ sei. Das sei auch der Grund für die „viele Wiederholung“ des NS in unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Sie vermutet, dass die kommenden Lehrergenerationen „natürlich anders damit umgehen“ werden,

<sup>759</sup> Vgl. N4-53: S.4, Z.269-285.

<sup>760</sup> Vgl. N4-53: S.4, Z.260-267.

<sup>761</sup> Vgl. D3-29: S.4, Z.285-299.

<sup>762</sup> Vgl. D3-29: S.2, Z.105-112.

dahingehend, dass das Thema „relativierender“ betrachtet würde. Die NS-Zeit würde sich einfügen „vielleicht dann ein bisschen in ein Thema unter anderen“. Sie persönlich hält das für „eine natürliche Entwicklung“, die sie aber „vielleicht schon eher ein bisschen schlecht“ sieht, da man „die Erinnerung wach halten“ solle.<sup>763</sup>

Vor allem aufgrund der „Nachgeborenen - - von Opfern“ sei es erforderlich, das Thema immer noch zum Gespräch zu machen („man muss miteinander im Gespräch bleiben“). In der Gesellschaft sei „eine Sensibilität für das Thema [...] ganz wichtig heute“. Das „schwierige Miteinander“ zwischen Juden und Deutschen werde „immer noch eine Rolle spielen“.<sup>764</sup>

Gleichzeitig weicht sie von einer „Einzigartigkeit“ des Themas ab. Die NS-Zeit sei „ja nicht so einzigartig, auch andere Völkermorde hat es gegeben“. Sie will sich aber keinesfalls als „Relativiererin“ verstanden wissen („da bin ich weit entfernt“) und findet persönlich „die Aufarbeitung der Geschichte [...] in Deutschland vorbildlich“, während andere Länder noch Nachholbedarf hätten („Polen ist da noch ein Stückchen zurück“). Der selbstkritische „Zugang zur Geschichte“ in Deutschland sei sehr gut, wobei „das in Deutschland teilweise zu kritisch gelaufen“ sei.<sup>765</sup>

Den 40jährige Lehrer (E4-26) stört der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Zeit und kritisiert, dass der NS häufig nur thematisiert werde, „wenn es sich anbietet“, z.B. an einem Jahrestag. Da etwas „außergewöhnlich Singuläres“ passiert sei, müsse man sich weiterhin damit beschäftigen, das habe einen gewissen „Präventivcharakter“. Die Warum-Frage sei „nach wie vor aktuell“.<sup>766</sup>

Dass ihm die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ein so wichtiges Anliegen ist, wird an einer markanten Stelle deutlich. In seiner Familie gab es mehrere Verwandte, die Anhänger des NS waren („in der Partei“). Über das Thema wurde weder familiär noch schulisch offen gesprochen („vernachlässigt“). Er vermutet im Nachhinein, dass es sich bei seinen Lehrern „wohl [um die] traumatisierte oder verstrickte Lehrergeneration“ gehandelt habe. Folglich habe „das Schuljahr“ bei der Weimarer Republik geendet. Seine erste Konfrontation mit dem Thema fand „im Konfirmandenunterricht“ statt, wo ihm ein „KZ-Film“ gezeigt worden sei. Diese „Art der Aneignung“ „störte“ ihn, da er „völlig überfordert mit diesem Film“ gewesen sei, habe aber eine Auseinandersetzung („ab dem Moment Bücher gelesen“) ausgelöst.<sup>767</sup> Seine Aussagen erinnern an die schulischen Erlebnisse von „Konstanze D.“, deren Lehrer als „emanzipatorischer Akt“ den „Leiser-Film“ zeigte, was „Konstanze D.“ als Schülerin damals sehr überforderte, aber ihren persönlichen Umgang mit dieser Zeit maßgeblich geprägt hat.<sup>768</sup>

<sup>763</sup> Vgl. B4-14: S.4, Z.279-283.

<sup>764</sup> Vgl. B4-14: S.2, Z.91-99.

<sup>765</sup> Vgl. B4-14: S.4, Z.301-306.

<sup>766</sup> Vgl. E4-26: S.1, Z.40-48.

<sup>767</sup> Vgl. E4-26: S.2, Z.48-52.

<sup>768</sup> Vgl. B1-6: S.2, Z.77-106.

Für den Lehrer „E4-26“ ist der Begriff der Kollektivschuld akzeptabel („nicht verkehrt“), allerdings müsse man differenzieren. Juristisch seien „nicht alle schuld, moralisch schon“. Die Deutschen seien „schuld, weil sie es ertragen“ hätten. Aus der eigenen Familiengeschichte konnte er rekonstruieren, „dass jeder seinen Teil dazu beigetragen“ habe, zwar „nicht bezogen auf den Holocaust“, aber „auf das System“. Daher solle man „sich auch schuldig fühlen“. Die Vorgehensweise der Amerikaner, „das Verantwortungsgefühl des Einzelnen“ anzusprechen, sei daher „nicht verwerflich, sondern sinnvoll“. „Ab einem gewissen Punkt“ könne man jedem Menschen einen Vorwurf machen, da es Millionen gegeben hätte „die gegen ihren Instinkt handelten“.<sup>769</sup>

Auch an seiner Position zu Stauffenberg zeigt sich dieses Geschichtsbild. Er hat kein Problem mit einer Instrumentalisierung dieser Figur („soll ruhig instrumentalisiert werden“), selbst in Filmen nicht. Zwar kritisiert er den Umgang mit dieser Figur durch „Guido Knopp und Hollywood“. Solange das Thema allerdings dadurch „präsent gemacht“ werde, könne er „dies nur begrüßen“. Gegenüber eines „Aufwiegen[s] von Schmerz und Leid bei den Opferzahlen“ ist er sehr kritisch („zuwider“) eingestellt. So sei bei Gestaltung der Neuen Wache in Berlin „keine richtige Entscheidung getroffen“ worden.<sup>770</sup>

Zum Patriotismus im Fußball ist er neutral bis positiv eingestellt („kein Problem damit“ „als etwas sehr Bereicherndes“), während er „im politischen Bereich unnötig“ sei. Der Patriotismus sei „keine politische Kategorie“. Er ist auch reserviert gegenüber einer offenen Vaterlandsliebe anderer Länder („Amerikaner und Franzosen sollen das machen [...] aber sie sind speziell“). Zur eigenen Nation könne man „nur einen persönlichen Umgang“ haben.<sup>771</sup>

### 3. Eigene Konzepte zum schulischen Umgang mit dem Thema

Auch im Geschichtsunterricht hat für den zweiten Typen der Nationalsozialismus eine Sonderstellung und ist das wichtigste Thema überhaupt, dem man sich besonders intensiv beschäftigen muss. In vielerlei Hinsicht ähnelt diese Position der der zweiten Generation.

Das zeigt sich bei „Timo O.“, dessen persönliche Aufarbeitung sich im Unterricht dahingehend widerspiegelt, dass er einen besonderen inhaltlichen Schwerpunkt hat (Warum-Frage), der nach seiner Selbsteinschätzung deutlich vom Bildungsplan und den anderen, normalen Unterrichtsthemen abweicht und sich in einer besonderen Unterrichtsmethode ausdrückt (Täterinterviews).

Dass ihm das Thema besonders wichtig ist, kann man an seiner umfassenden Kritik an der gewöhnlichen schulischen Auseinandersetzung erkennen. Die schulische Aufarbeitung dieser Zeit sei zwar besser als die mediale, aber für ihn nach wie vor unzureichend. Ihn stört die häufige Wiederholung („eine Permanentüberfrachtung“) und die fehlende Tiefe. Viel mehr möchte er eine intensive Auseinandersetzung („die auch intensiv pädagogisch genutzt

<sup>769</sup> Vgl. E4-26: S.2, Z.145-152.

<sup>770</sup> Vgl. E4-26: S.2, Z.153-157.

<sup>771</sup> Vgl. E4-26: S.4, Z.245-248.

werden sollte“) z.B. durch Projektstage, an denen das Thema differenziert und detailliert, fächerübergreifend beleuchtet werden kann. Darüber hinaus bemängelt er die reine Fakten- und Sachorientierung der Bildungspläne („Ich finde es insgesamt unbefriedigend, das nur nach dem Lehrbuch und Curricula zu machen“), da die grundlegenden „Fragen“ dabei „einfach offen bleiben“ und „selbst durch beste Quellen und bester Bilder [...] nicht komplett beantwortet werden“ können. Ein Unterricht nur auf Grundlage des „ganz normale[n] Lehrbuch[s]“ und des „ganz normalen Curriculum[s]“ würde vor allem die Warum-Frage nicht beantworten, also wie es geschehen konnte, dass ganz normale Menschen ein solches System unterstützten.<sup>772</sup>

Um ein zweites Auschwitz zu verhindern, sei es „absolut erforderlich, dass man auch die Hintergründe so gut es geht“ kenne und verstehe, also die Frage, „was geschehen ist und vor allem, wie es geschehen konnte“.<sup>773</sup>

Für „Martina T.“ geht es vor allem um „dieses Begegnen von Mensch zu Mensch, dieses Mitfühlen mit den anderen“. Das Menschliche sei „ein ganz kleiner Kern, vielleicht ganz unhistorisch“, aber das sei das Wesentliche, wenn man sich mit dem Holocaust nach wie vor beschäftige. Dabei geht es ihr gar nicht so sehr um ein „Faktenwissen“, sondern um den Menschen und die Humanität, die immer gegeben sein müsse („man selber sollte Mensch bleiben“). Das Unmenschliche des NS „darf nicht wieder vorkommen und das ist der Kern“. Dabei postuliert sie eine „Freiheit der Entscheidung“.<sup>774</sup>

Die Schule habe „in jedem Fall Erinnerung“ wach zu halten. Schulen seien für sie „Orte [...] und Einrichtungen, die [...] Aktionen mit aufgreifen und sich einbringen“ könnten, z.B. in Form von Projekten („dieses Stolperstein-Projekt“, „dieser jüdische Friedhof“). In Schulen könne „auch Gedenken im Sinne von Völkerverständigung“ erreicht werden, vor allem in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen. Die Schule stünde im ständigen Austausch mit dem „gesellschaftlichen Diskurs“, indem sie ihn aufgreifen könne und andererseits durchaus „beeinflussen“ könnte, wodurch die Schüler „an Diskussionen an ihrem Stadtteil teilnehmen“ könnten.<sup>775</sup>

Ähnlich sieht es der 40jährige Geschichtslehrer (E4-26), für den es bei dem Thema vor allem um die Vermittlung von „Geschichtsbewusstsein“ geht, worunter er ein Bewusstsein versteht, „dass das, was in der Vergangenheit geschehen ist, heute noch bedeutend ist“. Wichtig sei aber, „nicht nur zu schockieren und plakativ damit umzugehen“. Vielmehr solle im Geschichtsunterricht auch „Ursachenforschung“ betrieben werden. Er will vor allem zeigen, dass der NS „nichts Plötzliches“ war, „sondern eine lange Tradition“ gehabt habe und

<sup>772</sup> Vgl. N4-53: S.2, Z.84-92.

<sup>773</sup> Vgl. N4-53: S.2, Z.103-112.

<sup>774</sup> Vgl. B4-14: S.5-6, Z.380-400.

<sup>775</sup> Vgl. B4-14: S.3, Z.185-197.



„das System“ nur deshalb funktioniert habe, „weil viele mitmachten“. Er möchte „weg vom Dämonen Hitler“ hin zu den vielen „Mithelfer[n]“, ohne die der NS nicht möglich gewesen sei.<sup>776</sup>

Im Unterschied zu früher mache es die „Aufarbeitung“ heute „wesentlich verständlicher, die Mechanismen zu verstehen“ und von der Perspektive einer „Alleintäterschaft“ Hitlers wegzukommen. Auch die Schuldfrage könne heute wesentlich problemfreier besprochen werden („differenziertes Vorgehen“). Früher sei sie „gar nicht thematisiert“ worden. Heute könne man sie „im Verbund zu Literatur“ behandeln.<sup>777</sup>

#### 4. Welche der Einzelfälle lassen sich einer offensiven Auseinandersetzung zuordnen?

Die Lehrer, deren Aussagen sich zu diesem Geschichtsbild verdichten lassen, bewerten den Nationalsozialismus als das wichtigste Thema der deutschen Geschichte. Im Unterschied zum ersten Typen soll die NS-Zeit durch eine sehr offensive pädagogische und gesellschaftliche Aufarbeitung wach gehalten werden. Dass hier ein deutlich abweichender Umgang mit dem Holocaust vorliegt, hängt vor allem damit zusammen, dass diese Lehrer eine andere persönliche Erfahrung mit dem Thema gemacht haben. Dabei gibt es drei unterschiedliche Muster, die diesem Typen zugrunde liegen.

Erstens nehmen sie die schulische und gesellschaftliche Auseinandersetzung als angemessen („Frank K.“) wahr. Aus diesem Grund distanzieren sie sich, im Unterschied zum ersten Typen, nicht von dem Thema, sondern halten eine offene und offensive Aufarbeitung für wünschenswert.

Zweitens hat die NS-Zeit aus thematischen Gründen einen besonderen Stellenwert, wie bei „Martina K.“, aus deren Sicht die NS-Zeit deswegen nach wie vor präsent ist, weil es unhistorisch-überzeitliche Gründe (das Unmenschliche) gebe, sich damit zu beschäftigen. Weniger die eigene Biographie führte sie zur offensiven Auseinandersetzung als die Beschäftigung mit dem Thema und den damit verbundenen Gräueltaten.

Drittens wurde der Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Familie, Schule oder Gesellschaft negativ erlebt. Diese Befragten erlebten Diskursmuster, die denen der zweiten Generation ähneln, wie z.B. Verdrängung, Verharmlosung und Relativierung. Während Lehrer mit dem ersten Geschichtsbild den NS als überrepräsentiert (Permanenz, Moralisierung, Emotionalisierung) wahrnahmen, erlebten diese Lehrer die Auseinandersetzung als sehr verdrängend. So lässt sich die intensive Auseinandersetzung bei dem 40jährigen Geschichtslehrer (E4-26) auch darauf zurückführen, dass seine eigene Familie und seine Lehrer das Thema verdrängten, verharmlosten oder verschwiegen. Ähnliches findet man bei „Timo O.“, der sich das Verhalten seiner Großeltern nicht erklären konnte.

---

<sup>776</sup> Vgl. E4-26: S.4, Z.280-288.

<sup>777</sup> E4-26: S.4, Z.289-303.

Aus der Gruppe der Befragten lässt sich vor allem „Timo O.“ diesem Deutungsmuster zuordnen. Wegen seiner Familienbiographie und seiner Auseinandersetzung mit den Lehrplanvorgaben sowie dem Geschichtsbuch möchte er sehr umfassend-ambitioniert an das Thema herangehen. Für ihn geht es vor allem um die Warum-Frage, die er sich ausgehend von seiner eigenen Familienerfahrung stellte und die grundlegend für seinen Unterricht ist. Auch der 40jährige Geschichtslehrer (E4-26) bevorzugt einen umfassenden und offenen Umgang mit dem Thema. Im Unterschied zu vielen Befragten mit dem ersten Geschichtsbild hat er die NS-Zeit eben nicht mit einer Zeigefingerpädagogik wahrgenommen, sondern er begegnete familiär und schulisch einer Strategie des Verdrängens und Verschweigens.

Auch die Aussagen von „Martina T.“ lassen sich weitgehend diesem Geschichtsbild zuordnen, da sie sehr hohe Ansprüche und Erwartungen an eine schulische Holocaust Education stellt und weil aus ihrer Sicht das Thema insbesondere in ihrer Generation noch nicht abgeschlossen sei („nicht fertig“).<sup>778</sup> Dennoch gibt es bei ihr und „Tanja L.“ einige Sequenzen, die deutlich zum dritten Geschichtsbild passen. So sieht sie viele andere Themen als inzwischen gleichrangig an.

### 8.1.4 Typ 3: Normalisierung,

#### Historisierung und Relativierung: relativer Umgang mit der NS-Zeit

Im Unterschied zu den ersten zwei Geschichtsbildern hat für Lehrer mit dem dritten Geschichtsbild der Nationalsozialismus keine Sonderstellung mehr, sondern ist ein Thema unter anderen. Er ist zwar noch zentral für den Geschichtsunterricht, verliert aber seine thematische Exponiertheit und wird stärker mit anderen Themen verglichen. Der Umgang mit der NS-Zeit lässt sich als „relativ“ charakterisieren, da die entsprechenden Lehrer auch andere Themen als ähnlich wichtig oder wichtiger bewerten, insbesondere den Kalten Krieg und die deutsche Teilung. Dieser relative Umgang zeigt sich in mehreren Unterformen.

So wird von einigen Lehrern die hinter der NS-Aufarbeitung stehende Konstruktivität von Geschichte hinterfragt (kritische Hinterfragung des öffentlichen Umgangs mit der NS-Zeit). Es handelt sich um eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtspolitik und Erinnerungskultur in Deutschland.<sup>779</sup>

<sup>778</sup> B4-14: S.4, Z.284.

<sup>779</sup> Wolfrum 1999:22-25 kritisiert das Konzept der Geschichtskultur in dreierlei Hinsicht. Erstens sei dieser Ansatz zu sehr auf den geschichtswissenschaftlichen Forschungsdiskurs fokussiert, zweitens gehe er zu sehr davon aus, Geschichte als Propagandamittel zu interpretieren, drittens gibt es seiner Meinung nach zu viele Untersuchungen, die das Politische weitgehend ausblenden. Geschichtspolitik hingegen sei „ein Handlungs- und Politikfeld, aus dem verschiedene Akteure Geschichte mit ihren spezifischen Interessen betrachten und politisch zu nutzen suchen. Sie setzt auf Öffentlichkeit und sucht nach legitimierenden, mobilisierenden, politisierenden, skandalisierenden, diffamierenden usw. Wirkungen in der politischen Auseinandersetzung.“ Bei dem Forschungsansatz gehe es vor allem darum, „wie Politik mit der Vergangenheit ‚gemacht‘ werde, unter welchen politischen Rahmenbedingungen und mit welchen Intentionen Geschichte in die Fänge aktueller Politikbedürfnisse“ gerate. Der Ansatz zielen auf „die Frage, wie, durch wen, warum, mit welchen Mitteln, mit

Einige Lehrer der dritten Generation wünschen sich auch einen normalen Umgang mit der Zeit, d.h. einerseits soll sie nach wie vor umfassend problematisiert werden, andererseits soll das Thema die Exponiertheit verlieren und es sollen viel stärker auch andere Unrechtssysteme betrachtet werden (Normalisierung,<sup>780</sup> Relativsetzung). Eine Relativsetzung meint nicht, dass die NS-Zeit verharmlost wird, sondern dass die Einzigartigkeit und die damit zusammenhängende Tabuisierung des Diskurses hinterfragt wird.

Darüber lässt sich aus einzelnen Interviews eine Historisierung<sup>781</sup> herleiten, wonach die NS-Zeit immer stärker in den geschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet wird und als negativer Teil einer langen deutschen Geschichte betrachtet wird, den man in Beziehung zu anderen Epochen setzt.

Im Extremfall wird NS-Zeit zu einem beliebigen historischen Thema unter vielen (Relativierung). Das trifft vor allem dann zu, wenn keinerlei oder wenig biographische Bezüge zu dieser Zeit vorliegen bzw. sie durch andere, als wichtiger empfundene Biographiestränge überlagert werden (z.B. DDR-Vergangenheit im Familiengedächtnis als überlagernde Diktaturerfahrung, persönlicher Migrationshintergrund oder Migrationshintergrund im Familiengedächtnis).<sup>782</sup>

---

welcher Absicht und welcher Wirkung Erfahrungen mit der Vergangenheit thematisiert und politisch relevant werden.“

<sup>780</sup> Unter Normalisierung wird in dieser Studie verstanden, das Thema Nationalsozialismus / Holocaust im persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Diskurs als ein normales Thema aufzufassen, das keine Sonderstellung hat. Das bedeutet nicht, dass das Thema relativiert oder geleugnet wird, nur wird sein Stellenwert zunehmend in den Kontext anderer Zeitabschnitte der deutschen Geschichte eingebettet und verliert die herausgehobene Position, die es im Laufe der Nachkriegsgeschichte hatte. Geschichtstheoretisch und geschichtsdidaktisch bedeutet dies, dass man den Nationalsozialismus mit anderen Verbrechen, Unrechtssystemen vergleichen kann und sich auch an bis dahin tabuisierte Fragestellungen herangehen kann. Dadurch wird eine Versachlichung des Themas erreicht, das nun wesentlich weniger emotional und moralisch aufgeladen thematisiert wird.

<sup>781</sup> Wehler 2009:1 versteht unter Historisierung in geschichtswissenschaftlichen Arbeiten die Einordnung „in jene Zusammenhänge [...], die der historische Prozess in Deutschland, aber auch in Europa geschaffen hat.“ Das stehe im Gegensatz zu einem Versuch, den Nationalsozialismus als einen „arratischen, fremdartigen, schwarzen Block, der den Normalverlauf der deutschen Geschichte aus unerklärlichen Gründen unterbrochen habe, gewissermaßen zu externalisieren“.

Eine Historisierung bedeutet im Kontext dieser Studie, die Zeit viel stärker in ihrem historischen Kontext zu betrachten und daraus Gründe für ihre Genese und ihr Wesen zu rekonstruieren. Auch verliert sie ihre gegenwärtige Brisanz und wird zunehmend Teil des kulturellen Gedächtnisses. Im Unterschied zur „Normalisierung“, die sich auf den aktuellen gesellschaftlichen Umgang bezieht (Ebene des gesellschaftlichen Diskurses), ist eine „Historisierung“ im Rahmen dieser Arbeit eine geschichtswissenschaftliche Kategorie und bezieht sich auf die Stellung der NS-Zeit innerhalb der deutschen Geschichte (= Ebene des geschichtswissenschaftlichen und geschichtstheoretischen Diskurses)

Siehe zur Historisierung des Nationalsozialismus darüber hinaus Broszat 1985.

<sup>782</sup> Bei diesem Untertypen zeigt sich wiederum eine Distanzierung einer zu offensiven und umfassenden Aufarbeitung der NS-Vergangenheit, was dem ersten Geschichtsbild ähnelt. Im Unterschied hierzu wird das Thema aber tatsächlich als weniger bedeutend eingeschätzt, was unterschiedliche Ursachen haben kann (z.B. Migrationshintergrund, DDR-Sozialisation).

Da hier der NS-Zeit teilweise sogar eine untergeordnete Stellung eingeräumt wird (unwichtiges Diskurs- und Unterrichtsthema) ließe sich das Muster der Relativierung sogar zu einem neuen Typen (Geschichtsbild 4) verdichten. Demnach wären die Extreme eines Kontinuums zum Stellenwert der NS-Zeit: positiv (Geschichtsbild 2) oder negativ (Geschichtsbild 1) gedeutete herausgehobene, normale (Geschichtsbild 3a, Muster der „Normalisierung“ und „Historisierung“) und untergeordnete (Geschichtsbild 3b, Muster der „Relativierung“) Stellung.

Obgleich auch vier Geschichtsbilder möglich wären, möchte ich es im Rahmen dieser Arbeit bei den drei rekonstruierten belassen. Erstens taucht dieses Muster in nur einem Interview als recht konsistente Geschichtsdeutung auf. Zweitens würde es die hier vorliegende Typisierung unnötig komplex machen. Drittens ist hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen (v.a. Bildungsplanvorgaben, Konformitätsdruck) nicht

### 1. Stellung des NS in der deutschen Geschichte

Eine Relativsetzung der NS-Vergangenheit kann man bei „Frank K.“ erkennen, dessen Antwort zwei Ebenen tangieren. Einerseits sei Auschwitz „medial nach wie vor immer wieder ein Thema“, das zum „Bestand des deutschen Geschichtsbewusstsein“ gehöre. Es sei „elementar“ für das Selbstverständnis der BRD und mit der Hoffnung verbunden, „dass wir es auch besser machen können“. Er spricht in dem Zusammenhang von einem „populären“ bzw. „öffentlichen Geschichtsbewusstsein“, das auch die heutigen Schüler beeinflusse und daher für den Geschichtsunterricht virulent sei. Bezogen auf die deutsche Geschichte ist für ihn die NS-Zeit absolut grundlegend.<sup>783</sup> Dieses Argumentationsmuster passt zum zweiten Geschichtsbild.

Andererseits hebt er geschichtstheoretisch die Konstruktivität von Geschichte („Geschichte existiert an sich nicht“, „Geschichte kann nicht objektiv erzählt werden“) hervor. „Frank K.“ betont im Rahmen des Interviews sehr umfassend, dass für ihn Geschichtsunterricht vor allem eine Art Erzählung („Akt des Erzählens und der Akt des Erinnerns“) sei, der zu rekonstruieren sei. Daher sei auch die NS-Zeit relativ zu betrachten, da sich der Blick der Gegenwartsgesellschaft auf die Vergangenheit ändere („es wäre ja auch naiv, dass Geschichte etwas Festes wäre, wir haben einen gesellschaftlich anerkannten Kanon“). Er spricht von einem bestimmten „Blick“ auf die Vergangenheit, der abhängig von Standort und Zeit veränderbar sei. Für ihn „gibt es keine absolute Wahrheit“. Auch das Thema NS „muss begründet sein“, da es „keine sichere Geschichte“ gebe („definitiv nicht“). Geschichte sei „nie Konsens“, sondern „immer kontrovers“. Es gebe „ein Ringen um die historische Wahrheit“. Dabei ist es ihm aber wichtig zwischen „Relativität und Relativismus“ zu unterscheiden. Er möchte auf keinen Fall als „Relativist“ gelten, sondern betrachtet „die Sachen relativ“. Schulisch bedeute dies, dass sich „kein Stoff [...] von selbst legitimiere“, sondern es „für alle Stoffe einen Grund geben“ müsse. Allerdings hält er es für „natürlich überaus einfach, den NS als Thema im Geschichtsunterricht zu rechtfertigen“, das sei „kein Problem“. Aus seiner Sicht hat das Thema nach wie vor eine exponierte Stellung, allerdings möchte er die Wichtigkeit des Themas und die damit verbundenen Diskursstränge kritisch beleuchten.<sup>784</sup>

Eine 30jährige Lehrerin (F1-10) verdeutlicht ihre Position am Begriff des Schlusstrichs. Wenn man bei anderen Themen keinen Schlusstrich ziehe („man zieht jetzt mit anderen historischen Themen so gesehen auch keinen Schlusstrich in dem Sinne“), dann solle man dies bei „dem besonderen historischen Thema“ auch nicht machen. Sie konstatiert, dass sich der „Umgang damit“ verändern werde, wobei man diesen Prozess nicht oder nur

---

davon auszugehen, dass dieses Geschichtsbild umfassend den schulischen Diskurs prägt, da es sich insbesondere mit den Bildungsplanvorgaben schwer vereinbaren lässt.

<sup>783</sup> Vgl. T1-56: S.2, Z.81-89.

<sup>784</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.171-191 / S.4, Z.237-248 / S.5, Z.349.353.

schwer beeinflussen könne („ich glaube, das kann man schlecht so dirigieren, das wird so passieren“). Zurzeit habe der NS „schon noch einen besonderen Stand“. Er sei „ein Thema, das noch ein besonderes Interesse“, hervorrufe. Allerdings vermutet sie tendenziell („das ist so ‘ne Richtung“) eine „Gleichstellung mit anderen Themen“, die „durch zeitlichen Abstand“ bedingt sei.<sup>785</sup>

Ähnlich ambivalent äußert sich eine 35jährige Lehrerin (B3-13):

„I: Welche Stellung hat der NS unter allen Themen?

B3-13: Das ist ein Thema unter vielen, na gut diese ganze Weimarer Republik - - und die Nachfolgezeit - - des 20.Jh. - - wird ja vom Zweiten Weltkrieg geprägt, diese akute Zeit ist natürlich nur 12 Jahre lang, aber dass das Thema in Deutschland in Politik und Geschichte gemacht hat, ist natürlich klar, also ich denke, dass die, die Ausläufer aus dem Zweiten Weltkrieg prägen, natürlich viel weiter.“ [B3-13: S.1, Z.29-33].

Einerseits sei das Thema eines „unter vielen“ und habe als Zeitabschnitt nur sehr kurz gedauert („nur 12 Jahre lang“). Andererseits hätte es nach wie vor eine prägende Wirkung („die Ausläufer aus dem Zweiten Weltkrieg prägen natürlich weiter“). An anderer Stelle fährt sie fort, für sie habe die NS-Zeit auch schulisch keinen besonders herausragenden Stellenwert („für mich als Lehrer finde ich das jetzt nicht als besonders hervorragend“).<sup>786</sup>

Eine völlig neue Perspektive hat eine Geschichtslehrerin (N3-51) der dritten Generation, die aus den neuen Bundesländern stammt und noch die Schulzeit in der DDR erlebte.<sup>787</sup> An einer Stelle wird deutlich, dass es innerhalb ihrer eigenen Familie Mitglieder gegeben habe, die unter dem DDR-Regime gelitten haben:

„- - und was nach dem Zweiten Weltkrieg kam - - gerade im Osten - - da, wo ich herkomm', das war ja von russischer Seite genauso schlimm oder noch schlimmer“ [N3-51: S.1, Z.18f.]

„und dann hab' ich auch einige in meiner Familie, die erlebt haben, was dann auch die russische Seite mit den Leuten hier gemacht hat, die halt noch viel radikaler vorgegangen sind, als die Deutschen mit den Juden umgegangen sind“ [N3-51, S.1: Z.24-27]

Sie hat ein sehr angespanntes Verhältnis zur DDR, das sich biographisch begründen lässt. Ein Teil ihrer Familie erlebte die DDR-Zeit noch als Opfer der SU-Besatzung. Sie vergleicht diese Zeit mit der Vorgehensweise der Nazis gegenüber den Juden, wobei sie das russische Vorgehen für „noch viel radikaler“ hält. Aus diesem Grund hat die DDR-Zeit für sie einen viel wichtigeren Stellenwert als der NS.<sup>788</sup>

<sup>785</sup> Vgl. F1-10: S.3, Z.210-219.

<sup>786</sup> B3-13: S.1, Z.45.

<sup>787</sup> Da das Augenmerk dieser Studie vor allem auf den didaktisch-methodischen Konzepten und die dahinter stehenden subjektiven Bildungstheorien der Lehrer liegt, wurde diese Lehrerin für die Einzelfallanalyse nicht berücksichtigt, weil sich lediglich in Fragen zum Geschichtsbild besondere Auffälligkeiten zeigen. Die Zuordnung der Befragten N3-51 zum dritten und nicht ersten Geschichtsbild (Distanzierung) wird in Kapitel 8.1.5 begründet.

<sup>788</sup> Diese und andere Interviewpassagen sind weit mehr als nur eine Relativsetzung und Relativierung. Der hier vorgenommene Vergleich ist meiner Meinung nach geschichtswissenschaftlich, geschichtsdidaktisch und moralisch höchst problematisch. Dieser Vergleich ist eine Geschichtsklitterung, verharmlost die Verbrechen des Dritten Reichs und relativiert das Schicksal der Opfer durch ein fragwürdiges Aufrechnen des begange-

Die Frage, ob sie es mehr stören würde, wenn ein Schüler beim Holocaust eine unpassende Bemerkung machen würde oder wenn dies bei neuralgischen Themen der DDR-Geschichte wie Hohenschönhausen erfolge, beantwortet sie differenziert. Einerseits müsse sie das als Lehrerin „natürlich gleich setzen“. Andererseits würde sie „das mit Hohenschönhausen stärker betreffen“, was sie mit ihrer „eigenen Geschichte“ begründet. Allerdings dürfe sie das „aber nicht zeigen“.<sup>789</sup>

Für sie ist die DDR-Geschichte viel wichtiger, auch deshalb, weil „momentan die linke Seite gefährlicher als die rechte“ sei, was sie besonders in den neuen Bundesländern als bedrohlich empfindet. Die Verherrlichung der DDR-Zeit sei höchst problematisch, weil „die genau so gefährlich waren wie halt - - wie Nationalsozialisten“. Ihre Sorge ist, dass die Linken „so einige Strukturen unterlaufen“ und „unser Universum gar nicht anerkennen“ und „nen ganz anderen Staat haben“ wollen. Sie vergleicht die Nationalsozialisten („die Knochenbrecher“ „die haben halt immer offensiv, die haben gesagt jetzt machen wir ‘nen Krieg und jetzt bringen wir die Juden um, um das jetzt mal krass zu sagen“) und die „Kommunisten“ in der DDR („die Seelenbrecher“ „und in der DDR hat man das halt so unterschwellig gemacht, davon hat keiner was mitbekommen, man hat es halt nicht so populär gemacht“). Sie betont mehrfach die Gemeinsamkeiten beider Diktaturen. Auch in der DDR seien sehr viele Verbrechen begangen worden („die haben ja auch unheimlich viele Leute umgebracht und seelisch fertig gemacht“). Für sie kommt der Umgang mit der DDR-Vergangenheit im Geschichtsunterricht im Vergleich „wahrscheinlich jetzt zum NS zu kurz“.<sup>790</sup>

Folglich sieht sie die NS-Zeit als nicht mehr so virulent wie viele andere Befragte dieser Studie. Die Gesellschaft solle „dieses Thema jetzt endlich mal abschließen und aus der Moralecke“ rauskommen. Derart offen äußerte sich kein Befragter über einen gewünschten Schlusstrich, wobei sie sich auf keinen Fall als politisch rechts stehend einordnet („nicht, dass ich auf der rechten Seite stehe, überhaupt nicht“). Aus ihrer Sicht habe es „immer wieder Kriege“ gegeben, was sie mit einem relativierenden Vergleich verdeutlicht („dann müsste man ja auf alle Italiener sauer sein, weil es damals Caesar gab und die Eroberungskriege gemacht hat“).<sup>791</sup> Ihr ist es ein ganz dringendes Bedürfnis, dass man mit dieser Zeit „jetzt endlich mal abschließen“ solle. Diese Formulierung taucht fast wortwörtlich an mehreren Stellen des Interviews auf.<sup>792</sup>

---

nen Unrechts. Da diesem Teil der Studie eine möglichst wertneutrale Typisierung zugrunde liegt, werde ich solche Aussagen an der Stelle nicht weiter kommentieren. Außerdem lassen sich die hinter dieser Position stehenden Einflussfaktoren rekonstruieren als Aufarbeitung der eigenen DDR-Sozialisation und nicht als politisch rechte Positionen, wie aus anderen Interviewpassagen der Befragten deutlich wird. Gerade die belastete DDR-Vergangenheit und DDR-Aufarbeitung von Geschichtslehrern der dritten Generation könnte darüber hinaus eine mittelfristig nicht zu unterschätzende Rolle in der NS-Aufarbeitung in den neuen Bundesländern spielen.

<sup>789</sup> Vgl. N3-51: S.1, Z.27-36.

<sup>790</sup> Vgl. N3-51: S.1, Z.28-50.

<sup>791</sup> Vgl. N3-51: S.1, Z.51-54.

<sup>792</sup> Vgl. N3-51: S.1, Z.28f.

Auch solle „man langsam ablegen“, dass sich die Deutschen nicht positiv zu ihrer eigenen Nation äußern könnten („wenn heute irgendwo die Deutschlandfahne weht, wird das gleich als nationalsozialistisch gesehen“). Sie begrüßt es daher, dass „man jetzt im Fernsehen Berichte sieht, die gehen inzwischen doch neutral damit um“. Auf die Frage, ob nicht die Gefahr bestehe, dass die NS-Zeit dadurch relativiert werde, antwortet sie ganz offen „na ja - ist es denn schlimm, wenn das irgendwann relativiert wird?“. Zwar sei das Thema zurzeit „relativ zeitnah [...], aber in hundert Jahren werden es vielleicht andere Dinge“. <sup>793</sup>

## 2. Umgang mit der NS-Zeit in der Gesellschaft

Aufgrund der gegenwärtigen Rahmenbedingungen und des zeitlichen Abstands verändert sich aus Sicht dieser Befragten auch der gesellschaftliche Umgang mit dem Thema.

So konstatiert „Frank K.“, dass sowohl „die Emotionen, der emotionale Aspekt“ als auch „das Drängende, das früher dabei war“ nicht mehr eine so starke Bedeutung hätten („wird immer weniger“). Zu Beginn seiner Lehrtätigkeit sei der NS „das Kernthema des GU“ gewesen, was zu einer sehr umfassenden, teils mit Schuld beladenen Auseinandersetzung geführt habe. Heute sei dies nicht mehr so und das Thema habe einen anderen Stellenwert. Weder die Eltern noch die Schüler würden die umfassende Konfrontation („zugeworfen mit allen Seiten“, „und von allen Fächern“), die früher „weitestgehend akzeptiert“ worden sei, hinnehmen. Während früher „eine große Betroffenheit, große Einsicht“ und ein „Schuldbewusstsein“ übernommen worden sei, sei seit den 1990er Jahren ein „immer größer[er] Widerwillen“ zu spüren. Die NS-Zeit werde außerdem „zu Hause immer weniger thematisiert“. All diese umfassenden schulischen, familiären und medialen Konfrontationen seien heute überhaupt nicht mehr anzutreffen („das ist komplett weg“). <sup>794</sup> Aus der Einfallanalyse wurde deutlich, dass „Frank K.“ diese Entwicklung ambivalent bewertet. Einerseits begrüßt er, dass man das Thema nun sachlicher und differenzierter unterrichten könne, andererseits müsse man die Ansprüche an den Unterricht senken, da weniger Wissen vorhanden sei.

Nach wie vor seien die Schüler bei dem Thema sehr interessiert, da es Teil „des öffentlichen Geschichtsbewusstsein[s]“ sei und „damit bei den Schülern drin“ sei. Der NS sei ein „Dauerthema“. Allerdings deutet er auch an, dass sich das geändert habe und die Schüler beispielsweise bestimmte antisemitische Stereotypen nicht mehr erkennen könnten. Der heutige Blick auf die Zeit wird mit den Begriffen „normal“ („ein normalisiertes Verhältnis zum NS“) und „historisch“ („weil es inzwischen ein historisches Phänomen ist“) charakterisiert. Aufgrund der Tatsache, dass er vergleichbar mit „Konstanze D.“, die häufig den Begriff „Souveränität“ für den Umgang mit der NS-Zeit verwendet, einen unverkrampften Umgang mit der NS-Zeit präferiert, lassen sich ein Teil der Aussagen von „Frank K.“ auch diesem Geschichtsbild zuordnen.

---

<sup>793</sup> Vgl. N3-51: S.1, Z.33f.

<sup>794</sup> Vgl. T1-56: S.1, Z.21-54.

Die Geschichtslehrerin mit DDR-Sozialisation (N3-51) nimmt auch hier eine sehr zugespitzte, relativierende Position ein. Es wurde schon deutlich, dass sie ein unbedingtes Bedürfnis hat, mit der Zeit abzuschließen. Darüber hinaus sollten die Deutschen wieder einen unverkrampfteren Umgang zu ihrer eigenen Nation entwickeln und sich nicht gegenüber dem Ausland permanent „demütig“ zeigen. Sie stört, „dass auch heute noch die Deutschen sozusagen die Schuldigen“ seien.<sup>795</sup>

Gleichzeitig möchte sie, dass man beide Diktaturen (NS und DDR) miteinander vergleichen kann. Gemeinsam sei beiden Systemen der verbrecherische Charakter. Darüber hinaus hätten in beiden Systemen „dumme Leute viel zu sagen“ gehabt, was aus ihrer Sicht „gefährlich“ sei. Besonders intelligente Leute hätten darunter gelitten („wenn man wirklich intelligent war und studiert hat usw., der wurde halt total unterdrückt“).<sup>796</sup>

Den Umgang mit der DDR-Zeit im Osten Deutschlands bewertet sie als „gespalten“ und „sehr polar“. So gebe es einerseits „mal die, die das toll fanden, die das zurückwollen“. Diese Position hält sie für sehr problematisch, weil der verbrecherische Charakter der DDR so gar nicht deutlich werde. Andererseits gebe es die, „die das nicht verstehen, die das nicht zurückwollen“.<sup>797</sup>

In ihrer eigenen Schulzeit wurde das Thema NS „halt aus der Perspektive der Linken gesehen“, d.h. im Mittelpunkt seien die unter dem NS leidenden Kommunisten gestanden, während „auf die Juden [...] gar nicht so eingegangen“ worden sei. Der Holocaust scheint kein Thema im Schulunterricht gewesen zu sein („solche Sachen wie die Judenverfolgung, das wurde total ausgeblendet, man hat dazu überhaupt nichts in der Schule erfahren“). Der Blick auf die NS-Zeit sei damals „überhaupt nicht objektiv, sondern nur subjektiv“ gewesen, was sie erheblich störe.<sup>798</sup>

Ihre relativierende Sicht zeigt sich auch in ihren Ausführungen zu Gedenktagen und KZ-Exkursionen. Gedenktage wie den 9. November hält sie für problematisch („nee, also das finde ich fehl am Platz“), weil man sonst unzählige solcher Tage haben müsste („da müsste man auch ‘ne Gedenkminute geben, als Otto der Große umgekommen ist“), denn das Thema sei „abschlossen“. Eine solche Gedenkveranstaltung in der Schule sei auch deshalb zu überdenken, weil „das dann auch immer aufgebauscht“ sei.<sup>799</sup>

Auch gegen einen institutionalisierten Gedenkstättenbesuch hat sie Vorbehalte, weil „dann müsste man ja auch zu allen anderen Schlachtstätten fahren“. Sofern Interesse bestehe, („es besteht sicherlich auch ein großes Interesse“) könne man gerne eine solche Fahrt durchführen, aber auf keinen Fall dürfe man die Schüler „hinzwingen“.<sup>800</sup>

<sup>795</sup> Vgl. N3-51: S.2, Z.105-107.

<sup>796</sup> Vgl. N3-51: S.2, Z.108-113.

<sup>797</sup> Vgl. N3-51: S.2, Z.114-119.

<sup>798</sup> Vgl. N3-51: S.2, Z.120-128.

<sup>799</sup> Vgl. N3-51: S.3, Z.171-178.

<sup>800</sup> Vgl. N3-51: S.2, Z.179-184.



### 3. Eigene Konzepte zum schulischen Umgang mit dem Thema

Auch beim schulischen Umgang mit der NS-Zeit zeigt sich beim dritten Typen die angestrebte Normalisierung. So wird vor allem vor einer Überanspruchung des Themas gewarnt. Der Nationalsozialismus hat auch nicht mehr eine Sonderstellung und überragt alle anderen Inhalte des Geschichtsunterrichts.

Beispielsweise für „Frank K.“ ist die NS-Zeit nach wie vor ein grundlegendes Thema des Geschichtsunterrichts. Allerdings will er jegliche „Zwangsbeglückung“ vermeiden. Das Thema sei leicht zu unterrichten aufgrund der „Anschaulichkeit“, der „Brisanz“, des „Interesse[s] der Schüler[n]“ und der Aktualität in den Medien. Auf keinen Fall will er die Schüler überwältigen durch eine zu emotionale Herangehensweise. Sie sollten sich mit dem Thema beschäftigen, sich aber ihre eigene Meinung bilden. Die Lernangebote könnten sehr umfassend sein wie z.B. durch KZ-Gedenkstätten. Er habe sehr hohe Ansprüche an das Thema, allerdings gehe er bei anderen Themen genauso ambitioniert vor. Sein Fokus liegt nicht allein oder schwerpunktmäßig auf dieser Zeit, sondern generell auf der Vermittlung eines Geschichtsbewusstseins.<sup>801</sup>

Für „Tanja L.“ hätten die heutigen Schüler nach wie vor „eine Verantwortung aus der Geschichte, aus der sie kommen“, da sich spätere Ereignisse auf die NS-Zeit mit zurückführen ließen („weil die Geschichte sich ja fortführt“). Verantwortung ist für sie „zunächst ein Wissen“, aber nicht „eine Verpflichtung [...] [sich] immer noch permanent zu erinnern“. Zu der Verantwortung gehört auch „zu kennen, welche Fehler gemacht wurden [...] die Weiterentwicklung zu sehen und welche Chance sie haben“. Eine „permanente Erinnerungspflicht“ sieht sie auch deshalb nicht, da sie „eine gewisse Form von Ermüdungserscheinung“ hervorrufen könne.<sup>802</sup>

Eine Auseinandersetzung hält sie für sehr notwendig. Dabei geht es ihr vor allem um die Warum-Frage, die Empathie aber auch den Umgang mit der NS-Zeit. Entscheidend sei, dass man die im NS-Diskurs behandelten Problemfragen (Kollektivschuld, Schlussstrich) offen im schulischen Diskurs anspreche und die Schüler dazu eine Meinung bilden lässt. Sie nehme weder den schulischen noch den gesellschaftlichen Diskurs als problematisch wahr und habe einen sehr konfliktfreien Zugang zu dieser Zeit.

Passend zu den anderen Aspekten dämpft die Geschichtslehrerin aus den neuen Bundesländern (N3-51) beim Thema Nationalsozialismus die Erwartungen. Sie will „nichts mehr als informieren“. Diesem Informieren wird aber kein besonderer Stellenwert eingeräumt. Sie

---

<sup>801</sup> Vgl. T1-56: S.5, Z.336-346.

<sup>802</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.104-108.

vergleicht es mit anderen Themen („einfach nur informieren, wie jedes andere Thema auch, wie ‚Caesar‘ informieren“).<sup>803</sup>

Dabei ist es für sie ganz grundlegend, die Schüler auf keinen Fall zu überwältigen und politisch in „‘ne bestimmte Richtung“ zu lenken. Die Schüler „sollen sich ihre eigene Meinung dann selber bilden“. Niemals dürfe und könne man die Schüler „von irgendeiner Meinung“ überzeugen, „so wie das jetzt gerne in der Gesellschaft gesehen wird“. Selbst eine Egalhaltung könne man nicht ändern („da kann man eh nichts tun“ „also ich würde den Schüler da nicht irgendwie animieren“).<sup>804</sup>

Ganz „speziell an dem Thema“ sei ihr wichtig, dass die Schüler selbst mit dem Material arbeiteten, um „sich da ihre eigene Meinung bilden“ zu können, während sie bei anderen Themen „schon eher lehrerzentriert“ vorgehe. Ihr Agieren im Hintergrund begründet sie damit, dass es in „unserer Gesellschaft so ‘ne vorgefertigte Meinung“ gebe, die sie den Schülern auf keinen Fall aufdrängen möchte („möchte ich den Schülern jetzt nicht diesen Stempel aufdrücken“). Einen Unterricht, bei dem der Lehrer zu stark moralisieren würde, lehnt sie ab („ich selber würde das nicht machen, so auf die Moralschiene gehen, das ist gar nicht meins“). Moral müsse man „nicht ausblenden“, aber es sei grundlegend, dass „die Gedanken von den Schülern selbst kommen“, was sich beim Anblick von Leichenbergen „wahrscheinlich automatisch“ einstelle. Auf keinen Fall solle man das „von außen aufzwingen, sondern es soll von denen [den Schülern] selber rauskommen“.<sup>805</sup>

Ähnlich äußert sie sich generell zum Geschichtsunterricht. Für sie sei ein Geschichtsunterricht dann gut, „wenn jetzt mal alle Fakten drin stehen und wenn da keine vorgefertigte Meinung ist, wenn das neutral ist“. Sie verweist auf den Geschichtsunterricht der DDR („haben sie schon mal ein Geschichtsbuch der DDR gesehen?“), der für sie „total krass“ sei, weil dort „eine vorgefertigte Meinung“ vorliege.<sup>806</sup>

Sie begründet diese jegliche Beeinflussung ablehnende Vorgehensweise vierfach. Erstens habe sie das im Referendariat gelernt („so im Seminar gelernt“). Zweitens spricht sie mehrfach davon, dass sie sich von dem einseitigen Geschichtsunterricht der DDR distanzieren möchte, was sie nicht zuletzt an dem erwähnten Geschichtsbuch verdeutlicht. Drittens lehnt sie den als aufgezwungen empfundenen Diskurs ab. Für sie geht Deutschland nicht offen mit dem Thema um. Viertens bewertet sie das Thema als „ein sehr spezielles Thema ein heikles Thema“, was auch mit den Biographien der Schüler zu tun habe.<sup>807</sup>

Ein angemessener schulischer Umgang mit dem Thema sei, dass diese Zeit „auf keinen Fall vergessen“ werden solle, vor allem da sie „geschehen“ sei. Allerdings betont sie nochmals

---

<sup>803</sup> Vgl. N3-51: S4: 233-239.

<sup>804</sup> Vgl. N3-51: S4: 240-243.

<sup>805</sup> N3-51: S4: Z.249-255.

<sup>806</sup> N3-51: S5: Z.325-329.

<sup>807</sup> N3-51: S4: Z.262, 267f., 270f..

ihren Wunsch nach einem Schlusstrich („man sollte das jetzt abschließen“). Ihr ist es ein ganz dringendes Anliegen eine Normalisierung zu erreichen.<sup>808</sup>

Grundlegend könnten die Schüler bei dem Thema lernen, „wie stark es möglich ist Menschen zu manipulieren, wenn es ihnen schlecht geht“. Eine Diktatur könne durchaus wieder möglich sein, was sie am Film „die Welle“ im Unterricht aufzeigen möchte („viele denken ja, dass das heute nicht mehr möglich ist - - aber es ist halt möglich“).<sup>809</sup>

#### 4. Rekonstruktion des Geschichtsbilds und Zuordnung der Einzelfälle

Der Kern dieses Geschichtsbildes ist, dass die NS-Zeit relativ betrachtet wird. Zwar spielt das Thema nach wie vor eine wichtige Rolle, es wird aber normaler gesehen und Vergleiche sind leichter möglich. Innerhalb dieses Typen gibt es eine Heterogenität.

„Frank K.“ hat eine differenzierte Position. Einerseits argumentiert er dem zweiten Geschichtsbild zugehörig, nach dem der NS auch heute noch eine herausragende Stellung innehat und ein Schlusstrich auf keinen Fall zu ziehen ist. Andererseits argumentiert er geschichtstheoretisch im Sinne des dritten Geschichtsbildes. Geschichte sei immer ein Konstrukt einer jeweiligen gegenwärtigen Gesellschaft, die einen spezifischen Blick auf die Vergangenheit habe. Er ist Anhänger eines auf Geschichtsreflexion abzielenden Geschichtsunterrichts, bei dem die Geschichte als solche und nicht einzelne Themen in den Mittelpunkt rücken.

„Tanja L.“ lässt sich diesem Geschichtsbild ebenfalls zuordnen. Obgleich auch sie Probleme mit dem Begriff „Schlusstrich“ hat, sieht sie den zeitlichen Wandel und räumt dem Thema ebenso viel Gewicht ein wie anderen Themen. Für sie ist die NS-Zeit nach wie vor wichtig, aber sie ist nicht mehr das alles andere dominierende Thema. Auch verfolgt sie im Unterschied zu „Timo O.“ und „Martina T.“ bei dem Unterrichtsstoff Nationalsozialismus keine besondere Herangehensweise. Das heißt nicht, dass sie das Thema als völlig gleichartig und relativ ansieht, aber für sie ist es tendenziell genauso wichtig wie die DDR-Vergangenheit oder die Nachkriegsgeschichte.

Die Ursachen für ihr Geschichtsbild liegen erstens in einem für sie unverkrampften Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Gesellschaft und der Schule, zweitens in ihrem Selbstverständnis als Lehrerin. Für sie sind auch andere Geschichtsthemen genauso wichtig. Drittens spielen sicherlich auch biographische Gründe eine Rolle. Als West-Berlinerin erlebte sie die DDR-Zeit hautnah und war beim Mauerfall Zeitzeugin. Das hat für sie historisch eine viel stärkere Prägung als die Zeit davor.

---

<sup>808</sup> N3-51: S5: Z.347f.

<sup>809</sup> N3-51: S5: Z.358f.

Bei der Geschichtslehrerin mit DDR-Sozialisation (N3-51) ist der biographisch-strukturelle Einfluss auf ihre Perspektive noch deutlicher. Viel drängender ist für die sie die Aufarbeitung der DDR-Zeit, bei der auch eigene Familienmitglieder offenkundig litten. Für sie ist der Nationalsozialismus ein historisches Thema wie jedes andere. Man kann eindeutig von einer Relativierung sprechen. In keinsten Weise ragt diese Zeit aus ihrer Sicht besonders heraus, sondern wird hier fast schon als beliebiges Beispiel für begangenes Unrecht charakterisiert. Aufgrund des als stark manipulativ wahrgenommenen Geschichtsunterrichts in der DDR will sie jegliche Form von Beeinflussung auf die Meinungsbildung ihrer Schüler speziell beim NS vermeiden. Die als Indoktrination erlebte antifaschistische Erziehung hat bei ihr nach wie vor Auswirkungen. Außerdem zeigt sich bei ihr ein im Umgang mit der eigenen Nation vor allem in Ostdeutschland anzutreffendes schwieriges Verhältnis.<sup>810</sup> Insbesondere eine mit Schuld behaftete Auseinandersetzung lehnt sie ab. Sie plädiert vielmehr für einen Schlussstrich und eine Normalisierung im Umgang mit der eigenen Nation.

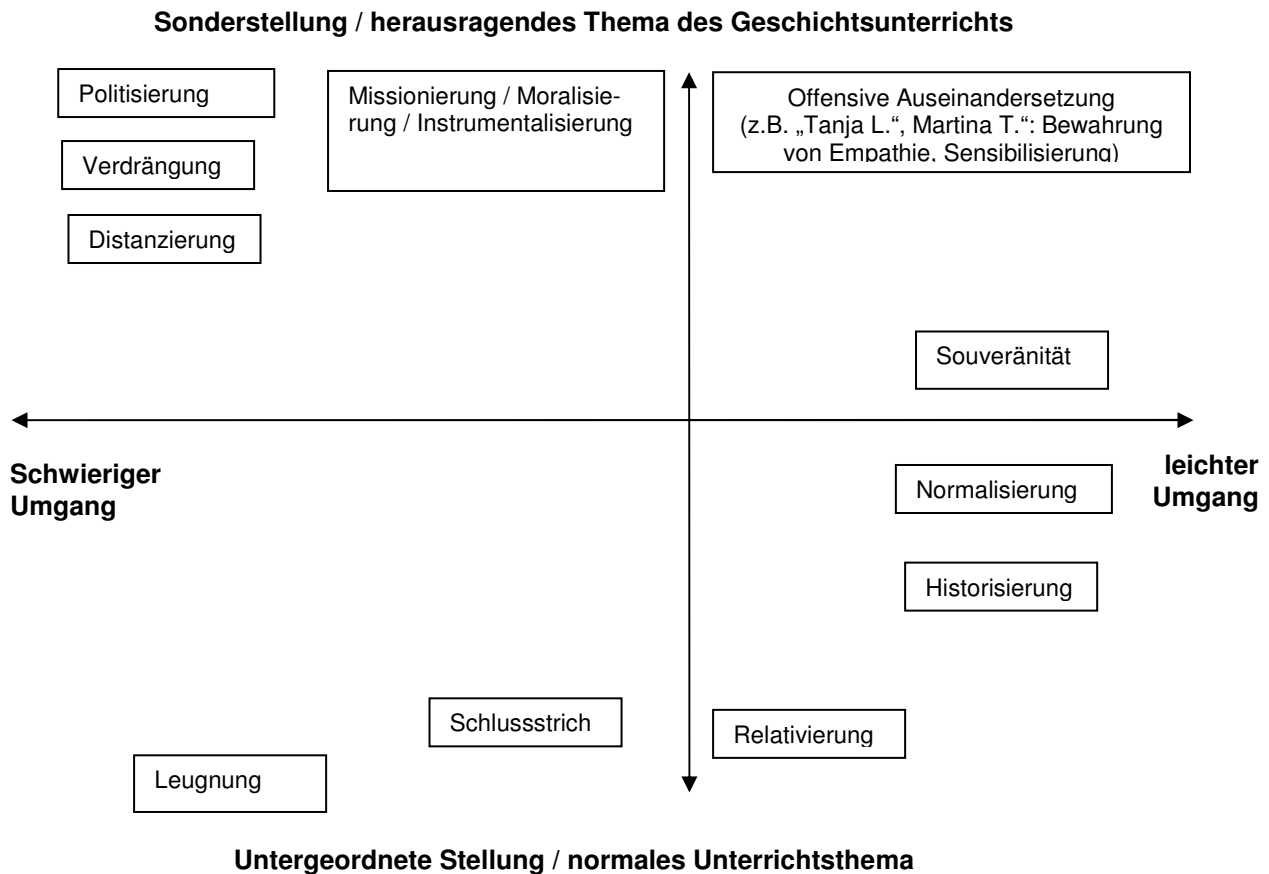
### **8.1.5 Vergleich der drei Geschichtsbilder der dritten Generation**

Für alle befragten Lehrer hat das Thema einen wichtigen Stellenwert im Geschichtsunterricht, was die im theoretischen Rahmen erwähnten theoretischen und empirischen Studien bestätigt. Allerdings haben sie sehr unterschiedliche private und berufliche Erfahrungen gemacht, wodurch sich die Heterogenität erklären lässt. Im Rahmen dieses Vergleichs werden nur die Geschichtsbilder der Lehrer der dritten Generation systematisiert, da sie für den aktuellen schulischen Diskurs mehr Gewicht haben und auch Rückschlüsse für einen künftigen Umgang mit dem Thema liefern können.

Bevor die drei Geschichtsbilder verglichen werden, sollen nochmals zunächst unstrukturiert mögliche Muster im Umgang mit der NS-Vergangenheit dargestellt werden, die sich aus dem theoretischen Rahmen und dem theoretischen Sample dieser Studie ergaben. Diese allgemeinen Muster werden in ein Schaubild eingeordnet, in dem der „persönliche Umgang mit dem Thema“ (Extreme: „leicht“ und „schwer“) und die „wahrgenommene Bedeutung des Themas im Geschichtsunterricht und der Schule“ (Extreme: „Sonderstellung / herausragendes Themas des Geschichtsunterrichts“ und „untergeordnete Stellung / normales Unterrichtsthema“) miteinander in Beziehung gesetzt werden.

---

<sup>810</sup> Siehe zum Umgang mit der DDR-Vergangenheit in Ostdeutschland Neller 2006.



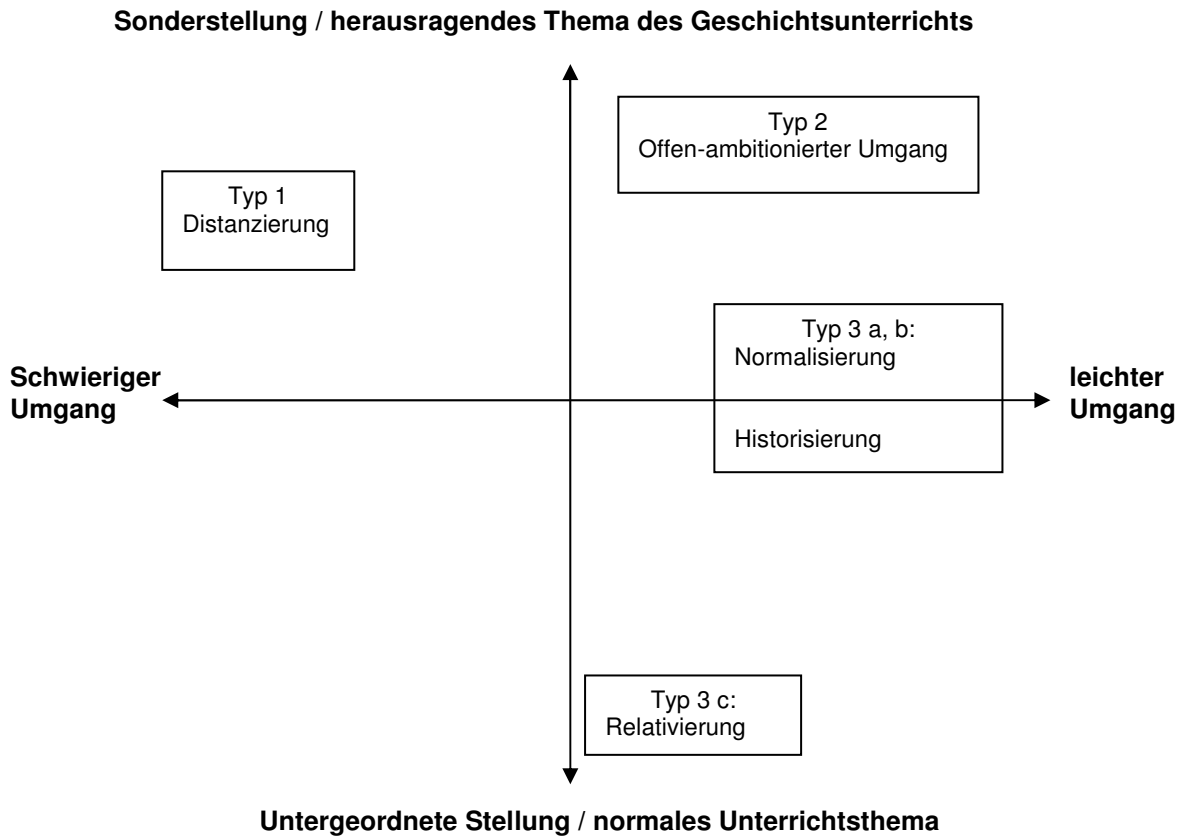
**Abbildung 3: Deutungsmuster zum gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Zeit**

X-Achse: Wahrgenommener Umgang mit dem Thema (leicht-schwer)

Y-Achse: Wahrgenommene Bedeutung des Themas im Geschichtsunterricht / der Schule

Bis auf Leugnung, die im strafrechtlich relevanten Bereich liegt, konnten alle Muster aus den Interviews rekonstruiert werden. Entweder drücken diese Muster einen aus Sicht der Befragten angemessenen Umgang aus (z.B. „Normalisierung“, „Souveränität“, „Historisierung“) oder sie dienen zur Abgrenzung von einer nicht adäquaten Vergangenheitsbewältigung (z.B. „Politisierung“, „Verdrängung“, „Distanzierung“, „Missionierung“, „Moralisierung“, „Instrumentalisierung“). Dieser allgemeinen Muster werden den drei Typen im nächsten Schritt zugeordnet.

Doch wie lassen sich dazu die typisierten Geschichtsbilder in Beziehung setzen? Zur Vereinfachung werden an dieser Stelle nur die Geschichtsbilder der dritten Generation verglichen, die in der folgenden, sehr vereinfachten Darstellung in ein Koordinatensystem eingeordnet sind. Die X-Achse zeigt, wie die entsprechende Person den Umgang mit dem Nationalsozialismus empfindet (schwer-leicht), während auf der Y-Achse der wahrgenommene Stellenwert des Themas dargestellt ist.



**Abbildung 4: Vergleich der drei Geschichtsbilder der dritten Generation**

X-Achse: Wahrgenommener Umgang mit dem Thema (leicht-schwer)  
 Y-Achse: Wahrgenommene Bedeutung des Themas im Geschichtsunterricht / der Schule

Ein Teil der Lehrer hat ein schwieriges Verhältnis zum Umgang mit der NS-Vergangenheit (Typ 1), was sich in Distanzierungsstrategien und dem Bedürfnis nach einem Schlussstrich äußert (Distanzierung, Schlussstrich). Insbesondere lehnen sie die vermeintliche erlebte Verurteilung der Deutschen im Ausland und in der Gesellschaft, das pädagogische Missionsstreben und die politische Instrumentalisierung der NS-Vergangenheit ab (Missionierung, Instrumentalisierung, Tribunalisierung). Aus ihrer Sicht ist der Diskurs extrem komplex, da sie sehr viele Tabus wahrnahmen (Tabuisierung) oder – wie im Falle von „Simon A.“ – der Diskurs einseitig politisch geführt wurde (Politisierung). So lässt sich hier auch eine Reaktion auf die von „Konstanze D.“ als „Betroffenheitspädagogik“ bezeichneten pädagogischen Bemühungen von Lehrern der zweiten Generation rekonstruieren. Befragte mit diesem Geschichtsbild lehnen diese „Betroffenheitspädagogik“ ihrer Lehrer ab. All dies hatte eine zur Distanzierung zur Folge, ist aber auch ein Ausdruck eines noch nicht normalisierten Umgangs mit der Zeit, wie bei „Simon A.“, „Peter M.“ und „Karsten B.“ besonders deutlich wurde.

Beim zweiten Geschichtsbild erlebten die Lehrer die NS-Auseinandersetzung als angemessen oder unangemessen (Typ 2). Im Unterschied zum ersten Geschichtsbild sind die unangemessen bewerteten Erfahrungen Muster einer unreflektiert und verdrängend erlebten

Auseinandersetzung, wie vor allem bei „Timo O.“ deutlich wird, den sowohl der schulische Umgang als auch die Erlebnisse in der eigenen Familie störten (Verdrängung, fehlende Aufarbeitung), während Lehrer mit dem ersten Geschichtsbild die zu offensiv und moralisierend geführte Auseinandersetzung stört. Anders als „Timo O.“ haben einige Lehrer mit dem zweiten Geschichtsbild auch als angemessen wahrgenommene Erfahrungen mit der NS-Aufarbeitung gemacht und bewerten die Art der Auseinandersetzung als sinnvoll und richtig. Dennoch ist auch für sie das Thema kein normales, sondern das grundlegende oder eines der zentralen der schulischen und historischen Bildung (Aufklärung, offensive Auseinandersetzung), was thematisch oder generational begründet ist.

Schließlich gibt es Lehrer, die dem Thema keine herausgehobene Position einräumen (Typ 3). Für sie ist der Umgang mit der NS-Vergangenheit normalisiert und historisiert (Normalisierung, Historisierung), was sich etwa darin äußert, dass sie keine Probleme haben, den Nationalsozialismus mit anderen Diktaturen zu vergleichen und seine Stellung in der deutschen Geschichte relativer zu sehen (Relativsetzung). Im Extremfall wird die NS-Zeit relativiert (Relativierung), was bei der Geschichtslehrerin mit DDR-Sozialisation deutlich wurde. Bei ihr überlagert die DDR-Aufarbeitung deutlich der die NS-Zeit.

	<b>Geschichtsbild 1:</b> <u>Distanzierung</u>	<b>Geschichtsbild 2:</b> <u>offensiver Umgang</u>	<b>Geschichtsbild 3:</b> <u>Historisierung, Normalisierung, Relativierung</u>
<b>Stellung des NS in der deutschen Geschichte</b>	• sehr hoch	• herausgehoben	• normal (Muster der Normalisierung) • untergeordnet (Muster der Relativierung)
<b>Gesellschaftlicher Umgang mit der NS-Zeit</b>	• zu hoch • wahrgenommene Dauerpräsenz, daher Distanzierung	• offensive Auseinandersetzung	• Souveränität, Normalisierung, Relativsetzung, Relativierung
<b>Eigene Konzepte zum schulischen Umgang mit dem Thema</b>	• Wichtigstes Unterrichtsthema • Senkung der Erwartungen	• Wichtigstes Unterrichtsthema	• Normales, wichtiges, beliebiges Unterrichtsthema (abhängig vom Rezeptionsmuster)
<b>Rekonstruierte Ursachenbündel dieses Geschichtsbilds</b>	• Ablehnung des erlebten familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umgangs mit dem Thema (wahrgenommene Emotionalisierung, Moralisierung, Politisierung, Tabuisierung und Überwältigung) • Negative Erfahrungen im Ausland	• Positiv erlebte Auseinandersetzung in der Gesellschaft und Schule • Thematische Gründe • Negativ erlebte familiäre, schulische und gesellschaftliche Auseinandersetzung (wahrgenommene Verdrängung und Verharmlosung) • Persönliche Betroffenheit (z.B. familiärer Hintergrund, z.B. Migrationshintergrund)	• Geschichtstheoretische Argumentation („Frank K.“) • Biografische Gründe (z.B. DDR-Sozialisation, Migrationserfahrung) • Generationelle Gründe (z.B. zeitliche Distanz, Veränderungen im Familiengedächtnis)

**Abbildung 5: tabellarischer Vergleich der drei Geschichtsbilder der dritten Generation**

Die drei Typen von Geschichtsbildern entsprechen in vielerlei Hinsicht den Forschungsergebnissen zum Umgang mit der NS-Zeit in der dritten Generation. Hier zeigen sich insbesondere Parallelen zur Studie von Kohlstruck, obgleich die befragten Geschichtslehrer wesentlich differenzierter antworten und für alle das Thema im beruflichen Umfeld eine wichtige Rolle spielt.

Kohlstrucks erster Typ sieht den „Nationalsozialismus als persönliches Problem“, wonach der NS in „einem sehr engen Zusammenhang mit dem Identitätsgefühl der Interviewten“ stehe und „eine hohe affektive Bedeutung“ habe.<sup>811</sup> Das lässt sich sehr gut mit dem zweiten Geschichtsbild „offensive Aufklärung“ vereinbaren. Für diese Lehrer hat das Thema einen sehr stark persönlichen Bezug und hatte Auswirkungen auf die eigene Identitätsbildung oder die Berufssozialisation, wie man besonders deutlich bei „Timo O.“, „Martina T.“ und dem vierzigjährigen Geschichtslehrer (E4-26) erkennen kann.

Demgegenüber wird der Nationalsozialismus vom zweiten Typen der Kohlstruck'schen Typologie<sup>812</sup> als thematisches Medium bewertet, das „zur Behandlung praktischer Orientierungsfragen“ dient.<sup>813</sup> Entweder gab es eine Diskrepanz verschiedener Diskursebenen (z.B. schulischer Diskurs widerspricht dem Diskurs in der Familie), was dazu führte, dass man

<sup>811</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:264.

<sup>812</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:266-270.

<sup>813</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:266.



solche „Differenzierungserfahrungen in Individualisierungs- und Bildungsprozessen“ verarbeitete<sup>814</sup>, oder die NS-Zeit wird dann als relevant empfunden, wenn sie sich „in den Zusammenhang der aktuellen politischen Kultur“ stellen lässt.<sup>815</sup> Hier lassen sich Bezüge vor allem zum ersten und dritten Geschichtsbild aufzeigen, was besonders deutlich bei den geschichtstheoretischen Aussagen von „Frank K.“ wird, aus dessen Sicht sich die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit aus heutiger Sicht sehr leicht begründen lasse.

Kohlstrucks drittem Typen<sup>816</sup> zufolge wird der „Nationalsozialismus als Geschichte“ gesehen. Auch hier kann man deutliche Ähnlichkeiten zum dritten Geschichtsbild feststellen. Entweder wird er zum Teil der deutschen Geschichte oder er wird als Negativpunkt gewertet, der nicht Teil der deutschen Geschichte ist. Dieser Typ hat die größte Distanz zum Nationalsozialismus, für ihn ist die Zeit und ihre gesellschaftliche Bewältigung vergangene Geschichte, d.h. er ist davon nicht persönlich betroffen. Aus seiner Sicht ist niemand verpflichtet, aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen, da die Zeit vergangen ist.<sup>817</sup>

## **8.2 Die didaktisch-methodische Transformation**

### **8.2.1 Die didaktische Transformation**

Nach der Rekonstruktion und dem Vergleich der verschiedenen Geschichtsbilder soll nun deren Einfluss auf das unterrichtliche Handeln durchdacht werden, sowie nach weiteren Faktoren gesucht werden, die sich auf den konkreten Unterricht auswirken. Im Rahmen dieser Arbeit wird dabei der Begriff „didaktische Transformation“ verwendet, worunter hier der Prozess verstanden wird, in dem die außerunterrichtlichen Theorien und Vormeinungen, Weltbilder und historischen Deutungen zu fest verinnerlichten subjektiven Theorien werden, die als eine Art Orientierungsrahmen fungieren und die die konkreten Handlungsmuster sowie die didaktisch-methodischen Konzepte beeinflussen.<sup>818</sup> Bezogen auf das Thema dieser Studie bedeuten diese subjektiven Theorien insbesondere die Transformation der bestehenden Geschichtsbilder, die die Lehrer im Laufe ihrer persönlichen und beruflichen Soziali-

---

<sup>814</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:266.

<sup>815</sup> Vgl. Kohlstruck 1997:269.

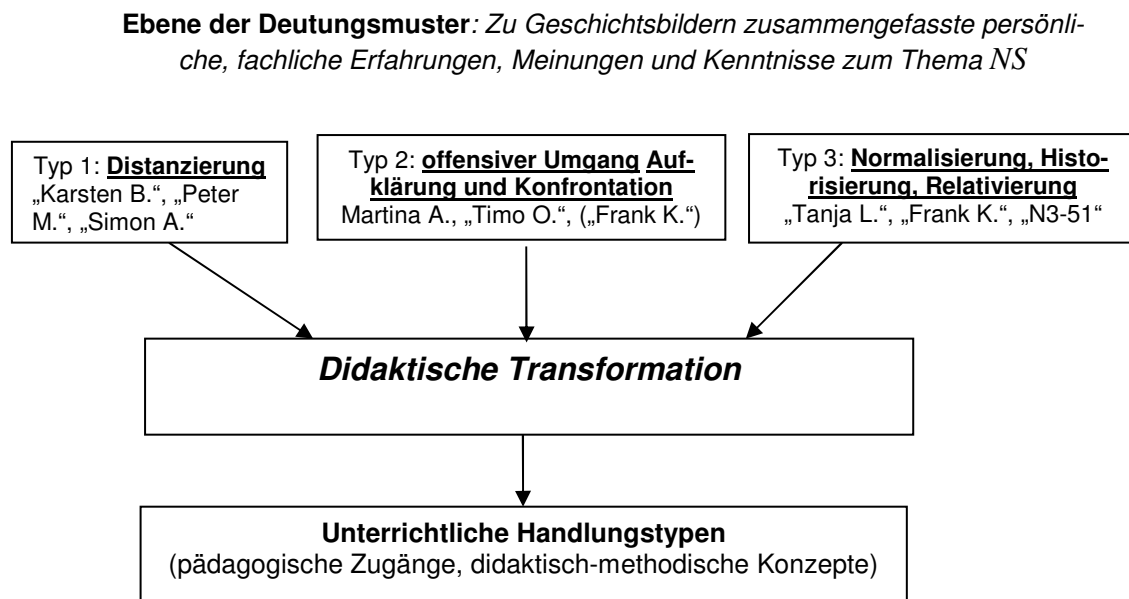
<sup>816</sup> Vgl. Kohlstruck 1997: 268.

<sup>817</sup> Vgl. Kohlstruck 1997: 274.

<sup>818</sup> In dieser Arbeit wird von der „didaktischen Transformation“ gesprochen, um diesen Begriff von der „didaktischen Reduktion“ abzugrenzen. Lehner 2012:9f. versteht unter der didaktischen Reduktion den Prozess, „wenn umfangreiche Sachverhalte aufbereitet werden, um sie für die Lernenden überschaubar und begreifbar zu machen“, d.h. es gehe dabei um „Aufbereitung fachlicher Inhalte“. Er unterscheidet dabei zwei Ebenen, die „Auswahl der Inhalte“ aus dem Lehrplan und die „Vereinfachung“ des Unterrichtsstoffs.

Der entscheidende Unterschied beider Begriffe ist die Betrachtungsebene. Während die didaktische Reduktion orientiert an Unterrichtsstoffen ein konkretes didaktisch-methodisches Handeln umschreibt, ist die didaktische Transformation hier allgemeiner zu verstehen. Es geht um allgemeine subjektive Theorien, die die Lehrer bei dem spezifischen Unterrichtsthema Nationalsozialismus zugrunde legen, die vor allem normativ zu verstehen sind und eine Grundeinstellung zum Ausdruck bringen, die die Zielfestlegung, die z.B. Themenauswahl und das konkrete Unterrichtshandeln beeinflussen.

sation erworben haben, in konkretes Unterrichtsgeschehen, was am folgenden Schaubild verdeutlicht wird.



**Ebene der Handlungsmuster:** *implizite oder explizite Konzepte eines angemessenen unterrichtlichen Umgangs mit der NS-Zeit*

**Abbildung 6: Der Zusammenhang von Geschichtsbildern und unterrichtlichem Handeln in der 3. Generation**

Nach diesem Modell beeinflussen die Geschichtsbilder das unterrichtliche Handeln der Geschichtslehrer. In den Interviews zeigte sich beispielsweise, dass vor allem Lehrer, die den Umgang mit der NS-Zeit als negativ erlebten („Karsten B.“, „Peter M.“, „Simon A.“, „Timo O.“) immer wieder darauf verweisen und es im eigenen Unterricht besser machen möchten. So betont „Simon A.“, wie wichtig es ihm ist, dass der schulische Diskurs sehr offen, auf Grundlage guter Argumente und nicht aufgrund persönlich-politischer Grundüberzeugungen geführt werde.<sup>819</sup> Umgekehrt zeigt sich bei „Timo O.“ das Bedürfnis einer sehr umfassenden schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema aufgrund der persönlichen Erfahrungen in der eigenen Familie, in welcher er entsetzt über das unreflektierte Verhalten der Großeltern war.

Die Auswirkungen auf den Unterricht können unterschiedlich sein. Beispielsweise können sie Einfluss auf die thematische Gewichtung haben, was man besonders gut bei „Timo O.“ sehen kann, für den die Warum-Frage einen ganz entscheidenden Stellenwert hat. Die Selbstwahrnehmung in Bezug auf das Thema kann aber auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis tangieren, indem man sich aufgrund der vermeintlich selbst erlebten Moralisierung und einseitigen Politisierung für ein sachliches und wertfreies Vorgehen entscheidet,

<sup>819</sup> Obgleich sich auch die persönlich-politischen Grundüberzeugungen als subjektive Theorien charakterisieren lassen, wird in dieser Arbeit der Begriff „subjektive Theorien“ in erster Linie auf den beruflichen Bereich bezogen verwendet.

bei dem der Lehrer so wenig wie möglich die Meinungsbildung der Schüler beeinflusst, wie vor allem „Simon A.“ und „Karsten B.“ betonen.

### 8.2.2 Das Modell der didaktisch-methodischen Transformation

Trotz der deutlich feststellbaren Zusammenhänge zwischen dem Geschichtsbild und dem wahrgenommenen eigenen unterrichtlichen Handeln einzelner Befragter gibt es noch weitere Einflussfaktoren, die das praktische Tun der Lehrer beeinflussen, was aus folgendem Schaubild deutlich wird. Dabei wurden auf Grundlage des theoretischen Samples und von Forschungsergebnissen mögliche Faktorenbündel aufgelistet und nebeneinander gestellt. Unterschieden wird hier zwischen außerschulischen Faktorensträngen und solchen, die vor allem auf die institutionellen Rahmenbedingungen zurückzuführen sind.<sup>820</sup>

In dem Schaubild werden die verschiedenen Einflussfaktoren nicht gewichtet, sondern nebeneinanderstehend dargestellt. Das hängt damit zusammen, dass ihr Einfluss abhängig ist vom persönlich-situativen Kontext. Auch wurde aus Gründen der Vereinfachung darauf verzichtet, alle Wechselwirkungen zwischen einzelnen Strängen aufzuzeigen. Dieses Modell soll die Grundlage für die typisierte Rekonstruktion der didaktisch-methodischen Zugänge bilden, die im Kapitel 8.3 erfolgt.

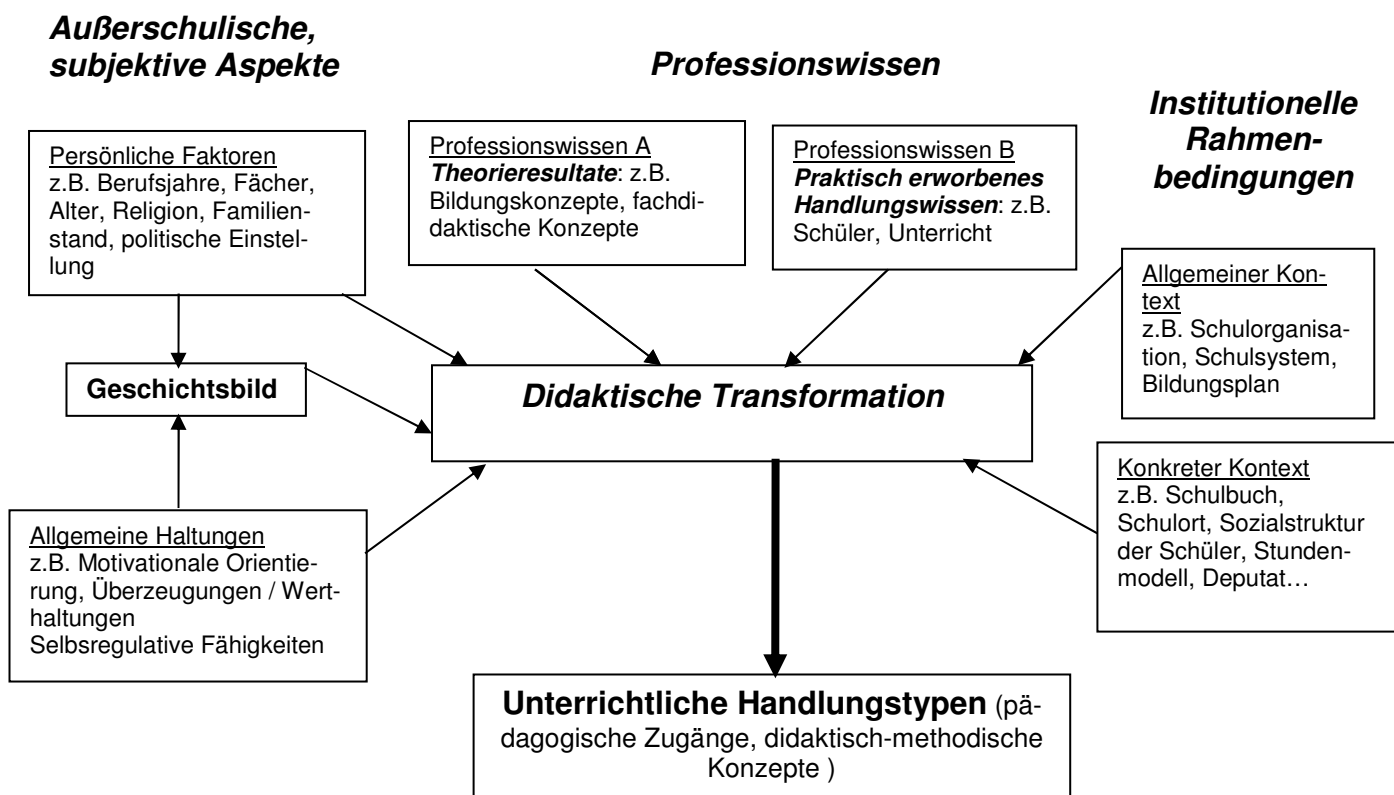
---

<sup>820</sup> Das Schema ist orientiert am Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert / Kunter 2009:482-507, wonach die professionelle Handlungskompetenz der Lehrer von ihren „Überzeugungen und Werthaltungen“, ihrer „motivationalen Orientierung“, den „selbstregulativen Fähigkeiten“ und dem „Professionswissen“, worunter die Autoren in Anlehnung an Shulman das „pädagogische Wissen“, das „Fachwissen“, das „fachdidaktische Wissen“, das „Organisationswissen“ und das „Beratungswissen“ verstehen, beeinflusst wird.

Vereinfacht differenzieren Pfadenhauer / Brosziewski 2008:80f. aus wissenssoziologischer Perspektive die Professionalität in zwei „Entwicklungsstränge“, eine „ausdifferenzierte Rollenstruktur“ und eine „fortschreitende Differenzierung und Systematisierung des Wissens“. Der Lehrer sei ein „Spezialist“, der „über ein aufgabenbezogenes, relativ genau umrissenes Teilwissen innerhalb eines Sonderwissensbereichs“ verfüge, „das zur Erfüllung seiner Spezialistenfunktion erforderlich“ sei.

Nach Hattie 2013:152f. zähle dazu auch „Konzeptionen über das Lehren, das Lernen, das Curriculum, die Bewertung und die Lernenden“, die das unterrichtliche Handeln sowie den Lernerfolg der Schüler beeinflussen. Vor allem die Fachkompetenz und die Erwartungen, die der Lehrer an die Klasse legt, haben nach Hattie einen signifikanten Einfluss auf die Leistungen der Schüler.

Tenorth 2006:589f. spricht von „professionellen Schemata“, die den Berufsalltag grundlegend seien. „Die Organisation der Praxis, d.h. die Bewältigung und das Gelingen des professionellen Alltags“ lässt sich seiner Meinung nach „als das Lernen, Konstruieren und Prozedieren von Schemata“ begreifen, was „neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen“ beinhaltet. Professionalität fasst er als „Einheit“ von „Ethos und Kompetenz“ zusammen.



**Abbildung 7: Modell der didaktisch-methodischen Transformationen im Rahmen einer schulischen „Erziehung nach Auschwitz“**

Neben den Geschichtsbildern (1. Faktorenbündel) wird die Unterrichtspraxis vor allem von subjektiven Theorien von Lehrern beeinflusst, die sich auf Professionswissen zurückführen.<sup>821</sup> Darunter sind implizite oder explizite Wissensbestände über schulisches Handeln und Denken zu verstehen, die Einfluss auf das pädagogische Handeln haben.<sup>822</sup> Die Lehrer haben im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation ein theoretisches und praktisches Wissen erworben, das sich zu allgemeinen, subjektiven Vorstellungen von Schule und gutem Unter-

<sup>821</sup> Leuchter / Pauli / Reusser / Lipowski 2006:565 sprechen in diesem Zusammenhang von „Kognitionen von Lehrpersonen“, die „mit einem Amalgam aus Praxiserfahrung geformt wird“. Dann 2008:177 betont für das Lehrerhandeln die Wichtigkeit von „bestimmten Überlegungen einer Lehrkraft vor, während und nach Handlungen und Entscheidungen“, was er mit den in der Forschung auftauchenden Begriffen „Lehrerkognition“, „Lehrerwissen“, „Überzeugungen“, „Lehrererwartungen“ und „Subjektive Theorien“ verdeutlicht.

<sup>822</sup> An dieser Stelle ist es erforderlich, einen kurzen Überblick über zentrale Forschungsergebnisse zum Professionswissen von Lehrern zu liefern. Bastian / Helsper 2000 unterscheiden vier Wissensformen. Als erstes verfügten Lehrer über ein bestimmtes „Fachwissen“ und ein „wissenschaftliches Wissen“, welches sie vor allem im Studium erworben haben. Zweitens gebe es ein „Handlungs- und Erfahrungswissen“, das in Unterrichtssituationen abgerufen werde und sowohl theoretisch als auch praktisch erworben worden sei. Drittens verfüge jeder Lehrer über ein „selbstbezüglich-biografisches Wissen“, das die Grenzen von anderen und der eigenen Person umfasse. Es sei nicht Ausdruck eines professionellen Wissenserwerbs, sondern auf persönliche Erlebnisse und Erfahrungen zurückzuführen. Schließlich gebe es ein „kasuistisches, reflexives Fachwissen“, das zwischen Theorie und Praxis stehe.

Orientiert an Grossmann und Bromme differenziert Dann 2008:184f. sechs verschiedene Wissensbereiche des Lehrers, das „Inhaltswissen“ (Fachwissen des Schulfachs und pädagogisches Inhaltswissen), ein „curriculares Wissen“, ein „Wissen über Lerner und Lernen“, ein „pädagogisches Wissen“, ein „Kontextwissen“ („Wissen über die verschiedenen Rahmenbedingungen, Situationen und ‚settings‘, die die konkrete Schule und die darin agierenden Schüler betreffen) und ein „Wissen über die eigene Person“.

richt bündelt.<sup>823</sup> Diese subjektiven Theorien sind „auf einer allgemeinen Ebene absichts- und handlungsleitend“. Sie können, müssen sich aber nicht auf die „konkreten Situationen“, die den Unterricht ausmachen, auswirken.<sup>824</sup>

Das Theoriewissen (2. Faktorenbündel = Professionswissen A: Bildungskonzepte, fachdidaktische Konzepte) umfasst alle theoretisch erworbenen Wissensbestände, Konzepte und Vormeinungen, die die Lehrer verinnerlicht haben. Zum Theoriebestand zählen weiterhin bildungstheoretische Grundüberzeugungen (z.B. Funktion von Schule, Bildungsbegriffe). Diese entwickeln die Lehrer durch ihre eigene Schulbiographie als Schüler, im Laufe der universitären Ausbildung und während des Referendariats.<sup>825</sup> Die Lehrer haben beispielsweise bestimmte Vorstellungen, wozu die Schule da ist, was für eine Rolle sie haben (z.B. Fachlehrer, Pädagoge, Erzieher, Berater), wie ein angemessenes Schüler-Lehrer-Verhältnis auszusehen hat und was Kriterien eines guten Unterrichts sind.

Die Relevanz von fachdidaktischen Wissensbeständen kann man in den Interviews beispielsweise an der unterschiedlichen Bewertung der Wichtigkeit des Unterrichtsstoffs feststellen. So legen v.a. manche ältere Befragte (z.B. „Thomas H.“, „Fritz P.“) einen großen Wert auf die Unterrichtsinhalte, während viele Befragte der dritten Generation (z.B. „Tanja L.“, „Martina T.“) schüler- und kompetenzorientiert argumentieren. Hier zeigt sich auch ein Wandel in der Lehrerausbildung, bei der inzwischen die Fachinhalte gegenüber den verschiedenen Kompetenzebenen an Bedeutung verloren haben.<sup>826</sup>

Dass diese subjektiven Theorien Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben können, zeigt sich beispielsweise bei der Geschichtslehrerin (N3-51) aus den neuen Bundesländern, die ihre Faktenorientierung vor allem mit der Ausbildung rechtfertigt. Bei „Martina T.“ wiederum wird deutlich, dass sie einen stark humanistisch geprägten Bildungsbegriff hat.

Die beiden anderen Faktorenbündel (3. Faktorenbündel: Praxiswissen; 4. Faktorenbündel: institutionelle Rahmenbedingungen) werden nun gesondert betrachtet, da sie grundlegende Erkenntnisse für eine die Chancen und Grenzen einer schulischen Holocaust Education liefern können.

---

<sup>823</sup> Fried 2003:113 trennt analytisch das Theoriewissen als ein „im Wissenschaftssystem erworbenes Wissen“ und das „Praxiswissen“, worunter sie ein „Organisations- und Interaktionswissen“ versteht. Als dritte Form, die zwischen Theorie und Praxis steht, spricht sie von einem „Kopplungswissen“, ein „didaktisch-methodisches bzw. handlungsanleitendes Wissen“.

<sup>824</sup> Vgl. Leuchter / Pauli / Reusser / Lipowski 2006:565.

<sup>825</sup> Leuchter / Pauli / Reusser / Lipowski 2006:565 bezeichnen diesen Bestand des Professionswissens der Lehrperson als „systematisches, deklaratives Wissen [...], welches sie in der Aus- und Weiterbildung meist auf akademische Weise erworben haben (disziplinäres Fachwissen, pädagogisch-psychologisches und (fach)didaktisches Wissen zum Lernen und zur Organisation des Unterrichts).“

<sup>826</sup> Vgl. Lehner 2012:27f.

### 8.2.3 Das von den Lehrern wahrgenommene Schülerverhalten

Neben dem Theoriewissen besteht das Professionswissen der Lehrer aus Praxiswissen (3. Faktorenbündel = Professionswissen B), die verdichteten impliziten, meist unbewussten, verinnerlichten Konzepte, die aus unterrichtspraktischen Erfahrungen resultieren.<sup>827</sup>

In den Interviews wurde deutlich, dass vor allem wahrgenommenes Schülerverhalten einen großen Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben kann.<sup>828</sup> Insbesondere bei der Motivationsgrundlage wurden immer wieder ähnliche Verhaltensmuster erlebt.

Zur Veranschaulichung soll folgende Abbildung dienen, mittels derer das Schülerverhalten und die Lehrerreaktion verdeutlicht werden sollen. Das Schülerverhalten wird in die Extreme „großes Interesse am Thema“ – „geringes Interesse an dem Thema“ unterschieden, während die Lehrerreaktion grob in „Akzeptanz“ und „Ablehnung“ unterteilt wird. Vorab sei hinsichtlich der Lehrerdimension der Grafik anzumerken, dass man die Akzeptanz und Ablehnung nicht pauschalisieren kann, da es auch von anderen Faktoren abhängt (z.B. Geschichtsbild, didaktisch-methodische Kompetenzen, Wertvorstellungen, situativer Kontext), wie der Lehrer auf das jeweilige Schülerverhalten reagiert, was aus der Einzelfallanalyse deutlich wurde. Ist ein Lehrer beispielsweise selbst durch die Familiengeschichte stark von der NS-Zeit betroffen, wird er mit einer distanzierten Perspektive der Schüler vermutlich kritischer umgehen, als wenn er sich selbst von der Zeit distanzieren möchte.<sup>829</sup>

Bei einem als motiviert und interessiert charakterisierten Schülerverhalten wurden in den Interviews unterschiedliche Motivationsgrundlagen und Interessenschwerpunkte angenommen. Die vorhandene oder fehlende Motivation für das Thema wird vor allem auf das Familiengedächtnis<sup>830</sup>, den soziostrukturellen Hintergrund der Schüler<sup>831</sup>, die politische Einstellung der Schüler<sup>832</sup> den gesellschaftlichen Diskurs<sup>833</sup>, die mediale Aufarbeitung der NS-Zeit<sup>834</sup> und den schulischen Umgang mit dieser Zeit<sup>835</sup> zurückgeführt. Es lassen sich insgesamt acht solcher Muster rekonstruieren.

<sup>827</sup> Leuchter / Pauli / Reusser / Lipowski 2006:565 verstehen darunter ein „situiertes, prozedurales, meist implizites und subjektives Erfahrungs- und Reflexionswissen, welches sie während ihrer Unterrichtspraxis erworben, reflektiert und verdichtet haben (z.B.: spezifisches Wissen über die Schwierigkeiten des Erwerbs bestimmter Fachinhalte und die optimalen Unterstützungshilfen für die Schülerinnen und Schüler).“

<sup>828</sup> Siehe hierzu Thies 2008:86-94.

<sup>829</sup> So antwortet beispielsweise eine 62jährige Befragte auf die Frage, ob es für sie bei dem Thema besonders problematisch sei, wenn ein Schüler demotiviert sei: „es würde mich mehr betreffen“ (B2-11: S.4, Z.275), obgleich sie nicht glaubt, dass sie „damit anders umgehen würde [...] als bei anderen Themen“ (B2-11: S.4, Z.276f.).

<sup>830</sup> Siehe beispielsweise „Simon A.“, „Timo O.“ und „Fritz P.“

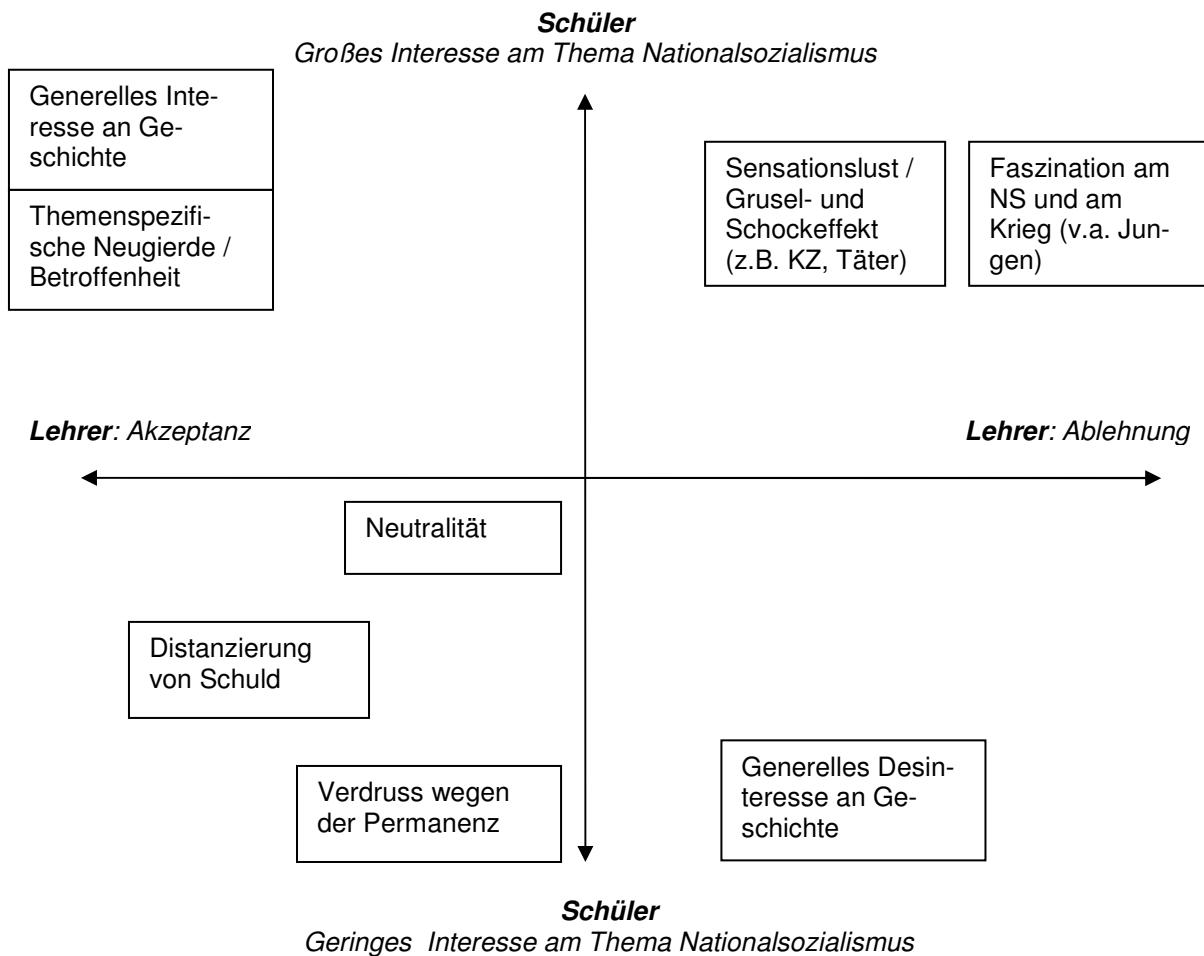
<sup>831</sup> Siehe hierzu beispielsweise „Simon A.“, „Fritz P.“ und „Tanja L.“

<sup>832</sup> Siehe hierzu „Tanja L.“, die zwischen „politischen“ und „unpolitischen“ Schülern unterscheidet. Erstere, denen sie eine politisch tendenziell links stehende Haltung zuschreibt, hätten ein größeres Interesse an dem Thema als unpolitische Schüler.

<sup>833</sup> So beispielsweise „Tanja L.“, „Frank K.“ und „Peter M.“

<sup>834</sup> Siehe hierzu die entsprechenden Interviewpassagen bei „Frank K.“ und „Thomas H.“

<sup>835</sup> Siehe hierzu die entsprechenden Interviewpassagen bei „Peter M.“, „Thomas H.“ und „Karsten B.“



**Abbildung 8: Wahrgenommenes Schülerverhalten und Lehrerreaktion**

Erstens nehmen die Befragten Schüler wahr, die an dem Thema Nationalsozialismus an sich oder am Geschichtsunterricht im Allgemeinen interessiert sind und sich dadurch wissbegierig zeigen. Das Thema scheint entweder aufgrund seiner Aktualität, seiner medialen Präsenz oder des Familiengedächtnisses anzusprechen.<sup>836</sup> Das grundlegende Interesse an dem Thema lässt sich aus fast allen Interviews rekonstruieren. Diese motivationale Voraussetzung nehmen die Lehrer durchweg als positiv wahr. „Karsten B.“ ist davon sogar überrascht.

Zweitens gibt es Schüler, die sich besonders mit den Opfern identifizieren und gerade bei dem Thema ein großes Maß an Betroffenheit verspüren.<sup>837</sup> Die Lehrer nehmen dieses Muster tendenziell positiv wahr.<sup>838</sup> Betroffenheit kann auch dann vorliegen, wenn die Schüler

<sup>836</sup> Siehe beispielsweise „Tanja L.“ und „Martina T.“

<sup>837</sup> Dieses Rezeptionsmuster von Schülerseite ähnelt dem ersten Typen von Kohlstruck (Vgl. Kohlstruck 1997:264-266) sowie Georgis erstem Typen (Vgl. Georgi 2003:300-301), bei denen sich die Schüler mit den Opfern der Verfolgung identifizieren.

<sup>838</sup> Während vor allem „Tanja L.“, „Martina T.“ und „Fritz P.“ die persönliche Betroffenheit mit den Opfern anstreben, um dadurch die Empathiefähigkeit der Schüler zu fördern, akzeptieren „Karsten B.“, „Simon A.“ ein solches Rezeptionsmuster, möchten aber einer unkritischen, emotionalen Perspektivübernahme und Betroffenheit durch eine starke Versachlichung des Lernprozesses entgegenwirken. Die Geschichtslehrerin (N3-

entweder direkte Nachfahren von Opfern sind oder aufgrund ihres politischen bzw. sozialen Hintergrunds eine starke Identifikation mit den Opfern suchen.

Drittens werden Schüler wahrgenommen, die sich vor allem für die schrecklichen Dinge und für das Grauen interessieren,<sup>839</sup> ein Rezeptionsmuster, das die Befragten tendenziell ablehnen, weil es einer ethischen oder sachlichen Aufklärung widerspricht.<sup>840</sup>

Einer vierten Schülergruppe wird eine gewisse Faszination am Faschismus und am Krieg zugeschrieben.<sup>841</sup> Dieser Form von Interesse stehen die betreuenden Fachlehrer sehr kritisch gegenüber, weil es in deutlichem Kontrast zum gesellschaftlich und schulisch erwünschten Geschichtsbild steht. Zu fragen bleibt, inwiefern diese Form der Motivation von den Lehrern für den Unterricht fruchtbar aufgegriffen wird oder ob sie sich davon distanzieren und diesen Motivationsgrundlagen entgegenarbeiten.

Auf der anderen Seite gibt es Schüler, bei denen eine Ablehnung vermutet wird.

Das kann fünftens an einem grundlegenden Desinteresse am Fach Geschichte liegen, was die Geschichtslehrer eher kritisch sehen, wobei dieses Muster im theoretischen Sample nicht signifikant festgestellt wurde.

Sechstens wird auf Schüler verwiesen, die ein geringes Interesse an der Auseinandersetzung aufgrund der Permanenz dieses Themas haben, also ein Deutungsmuster, das dem ersten Geschichtsbild (Distanzierung) entspricht. Mehrfach ist in den Interviews von Oberstufenschülern die Rede, die sich von dem Thema inhaltlich distanzieren, weil sie sich damit bereits in der Mittelstufe und in anderen Unterrichtsfächern auseinandergesetzt haben.<sup>842</sup> Hierzu haben die Lehrer in Abhängigkeit vom eigenen Geschichtsbild eine ablehnende, neutrale oder kritische Einstellung.

Siebtens gibt es Schüler, die gegenüber dem Thema eher ein durchschnittliches Interesse zeigen. Solchen Schülern gegenüber stehen die Lehrer tendenziell neutraler gegenüber als solchen, die eine offene Ablehnung haben.

51) aus den neuen Bundesländern hält einen solchen Prozess für wünschenswert, möchte ihn den Schülern aber keineswegs aufzwingen.

<sup>839</sup> Das wird an den Interviews von „Karsten B.“, Friz P., „Martina T.“ und „Frank K.“ angedeutet. „Frank K.“ spricht beispielsweise vom „Sensationsgehalt des Verhandelten“ an bestimmten thematischen Aspekten. Ein 63jähriger Lehrer bemerkt vor allem ein Interesse daran, „wie es dieser Wahnsinnige geschafft hat, die Jugend für sich zu gewinnen“ (F3-19: S.1, Z.6-7).

<sup>840</sup> So bezeichnet der erwähnte 63jährige Lehrer dieses Interesse als ein „negatives Interesse“, dem er kritisch gegenübersteht (F3-19: S.1, Z.7).

<sup>841</sup> Dieses Muster zeigt sich bei einem 62jährigen Befragten, der vor allem in der Mittelstufe ein „Reiz des Grauens“ festmacht. Insbesondere „der Krieg“ und „die Judenverfolgung“ seien von Interesse. Die Motivationsgrundlage der Schüler wird hier vor allem auf die „speziell schlimmen Dinge“ zugespitzt (Vgl. F2-17: S.1, Z.14-18).

<sup>842</sup> Siehe hierzu beispielsweise die entsprechenden Passagen der Interviews von „Karsten B.“, „Timo O.“ und „Peter M.“



Achtens werden Schüler wahrgenommen, die sich speziell von der Schuld distanzieren wollen. Hier zeigte sich im Rahmen der Befragung, dass die Lehrer hierfür durchaus Verständnis haben und je nach eigenem Geschichtsbild darauf unterschiedlich reagieren.<sup>843</sup>

Neben dem wahrgenommenen Schülerverhalten haben praktische Erfahrungen mit verschiedenen Unterrichtsarrangements, Unterrichtsmethoden und Materialien Einfluss auf das unterrichtliche Handeln. Das wird beispielsweise bei „Konstanze D.“ deutlich, die feststellte, dass eine stark auf Betroffenheit abzielende Auseinandersetzung wenig erfolgreich war und dadurch ihr Methodenrepertoire abänderte. Ebenso ist auf „Frank K.“ zu verweisen, der den Versuch einer Auseinandersetzung mit antisemitischen Stereotypen abbrach, weil die Schüler diese nicht mehr erkannten. Demnach kann der als für den Lernprozess wahrgenommene Erfolg oder Misserfolg ein wichtiger Faktor für unterrichtliches Handeln sein. Auch „Timo O.“ machte mit der speziellen Methode der psychologischen Interviews insgesamt gute Erfahrungen, sodass er sie inzwischen in den Mittelpunkt der schulischen Auseinandersetzung stellt.

#### **8.2.4 Die von den Lehrern wahrgenommenen institutionellen Grenzen einer schulischen Holocaust Education**

Als viertes Faktorenbündel sei auf institutionelle und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen (4. Faktorenbündel) verwiesen,<sup>844</sup> was speziell bezogen auf die NS-Zeit im Theorieteil dieser Studie schon angedeutet wurde (Bildungsplan, Schulbücher). Als allgemeine institutionelle Voraussetzungen nennen Baumert/Kunter die „Ziele, Fächerstruktur, Stundenplan und Lehrplan, die Unterrichtsorganisation und organisatorische Regelung von Zeit- und Arbeitsverteilung“. Aus diesen Vorgaben entwickle sich „eine spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft“ und Schülern.<sup>845</sup>

An dieser Stelle sollen in einem sehr knappen Exkurs die wichtigsten Aussagen der Befragten zu den institutionellen Rahmenbedingungen aufgegriffen werden, die Rückschlüsse über die Umsetzbarkeit einer schulischen Holocaust Education liefern können.

Erstens lassen sich allgemeine institutionelle Grenzen des schulischen Lernens aus Sicht der Lehrer herleiten. Dazu zählen die *zunehmende Belastung der Lehrer*, die veränderten Lernbedingungen durch das *G8*, der *wahrgenommene Zeitdruck* durch den kurzen Stunden-

<sup>843</sup> Siehe hierzu beispielsweise die entsprechenden Passagen bei „Fritz P.“, „Konstanze D.“, „Tanja L.“, „Peter M.“

<sup>844</sup> Nach Baumert / Kunter 2009:472f. sei das „Lehrerhandeln“ immer orientiert „an institutionelle Vorentscheidungen, die auf normativen Prämissen und sozial verteiltem Erfahrungswissen beruhen“. Dies beziehe sich auf „das Bildungsprogramm, seine sachliche, zeitliche und soziale Organisation sowie die Beurteilung und Graduierung von Schülerleistungen“. Siehe zum wechselseitigen Verhältnis von Organisation und Pädagogik als zwei wesentliche Elemente der Schule Pfadenhauer/Brosziewski 2008:90-93. Beide Autoren konstatieren eine notwendige Wechselwirkung zwischen beiden Dimensionen.

<sup>845</sup> Baumert / Kunter 2009:472.

takt und die *wachsenden Aufgaben*, die die Schule zu leisten habe. Diese Grenzen werden explizit und ausführlich von „Peter M.“ angesprochen und bestätigen sich bei anderen Befragten. Darüber hinaus moniert er, dass man als Lehrer im heutigen Schulsystem immer *weniger Zeit für den einzelnen Schüler* habe, was unbedingt verändert werden müsse. Diese Grenzen wirken sich auf die schulische Bildung im Allgemeinen aus, beeinflussen aber auch den Geschichtsunterricht dahingehend, dass er als Unterrichtsfach Teil dieses Systems ist. Insbesondere die wahrgenommene steigende Belastung kann dazu führen, dass weniger häufig aufwendige Lernarrangements (z.B. Exkursionen, Gedenktage) durchgeführt werden.

Zweitens ist auch auf Grenzen hinzuweisen, die speziell den Geschichtsunterricht betreffen. So wurde von mehreren Befragten die *große Stofffülle* beklagt, die sich insbesondere in der Klasse 9, wo der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht behandelt wird, zeigt. Dadurch, dass in dem einen Schuljahr der Erste Weltkrieg, die Weimarer Republik, der Nationalsozialismus, der Kalte Krieg und die bundesdeutsche Nachkriegsgeschichte (BRD und DDR) Themen sind, halten es einige Lehrer für unmöglich, das Thema Nationalsozialismus angemessen zu behandeln bzw. räumen ihm eine entsprechend geringere Bedeutung ein. Auch wird der *kurze Zeittakt* erwähnt, der vor allem im Rahmen eines Einzelstundenmodells das Geschichtslernen erheblich erschwert. Hierauf weist insbesondere „Karsten B.“ hin.

Drittens halten „Frank K.“ und „Simon A.“ die fachliche und didaktisch-methodische Qualifikation der Geschichtslehrer hinsichtlich eines historischen Lernens für grundlegend. „Simon A.“ hält den Lehrer für eine „Referenzperson“, die als fachwissenschaftlich ausgebildeter Experte über die notwendigen fachlichen und didaktischen Voraussetzungen verfügt, um den Schülern einen angemessenen Geschichtsunterricht zu ermöglichen. „Frank K.“ wiederum kritisiert die gegenwärtige universitäre und schulpraktische *Ausbildung* der Geschichtslehrer, die seiner Meinung nach den sehr anspruchsvollen Ansatz einer Geschichtsreflexion erschweren.

Viertens verweist „Konstanze D.“ auf notwendige Faktoren für die Verwirklichung größerer schulischer Projekte. Dazu zählt sie insbesondere die *gruppodynamische Zusammensetzung des Kollegiums*. Bei ihrer ersten Schule hatte sie Schwierigkeiten in der Verwirklichung umfassender pädagogischer Ziele, während sie in der zweiten sehr viele motivierte Kollegen antraf, mit denen sie beispielsweise das umfassende Projekt Brundibár verwirklichen konnte. Entscheidend sind ihrer Meinung nach außerdem die *Motivation* und das *Engagement des Lehrers*, der die Schüler für ein nachhaltiges historisches Lernen begeistern könne.

Fünftens halten darüber hinaus „Konstanze D.“ und „Fritz P.“ die personelle Besetzung der Schulleitung zwar nicht für den wichtigsten, aber dennoch für einen nicht zu unterschätzenden Faktor für die Verwirklichung größerer schulischer Projekte, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (z.B. Gedenkstätten) und die Motivierung der Lehrer. Ins-

besondere „Konstanze D.“ verweist dabei auch auf die *Personalentscheidungen*, die die Schulleitung in gewisser Hinsicht beeinflussen könne.

Darüber hinaus sei auf soziobiografische Aspekte einzelner Lehrer<sup>846</sup> wie die Dienstjahre<sup>847</sup>, die Fächerkombination,<sup>848</sup> die politische Einstellung<sup>849</sup> und die Deputatsstunden<sup>850</sup> zu verweisen.

### 8.2.5 Relevante Faktoren für eine vergleichende Typisierung

Nach der Rekonstruktion der Geschichtsbilder sollen nun die unterrichtlichen Handlungsmuster näher beleuchtet und verglichen werden, was in vier Schritten geschehen soll. Dazu werden erneut Typen gebildet, die auf Grundlage von vier Kriterien voneinander abgegrenzt werden. Dabei handelt es sich um didaktisch-methodische Konzepte, die einen angemessenen schulischen Umgang mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht umreißen. Diese sind auf allgemeine Lehrerkognitionen zurückzuführen<sup>851</sup>, die im Rahmen der didaktischen Transformation umschrieben wurden. Speziell bei diesem Unterrichtsthema spielt dabei das Geschichtsbild eine wichtige Rolle.

Als erstes soll die fachdidaktische und fachliche Grundposition verdeutlicht werden (Kriterium 1: bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive auf das Thema). Hier sollen vor allem die wesentlichen Ziele sowie der fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder bildungswissenschaftliche Schwerpunkt herauskristallisiert werden, der sich aus den Interviews rekonstruieren lässt.

Im zweiten Teil geht es um die konkrete didaktisch-methodische Herangehensweise (Kriterium 2: Unterrichtsmethodik). Wie stellen sich die Befragten ein angemessenes methodisches Handeln vor? Was für Methoden bieten sich besonders an? Welche schließen sich aus?

Darauf aufbauend soll die Einstellung der Lehrer zu emotionalen und moralischen Zugängen im Geschichtsunterricht verglichen werden (Kriterium 3: Stellenwert von Emotionen und

<sup>846</sup> Siehe hierzu einführend die quantitative Studie von Treptow 2006, die sich umfassend mit der Bildungs- und Berufsbiografie von Lehrern beschäftigt. Orientiert an Bourdieus Habituskonzept konnte sie gewisse „Selbst-Selektionsprozesse“ feststellen.

<sup>847</sup> So verweist Gehrmann 2003:457 als eines der zentralen Ergebnisse seiner Studie, in der der Professionalisierungsprozess von Lehrern untersucht wird, darauf, dass Lehrer einen „stetigen Professionalisierungsprozess“ durchlaufen, der „durch die sukzessive Abkehr heteronomer Anteile im täglichen Berufsvollzug hin zu Möglichkeitsräumen beruflicher Autonomie“ „gekennzeichnet“ sei.

<sup>848</sup> Das zeigt sich beispielsweise bei „Thomas H.“ und „Simon A.“ als Gemeinschaftskundelehrer darin, dass sie die Wichtigkeit einer stark politischen Geschichte betonen, während der Religionslehrer „Fritz P.“ einen großen Wert auf eine moralische Erziehung legt.

<sup>849</sup> Das zeigt sich beispielsweise bei „Simon A.“, dessen konservative politische Position von seinem eigenen Geschichtslehrer kritisch bewertet wurde, sodass er sich benachteiligt fühlte.

<sup>850</sup> So betont der erwähnte pensionierte Schulleiter, dass umfassende Projekte bei einem vollen Deputat kaum verwirklicht werden können, weil das eine enorme Belastung darstelle, vor allem für junge Lehrer (Vgl. D1-6: S.4, Z.265-269).

<sup>851</sup> Hierbei wird sich an Dann 2008:181 orientiert, der vor allem den zielgerichteten Charakter des Lehrerhandelns herauskristallisiert, diejenigen „Verhaltensweisen“, „die absichtlich, ergebnisorientiert und mehr oder weniger geplant ausgeführt werden“. Diese seien „zumindest teilweise bewusstseinsfähig oder sogar bewusstseinspflichtig“. Das Lehrerhandeln diene demnach der Erreichung bestimmter Ziele.

Moralfragen). Im Rahmen der Theoriebildung (Kap. 9.2) werden diese beiden Kategorien differenzierter betrachtet, da sie innerhalb von Bildungsprozessen sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen. Während sich Moralfragen den Zielen und Inhalten schulischer Bildung zuordnen lassen, dienen Emotionen bezogen auf eine Holocaust Education eher dem methodischen Zugang zum Thema (z.B. affektiv initiierte Lernprozesse als motivationale Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung). Bei dieser Typenbildung spielen sie eine zunächst untergeordnete Rolle und werden daher nur grob voneinander abgegrenzt.

Schließlich wird – sofern das einwandfrei möglich ist – zu prüfen sein, wie sich diese didaktisch-methodischen Konzepte herleiten lassen (Kriterium 4: Begründung der Konzepte), also worauf sich eine bestimmte Vorgehensweise zurückführen lässt. Wieso greifen bestimmte Lehrer gerade auf diesen oder jenen Ansatz zurück? Welche Rolle spielen dabei die in Kapitel 8.1 rekonstruierten Geschichtsbilder? Welchen Einfluss haben andere, in Kapitel 8.2 dargestellte Aspekte?

Die Typen sollen als unterschiedliche „didaktisch-methodische Konzepte“, „Zugänge“ und „Ansätze“ bezeichnet werden. Darunter werden im Folgenden grundlegende fachwissenschaftliche, bildungstheoretische und fachdidaktische Perspektiven (subjektive Theorien) sowie konkrete didaktisch-methodische Handlungsmuster verstanden, die sich auf subjektive Theorien zu einer angemessenen schulischen Aufarbeitung der NS-Zeit zurückführen lassen. Diese konkreten unterrichtlichen Handlungsmuster sind spezifische Ansätze im Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und werden von den Geschichtsbildern, den subjektiven Theorien, institutionellen und soziobiografischen Faktoren beeinflusst.

### **8.3 Sechs idealtypische didaktisch-methodische Herangehensweisen**

Auf Grundlage des systematischen Vergleichs der Interviews haben sich sechs klar voneinander unterscheidbare didaktisch-methodische Konzepte ergeben. Die ersten drei Typen sind unterschiedliche Perspektiven auf das Unterrichtsfach Geschichte und orientieren sich daran, während bei den drei anderen Typen der reine Geschichtsunterricht eine eher sekundäre Rolle spielt.

Der erste (informieren, vermitteln) und zweite Typ (nachvollziehen, konkretisieren) orientieren sich am autonomen Fachunterricht, es unterscheiden sich hier in erster Linie die Zugänge zur Geschichte. Beim dritten Typ geht es vor allem um die Konstruktivität und Diskursivität von Geschichte (dekonstruieren, reflektieren). Der vierte Typ zielt auf die Wertevermittlung im Geschichtsunterricht ab (politische und moralische Bildung), während der fünfte auf das Erinnern und Mahnen fokussiert ist. Der letzte Typ strebt eine allgemeine philosophisch-anthropologische Reflexion an.

In diesem Kapitel werden die Typen, die sich aus dem systematischen Vergleich der Interviews ergeben haben, lediglich dargestellt und verglichen. Eine fachdidaktische und bildungstheoretische Bewertung der Typen sowie Einbettung in die im theoretischen Rahmen beschriebenen Forschungsergebnisse folgt in den Kapiteln 9 und 10 dieser Arbeit.

#### **8.3.1 Zugang 1: Sachlich-fachorientiertes Vorgehen: *informieren, Kenntnissen vermitteln, lehren, wissen***

Der Orientierungspunkt des ersten Typen ist ein fachlich anspruchsvoller Geschichtsunterricht und der Fokus liegt auf der Sach- und Inhaltsseite. Eine angemessene schulische Aufarbeitung kann demnach nur dann gelingen, wenn der Lehrer fundierte Kenntnisse und Kompetenzen vermittelt. Dem ersten Zugang liegt eine objekt- und inputorientierte Didaktik zugrunde.

##### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive: Wissensvermittlung

Aus Sicht von „Simon A.“ sind die Fachkenntnisse unabdingbar für die schulische Auseinandersetzung mit dem NS. Um dies zu verdeutlichen, verwendet er mehrfach den Ausdruck „dieses Thema“ und hat einen klaren inhaltsorientierten, fachlichen Zugang. Dafür braucht man seiner Meinung nach einen fachlich äußert kompetenten Lehrer („ist die Fachkompetenz so wichtig und bei allen Themen so ab 1871“).<sup>852</sup>

Der Ausgangspunkt einer Unterrichtsplanung zum NS bestehe in der Auswahl geeigneter Themen, die aus dem Überthema ausgewählt („meine Einteilung“) und dann fachlich angemessen aufbereitet würden („ich mach' es so, dass ich die wichtigsten Themen, die es gibt,

---

<sup>852</sup> Vgl. E1-9: S.6-7, Z.455-469.

heraussuche [...] und dann darauf die Unterrichtsstunden aufbaue“). Er orientiere sich dabei an „den Schulbüchern“ und richte sich „zuerst einmal an der Chronologie“ aus.

Eine kompetenzorientierte Didaktik lehnt er ab, sofern hierbei die Methoden wichtiger als die Inhalte seien. Jeder Lehrer brauche einen „Rohbau“, „ein Gerüst“, das eigene Fachwissen. Aufgrund der geringen Unterrichtszeit sei es notwendig, den Unterricht möglichst strukturiert anzulegen („und deswegen ist es wichtig, dass man sehr strukturiert vorgeht“). Der Lehrer sei daher eine Art „Referenzperson“, die den Schülern das Thema strukturiert vermittele.<sup>853</sup>

Auch „Karsten B.“ hat eine starke Sachorientierung, wobei es ihm in erster Linie um die Fähigkeit zur differenzierten Urteilsbildung geht. Das unterscheidet ihn von „Simon A.“, der die Fachkenntnisse und Fakten stärker hervorhebt. Seine Zielsetzung fasst er mit den Begriffen „Information“, „Problematisierung“ und „Differenzierung“ zusammen. Dabei handelt es sich um aufeinander aufbauende Schritte. An erster Stelle stehen die Fachkenntnisse („so viel Information“), die unverzichtbar sind für die Beurteilung historischer Situationen („und auch die die Werkzeuge in der Hand haben, dass sie sich selbst ‘ne Beurteilung machen“).<sup>854</sup>

Mit der Differenzierung soll ein Geschichtsbewusstsein gefördert werden, sodass die Schüler die Multikausalität und Multiperspektivität von Geschichte verstehen. Ohne eine solide Fachgrundlage sei die Bewertung der damaligen Geschehnisse nach nicht möglich („also zunächst, um mir ‘ne Wertung über den NS und eine eigene Meinung zu bilden von Schülerseite aus, muss erst mal die Informationsseite da sein“). Die Betonung dieses sehr schematisch-analytischen Vorgehens ist neben Aspekten der Ausbildung (z.B. das im Referendariat vermittelte Unterrichtskonzept) auch von dem als tabuisierend wahrgenommenen Diskurs beeinflusst. Umso wichtiger ist es ihm, dass die fachlich umfassend informierten Schüler historische Zusammenhänge beurteilen können.<sup>855</sup>

Aus einem ähnlichen Grund plädiert auch die Geschichtslehrerin (N3-51) für ein sachliches Vorgehen. Sie möchte die Schüler „einfach nur informieren“ („ich möchte da nichts mehr als informieren“) und das Thema „halt so neutral wie möglich“ vermitteln, damit sie sich selbstständig eine eigene Meinung bilden könnten, zumal sie eine Beeinflussung der Schüler („so wie das jetzt gerne in der Gesellschaft gesehen wird“) durch den Lehrer für unrealistisch („also, ich glaube, das schafft man nicht“, „da kann man eh nichts tun“) und fragwürdig („und soll man auch gar nicht schaffen“) hält.<sup>856</sup>

Eine 32jährige Geschichtslehrerin (A4-4) einer kleinstädtischen Schule reagiert auf die veränderten generationalen Rahmenbedingungen. Es sei wichtig, die NS-Zeit „auf jeden Fall

<sup>853</sup> Vgl. E1-9: S.2, Z.100-136.

<sup>854</sup> Vgl. G4-34: S.2-3, Z.147-157.

<sup>855</sup> Vgl. G4-34: S.3, Z.183-187.

<sup>856</sup> Vgl. N3-51: S1, Z.28-50.

präsent“ zu halten, was aber „zunehmend schwieriger“ sei, „weil die Kinder keinerlei Bezug direkt mehr dazu haben“. Die grundlegenden Ziele seien „erst mal die Aufklärung“, die sie als eine „rein kognitive Sache“ bezeichnet, und darüber hinaus „mit ein paar Vorurteilen aufzuräumen“, wie z.B. „die berühmte Autobahngeschichte“. Außerdem möchte sie die Sonderstellung des NS unter den Diktaturen herausarbeiten („das eben jetzt nicht ein Krieg unter vielen war und ein Terrorregime unter vielen anderen, sondern dass diese Qualitäten im schlechtesten Sinne speziell waren“) sowie die Ursachen und den Entstehungskontext beleuchten („wie die Sache zustande kam“).<sup>857</sup>

## 2. Methodische Zugänge

Die konkrete Umsetzung dieses fachlich orientierten Unterrichts ist unterschiedlich.

„Simon A.“ charakterisiert seinen Unterricht als „eigentlich [...] schon auch lehrerzentriert“. Der Lehrer habe „da eine sehr starke Rolle“, derer er sich „bewusst sein“ müsse. Sein Unterrichtsstil ist sehr quellen- und inhaltsorientiert.<sup>858</sup>

Das zeigt sich beispielsweise bei Exkursionen, bei denen sich die Kenntnisvermittlung in zweierlei ausdrückt. Einerseits ist eine inputorientierte Führung ein wesentlicher Bestandteil jeder Gedenkstättenfahrt. Für ihn geht auch bei einer solchen Exkursion um „Kenntnisse“, obgleich er einer bewussten „Emotionalisierung“ in einem solchen Kontext durchaus „offen“ gegenüber steht. Andererseits wird das an der Gedenkstätte vermittelte Wissen auch kontrolliert, indem es in der nächsten Klausur abgefragt wird („es ist dann auch immer so, dass ‘ne Frage in der nächsten Klausur auch über die Exkursion ist“). Er bezeichnet dies als „liebvolle[n] Zwang“.<sup>859</sup>

Methodisch greift „Karsten B.“ auf verschiedene Quellengattungen zurück. Ihm ist es insbesondere ein Anliegen, auch „viel über nichtschriftliche Quellen zu machen“, also über Collagen, Bilder, Tondokumente, Lieder und Filme. Beispielsweise werden bei den historischen Liedern bewusst die Emotionen („auf der emotionalen Ebene das Lied analysiert“) von der politischen Botschaft getrennt („auf der politischen usw.). Dadurch soll den Schülern „ein vielseitigeres Bewusstsein“ vermittelt werden.<sup>860</sup>

Die Vielschichtigkeit wird auch bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust deutlich, beispielsweise durch ein Bild, das drei Perspektiven auf ein befreites Konzentrationslager zeigt (Alliierte, deutsche Normalbürger, Opfer). Dies fördere „ein differenziertes Urteil“.<sup>861</sup>

Offen ist er auch gegenüber Gedenkstättenbesuchen und Zeitzeugeninterviews, kritisiert aber deren tendenzielle Subjektivität, Einseitigkeit und Moralisierung. Lieber möchte er

<sup>857</sup> Vgl. A4-4: S.1, Z.6-10.

<sup>858</sup> Vgl. E1-9: S.1, Z.41-44.

<sup>859</sup> Vgl. E1-9: S.5, Z.328-345.

<sup>860</sup> Vgl. G4-34: S.3-4, Z.226-246.

<sup>861</sup> Vgl. G4-34: S.5, Z.345.

sachlich vorgehen und jegliche Form von Moralisierung und Emotionalisierung stört ihn („das finde ich einfach problematisch“ „ist schlecht, ja also das ist einfach dann einseitig“).<sup>862</sup> Einerseits würden die Schüler dadurch in der eigenen Urteilsbildung eingeschränkt. Andererseits widerspricht dieses Vorgehen seinem eigenen, differenzierten, multiperspektivisch-multikausalen Blick auf Geschichte.

Die Geschichtslehrerin aus den neuen Bundesländern (N3-53) handelt ebenso wie „Karsten B.“ und „Simon A.“ sehr sachorientiert („genaue Fakten geben, informieren, das und das ist passiert und das von allen Seiten beleuchten“), wobei sie auch emotionale Zugänge für möglich hält. Einerseits sei das Thema Holocaust gefühlsbeladen („und beim Thema Holocaust auch die Gefühle ansprechen, aber ich denke, das kommt dann auch automatisch“). Andererseits hält sie Gefühle für den Lernprozess durchaus sinnvoll („durch Emotionen lernt man doch besser“).<sup>863</sup>

Im Unterschied zu anderem Themen ist es ihr gerade beim Thema Holocaust wichtig, dass die Schüler sehr viel selber machen („also ich lass‘ die Schüler da sehr viel selbst arbeiten“ „also ich möchte da gar nicht so viel selber tun“).<sup>864</sup>

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

„Simon A.“ hat keine grundsätzlichen Vorbehalte gegenüber Emotionen und moralischen Implikationen im Geschichtsunterricht. Bei gewissen Lernarrangements wie Gedenkstättenbesuchen ist er offen, solche Zugänge zuzulassen („sag‘ ich ganz offen, dass man auch eine Emotionalisierung betreibt“, „und dann können sie diesen persönlichen Ansatz auch reinbringen“). Zum einen sei dies vor allem ein probates Mittel, um gegen „Holocaustleugner[n]“ vorzugehen. Zum anderen könne dadurch „eine gewisse Authentizität“ erreicht werden.<sup>865</sup>

Hinsichtlich moralischer Implikationen betont er allerdings, dass für ihn jegliche Einseitigkeit auszuschließen sei, was vor allem an seinem eigenen Erlebnis als Schüler liegt. Auf keinen Fall dürfe man das Thema gleich auf der persönlichen Ebene ansetzen („da sofort die eigene persönliche Meinung über alles zu stellen, das halte ich bei dem Thema für verkehrt“) und niemals dürfe die NS-Vergangenheit politisiert unterrichtet werden. Wichtiger sei es, „dieses Thema erst mal auch deskriptiv zu behandeln“. „Simon A.“ plädiert für ein zunächst wertneutrales, wertfreies Vorgehen, um den Schülern danach die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Urteil unabhängig von der Lehrermeinung zu bilden.<sup>866</sup>

<sup>862</sup> Vgl. G4-34: S.5, Z.317-319.

<sup>863</sup> Vgl. N3-51: S4, Z.285-292.

<sup>864</sup> Vgl. N3-51: S4, Z.293-298.

<sup>865</sup> Vgl. E1-9: S.3-4, Z.284-314.

<sup>866</sup> Vgl. E1-9: S.3, Z.208-217.



„Karsten B.“ ist gegenüber moralischen Implikationen und ungefilterten Emotionen im Geschichtsunterricht sehr skeptisch. Das wird sehr deutlich in der Passage, wo er über den Zeitzeugen aus der ehemaligen DDR spricht. Zwar würde dadurch viel mehr hängen bleiben als bei anderen Unterrichtsstunden, aber ihn störte die Vermischung von „geschichtliche[n] Fakten“ und „moralische[n] Wertungen“. Dadurch sei „nicht klar differenzierbar“ zwischen der historischen, vermeintlich objektiven Wahrheit („was war jetzt wirklich objektiv“) und der subjektiven Wahrnehmung („sein Erleben“). Durch den subjektiven Blick auf ein historisches Phänomen könne „ne einseitige Wertung“ stehenbleiben, was ihn aufgrund der Monoperspektivität stört („muss man da nicht differenzierter betrachten“).<sup>867</sup>

Im öffentlichen Diskurs stört ihn der wahrgenommene Sozialdruck erheblich („kann sich auch kein Sender leisten ‘ne Dokumentation [...] die einfach nicht konform sind“). Moralische und ethische Fragen („die ethische Richtung“, „den moralischen Maßstab“) sind aus seiner Sicht ganz klar von geschichtlichen Phänomenen zu trennen („da möchte ich im Geschichtsunterricht klar trennen“).<sup>868</sup>

Obgleich er in der schulischen Auseinandersetzung die moralische Dimension für wichtig hält („ich finde, die gehört dazu“), sei es grundlegender, dass die Schüler ihren eigenen Urteilsprozess reflektierten („aber ich möchte, dass die Schüler wissen, warum sind sie zu dieser Meinung gekommen“). Durch die sachliche Information und die Vermittlung von Kenntnissen werde jegliche Form der Instrumentalisierung vermieden, denn jede unsachliche Beeinflussung („dann wird dann einfach das Gefühl emotionalisiert“) sei „einfach problematisch“.<sup>869</sup>

Auch die Lehrerin (N3-53) möchte eine Moralisierung unbedingt vermeiden und steht einer zu starken durch den Lehrer hervorgerufenen moralischen Herangehensweise ausgesprochen skeptisch gegenüber („ich selber würde das nicht machen, so auf die Moralschiene gehen, das ist gar nicht so meins“). Wenn die Moralfragen allerdings von den Schülern selber kämen, findet sie das in Ordnung und möchte diese Dimension „nicht ausblenden“. Auf keinen Fall solle man aber solche Aspekte „von außen aufzwingen“.<sup>870</sup>

#### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Die Hervorhebung einer informierenden, auf Wissensvermittlung ausgerichteten Holocaust Education im Geschichtsunterricht wird von den Lehrern unterschiedlich begründet. Insgesamt lassen sich drei Bezugsquellen rekonstruieren.

Erstens lässt sich dieses Vorgehen mit dem subjektiven Geschichtsbild erklären. Bei „Karsten B.“, „Simon A.“ und der Geschichtslehrerin (N3-51) beeinflusst der als unangenehm er-

<sup>867</sup> Vgl. G4-34: S.4, Z.271-285.

<sup>868</sup> Vgl. G4-34: S.4, Z.290-301.

<sup>869</sup> Vgl. G4-34: S.3, Z.210-221.

<sup>870</sup> Vgl. N3-51: S6: 400-407.

lebte schulische und gesellschaftliche Umgang mit der NS-Zeit ihr eigenes Vorgehen. Ihre Distanzierung drückt sich auch in ihrem unterrichtlichen Zugang aus. Auf keinen Fall möchten sie die Schüler emotional oder moralisch überwältigen. Daher soll der Bildungsprozess in erster Linie versachlicht werden. Erst auf Grundlage der vermeintlich objektiven Faktenkenntnisse scheint es ihrer Meinung nach möglich, dass sich die Schüler ein angemessenes Urteil über die Zeit bilden können. In diesem Zusammenhang sind für „Karsten B.“ und „Simon A.“ eine klare Strukturierung des Unterrichts und ein analytisches Vorgehen unverzichtbar.

Zweitens lassen sich aus den Aussagen auch fachdidaktische Konzeptionen herleiten, die die Lehrer unabhängig von der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation erworben haben. Das wird bei „Simon A.“ deutlich, der eine klar inputorientierte Position vertritt und gegenüber einer zu starken Methodenorientierung starke Vorbehalte hat. Auch bei „Karsten B.“ zeigt sich das fachdidaktische Grundrepertoire. Die drei klar voneinander abzugrenzenden analytischen Schritte, informieren, problematisieren und differenzieren lassen auf den typischen Dreischritt im Geschichtsunterricht zurückführen, der sich zahlreich in der fachdidaktischen Literatur findet.<sup>871</sup>

Schließlich kann der Bezugspunkt dieses Ansatzes auch die Schüler sein. So begründet „Simon A.“ seine Ansicht vor allem damit, dass „je weiter dieses Ereignis“ zurückliege, desto „weniger Wissen“ vorhanden sei. Da die Schüler ihr Wissen nicht mehr über fachlich angemessene Quellen beziehen würden („also sie werden nicht unbedingt freiwillig in die Bücherei gehen und ein Buch ausleihen“), sei der Lehrer stark als „Vermittler“ gefragt („also, sie brauchen einen Vermittler“). Dieser solle den Schülern „die wesentlichen Dinge über den NS“ berichten.<sup>872</sup> Auch „Karsten B.“ und die Geschichtslehrerin (N3-51) geht es vor allem darum, dass sich die Schüler eine eigene Meinung bilden, wofür sie aber fundierte Kenntnisse benötigten.

### 8.3.2 Zugang 2: Schülerorientierter Geschichtsunterricht:

***personalisieren, konkretisieren, sich hineinversetzen, fremdverstehen, sich vorstellen***

Während der erste Typ eine rein input- und objektorientierte Perspektive hat (Sachebene) und dabei den Lebenshorizont der Schüler unter Umständen auch ausblendet, richtet der zweite Typ sein Augenmerk auf möglichst schülerorientierte Zugänge, die dazu anregen, sich nachhaltig mit der Unterrichtsmaterie zu beschäftigen. Auch bei diesem Ansatz sind die Fachkenntnisse und Fachkompetenzen grundlegend, aber insgesamt ist der Zugang outputorientiert. Im Mittelpunkt steht der Schüler, der sich in das historische Geschehen hineinversetzen soll, um dadurch möglichst konkret einen Verstehensprozess zu initiieren.

<sup>871</sup> Nach Jeismann 2000:63-67 habe jede „Unterrichtssequenz [...] drei Operationen reflektiert“ zu „durchlaufen“, eine Sachanalyse, ein Sachurteil und ein Werturteil. Siehe allgemein zu den in der Geschichtsdidaktik üblichen Unterrichtsschritten Pandel 2013:396-412.

<sup>872</sup> Vgl. E1-9: S1, Z.46-59.

### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive: Fremdverstehen

Für „Tanja L.“ sind Fachinhalte und Fachkenntnisse unverzichtbar („zum einen ganz klar Lernziele, Wissensziele“), vor allem bei der Auseinandersetzung mit dem NS („finde ich immens wichtig, um eben gewappnet zu sein“). Darüber hinaus möchte sie Empathie fördern („auch ein Stückweit um Empathie“), da ein reines Wissen „auch einfach trocken“ sei. Der Grund für dieses „Empathieziel“ liegt darüber hinaus darin begründet, dass die damalige Zeit „so weit weg“ sei.<sup>873</sup>

Für sie sind die Schüler der Bezugspunkt („eher schülerzentriert“, „mein Augenmerk ist ganz klar der Schüler“). Sie gebe zwar die Ziele vor, aber bei der konkreten Unterrichtspraxis müsse man vom Schüler ausgehen („also ich versuche schon, mich an den Schülern zu orientieren“). Sie möchte Geschichte „erfahrbar“ machen, indem sich die Schüler durch möglichst konkrete Zugänge damit beschäftigen.<sup>874</sup>

Im Unterschied zu sehr vielen Befragten ist für sie der Begriff „Betroffenheit“ positiv besetzt. Betroffenheit sei „sozusagen der einzige Anker, wo ich hinkriege, dass diese Geschichte nicht mehr als 60 Jahre her ist, sondern dass sie hier und jetzt noch wirklich greifbar ist“. Dadurch und nur dadurch („das ist der einzige Punkt“) werde den Schülern klar, dass die NS-Vergangenheit „nicht vorbei“ sei.<sup>875</sup>

Eine Betroffenheit für Geschichte ist aus ihrer Sicht vor allem an solchen historischen Orten wachzurufen, die eine spezifische Aura haben. Dazu zählt sie beispielsweise Verdun oder die KZ-Gedenkstätte Natzweiler-Struthof („dieses Gefühl“). Damit möchte sie auch erreichen („so ein bisschen“), dass die Schüler Verantwortung für die NS-Vergangenheit übernehmen. Darüber hinaus sollen die Schüler gegen rechtsextreme Strömungen „gewappnet“ sein, sich dem Grauen zuwenden und die Gefahren durch eine Massenverleitung erkennen.<sup>876</sup>

Einen ähnlichen Ansatz hat eine 41jährige Lehrerin (J1-27). Für sie geht es bei dem Thema vor allen auch darum, den Schülern klar zu machen, „dass die Menschen damals nicht absurd gehandelt haben, sondern folgerichtig“. Sie geht sogar so weit zu sagen, dass „wir heute genauso in die Knie gehen würden, wenn wir diesen Druck verspüren würden“.<sup>877</sup>

Grundlegend zielt auch ihr Geschichtsunterricht darauf ab, die Materie möglichst konkret zu vermitteln. In dem Zusammenhang erlebe sie etwas „Verrücktes bei dem Thema“. Eigentlich solle aus ihrer Sicht das Ziel des Geschichtsunterrichts sein, dass die Schüler eine Art Fremdverstehen einübten, indem sie sich Menschen hineinversetzten, die in anderen Epochen agierten. Historisches Denken in der Schule bestehe darin, „wenn es einem Schüler gelingt, den Kontext einer anderen Zeit nachzuvollziehen und in diesem Kontext das Han-

<sup>873</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.161-186.

<sup>874</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.187-192.

<sup>875</sup> Vgl. D4-33: S.5, Z.314-317.

<sup>876</sup> Vgl. D4-33: S.5, Z.307-312.

<sup>877</sup> Vgl. J1-27: S.2, Z.129-132.

deln anderer Menschen nachzuvollziehen“. Dies sei „eine sehr komplexe Aufgabe“, weil die Schüler erst mal begreifen müssten, dass sie „in Denkstrukturen gefangen“ seien. Doch gerade beim NS müsse man „üben, [dass] die Schüler in eine Perspektive [...] schlüpfen, die sie eigentlich nicht einnehmen sollten, vor der man sie schützen soll“. Im Unterschied zu anderen Epochen sei es ja gerade nicht das Ziel, dass die Schüler „denken wie Nationalsozialisten“.<sup>878</sup> Allerdings sollten sie „nachvollziehen und verstehen zu können, an welchem Punkt sie selber sagen würden: Stopp. hier kann ich nicht mehr“. Dieses Dilemma führe zu einer „ganz komplizierte[n] Situation“.<sup>879</sup>

Das Hauptziel der schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sei, „das Interesse aufzunehmen“, das die Schüler sehr umfassend bei dem Thema hätten. Wichtig sei, „die Schüler sprechen zu lassen“. In „keiner Unterrichtseinheit“ lasse sie die Schüler „so sehr fragen und erzählen“. Dabei interpretiert sie ihre Rolle vor allem dahingehend zunächst zuzuhören und die Interessen der Schüler aufzugreifen, um dann dieses Vorwissen zu untermauern. „Nur bei diesem Thema“ gebe es ein so „frappierendes Halbwissen“, das in ein „stimmiges Ganzes“ mit Hilfe eines guten Unterrichts zu bringen sei.<sup>880</sup>

## 2. Methodische Zugänge

Dieser am Fremdverstehen orientierte Zugang drückt sich auch Unterrichtsmethoden aus, die eine Konkretisierung bezwecken sollen.

So verdeutlicht „Tanja L.“ vier methodische Schwerpunkte, die sich damit vereinbaren lassen. Erstens lege sie Wert auf einen narrativen Geschichtsunterricht. Sie ist der Auffassung, dass Geschichte vor allen ein Akt des Erzählens sei, dem sie selbst in der Familie begegnet sei, aber in heutigen Familien eine immer geringere Bedeutung habe. Dabei habe sie die Erfahrung gemacht, dass erzählende Bestandteile den Geschichtsunterricht erheblich erweitern könnten. Wenn sie selbst oder Zeitzeugen über vergangene Ereignisse berichteten, könne eine ganz besondere, nachhaltige Lernatmosphäre geschaffen werden. Hier wird eine zu „Karsten B.“ sehr konträre Position deutlich, den ja gerade der subjektive Charakter dieser Form von Geschichtsvermittlung stört.

<sup>878</sup> An der Stelle ist es erforderlich Empathie von Fremdverstehen abzugrenzen. Ekmann 2007:249 unterscheidet eine kognitive und eine emotionale Empathie. Die „*kognitive Empathie*“ lasse „uns erkennen, was ein anderer fühlt“, während die „*emotionale Empathie*“ eine Art „Mitleiden“ sei, dass „uns fühlen“ lasse, „was der andere fühlt“ und meist dazu führe, „dass wir dem anderen helfen wollen“ (Hervorhebung im Original).

„*Empathie*“ wird im Rahmen dieser Studie im Zusammenhang mit der moralischen Bildung und Moralerziehung verstanden, als Vermögen, sich in das Denken, Handeln und Fühlen anderer Menschen hineinzusetzen, um dadurch das eigene moralische Denken, Handeln und Fühlen zu entwickeln. Es handelt sich im Rahmen dieser Arbeit um eine moralische Kategorie.

„*Fremdverstehen*“ hingegen ist hier als Erkenntnis- und Unterrichtsmethode des historischen Lernens zu verstehen, mit dessen Hilfe es möglich wird, vergangene Zeiten und das Denken, Handeln und Fühlen von Menschen der Vergangenheit besser nachvollziehen zu können. Im Unterschied zur Empathie dient dieses Eindenken und Einfühlen in erster Linie der Förderung historischer Fach- und Methodenkompetenzen, z.B. der Fähigkeit ein Sachurteil über historische Prozesse, Ereignisse und Handlungen zu fällen, was hier eine geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Kategorie ist.

<sup>879</sup> Vgl. J1-27: S.2, Z.114f, 133-150.

<sup>880</sup> Vgl. J1-27: S.3, Z.170-175.

Zweitens könnten Gedenkstätten als Orte mit einer besonderen Aura („die Wirkungsfähigkeit dieser Orte“, „der geschichtlichen Tragfähigkeit dieser Orte“) ein geeigneter Zugang sein. Diese speziellen Orte hätten auf die Schüler eine ganz besondere Ausstrahlung („eine gewisse Form von Beklemmung“, „das ist halt nicht dasselbe - - ja und auch das kann kein Bild hervorrufen“) und wirkten „sehr intensiv“, sodass eine Vorbereitung nicht nötig sei.<sup>881</sup>

Drittens arbeite sie mit sehr unterschiedlichen Unterrichtsformen („vom Lernzirkel über Gruppenarbeit über Einzelarbeit über Lehrervortrag“, „eigentlich wirklich alles“), wodurch in erster Linie die Schüler aktiviert werden sollten („ich möchte eine hohe Schüleraktivität in meinem Unterricht haben“). Darüber hinaus möchte sie den Schülern die Geschichte möglichst konkret und lebensnah präsentieren. Zu dieser konkreten Geschichtsvermittlung gehörten beispielsweise Bilder, durch die es möglich werde, dass Geschichte „vorstellbarer“ („Oder das können sie sich besser vorstellen“) und die Materie „realer“ werde, was besonders aufgrund des zunehmenden zeitlichen Abstands immer wichtiger sei. Die verschiedenen Originalquellen bewirkten eine große „Authentizität“, was ihrer Meinung nach motivierend wirke. Speziell beim Thema Holocaust müsse man aber aufpassen, dass sich die Schüler auf keinen Fall zu konkret mit den damaligen Gräueltaten beschäftigten sollten („also so detailliert ins Grauen gehen“), weil dann „so ‘ne Schwelle überschritten“ werde, wodurch das Geschehene „gar nicht mehr real“ sei.<sup>882</sup>

Viertens spielten in ihrem Unterricht Gespräche eine wichtige Rolle, da sie zum gemeinsamen Austausch beitrugen.

Der möglichst konkrete Zugang zur Geschichte kann auch mit Hilfe des biographischen Ansatzes verfolgt werden.<sup>883</sup> Zur Vermittlung historischer Sachverhalte werden die Biographien unterschiedlicher historischer Akteure betrachtet, meist die normalen Männer im Sinne Brownings.<sup>884</sup>

<sup>881</sup> Vgl. D4-33: S.2, Z.110-115.

<sup>882</sup> Vgl. D4-33: S.4, Z.271-289.

<sup>883</sup> Siehe hierzu einleitend Sauer 2004:73-76.

<sup>884</sup> In einem nicht transkribierten und dokumentierten Gespräch mit einem pensionierten Geschichtslehrer wird ein solch biographischer Ansatz deutlich. Der Lehrer wählte zur Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ein Familienbild der 1920er Jahre und zeigte daran, wie eine typisch deutsche Familie (5 Kinder, drei Jungen, zwei Mädchen), deren Kinder in der Zeit der Weimarer Republik sozialisiert wurden, die NS-Zeit durchlebte. Das Familienbild mache einen idyllischen Eindruck und zeige die später im NS handelnden Akteure als Kinder bzw. Jugendliche.

Auf den Nationalsozialismus reagierten die einzelnen Familienmitglieder vollkommen unterschiedlich. Der Lehrer veranschaulicht die hinter dem NS liegende Problematik anhand eines der Kinder, der während der NS-Zeit ein kleiner Schreibtischtäter war und von verschiedenen Orten, an denen er bei der Massentötung auf organisatorischer Ebene mithalf, persönliche Briefe an seine Frau schrieb. Er investierte mehrere Doppelstunden, in denen die Schüler ausgewählte Briefe mit Hilfe bestimmter Leitfragen lasen, untersuchten und miteinander verglichen und die Erkenntnisse in den Gesamtzusammenhang einbetteten.

Mit diesem Vorgehen habe er mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt. Erstens werde die NS-Zeit konkretisiert, weil den Schülern das abstrakte Geschehen am Beispiel ganz konkret handelnder Menschen verdeutlicht werde, und ihnen werden Auswirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen auf den persönlichen wie beruflichen Werdegang der verschiedenen Familienmitglieder vor Augen geführt werde.

Zweitens werde die Geschichte durch die Materialien authentisch, weil die Schüler echte Quellen durchforschen und dadurch ein entdeckendes Lernen angestrebt werde. Der Lehrer verzichte auf ein reines Schulbuchwissen, wo die Quellen nicht original, meist gekürzt und bearbeitet präsentiert würden.

Auch die 41jährige Geschichtslehrerin (J1-27) orientiert sich methodisch sehr stark am Schülerhorizont. Grundsätzlich falle ihr das Thema „leicht“, weil sie auswählen könne, „welche Sachen“ sie anspreche. Dabei achte sie darauf, gerade bei schrecklichen Bildern „sehr vorsichtig“ zu agieren, vor allem wenn sie merke, „dass die Schüler überfordert sind“. Sie vermeide auch, den Schülern in der Mittelstufe Filme vorzusetzen, die grausame Bilder enthielten, weil dies „ein Gewaltakt sei“, da diese Bilder „unglaublich“ seien. Das einzige Bild, das sie „regelmäßig“ einsetze, sei „das Bild an der Rampe von Auschwitz“, weil dies zu einer Diskussion führe, „warum die zwei SS-Männer nicht von den Häftlingen überrannt“ würden. Ein Mal habe sie in der Oberstufe „grausame KZ-Bilder“ eingesetzt, allerdings seien die Schüler „darauf vorbereitet“ worden und ihnen es sei ihnen „freigestellt“ worden „rauszugehen“. Die Vorbereitung bestehe darin, dass sie den Schülern davon „sprachlich“ erzähle, und sie „hinweise“, dass es dazu auch Bildmaterial gebe, „das man sich anschauen“ könne. Dabei will sie den Schülern aber auch zeigen, dass „es nur 1/100 der tatsächlichen Quälerei“ sei, da man die anderen Aspekte der Situation („man riecht nichts, hungert nicht“) gar nicht erfassen könne.<sup>885</sup>

In diesem Zusammenhang habe sie die Schüler sich „nie in die Sicht der Täter“ versetzen lassen, wohl aber thematisiert, „dass gerade das Aufsichtspersonal im KZ ein ganz normales Leben nachmittags, abends“ geführt habe „mit den Kindern auf dem Schoß“. Auf keinen Fall würde sie die Schüler in eine Perspektive „reindrängen, sondern eher die Frage stellen, was“ habe „denn die breite Masse“ gemacht. Das sei „die interessante Frage“.<sup>886</sup>

Auch an KZ-Gedenkstätten habe sie pädagogische Erfahrungen gesammelt. Es handle sich dabei um einen „Ort, der viele Fragen und Gespräche“ ermögliche. Dabei gehe es ihr nicht um eine „Schockwirkung“, sondern ein solcher Ort sei „Anlass für Gespräche, weil der Ort es einem abverlangt“.<sup>887</sup>

Wie die anderen beiden Lehrerinnen hat eine 32jährige Geschichtslehrerin (A4-4) einen sehr gesprächsorientierten Geschichtsunterricht. Sie konstatiert, dass bei den Schülern

---

Drittens werde ein Fremdverstehen beabsichtigt, da sich die Schüler in die konkret handelnden Akteure und ihre Ängste, Sorgen und ihr Handeln hineinversetzen sollten. Vor allem werde anhand der Briefe deutlich, wie die damaligen Menschen gehandelt hätten, welche Themen sie offen angesprochen hätten und welche sie verschwiegen hätten. So schreibe der ausgewählte Akteur an keiner Stelle offen über die Konsequenzen seiner Arbeit.

Auch ließen sich viertens mit Hilfe der Briefe bestimmte Thesen und Theorien der Geschichtswissenschaft überprüfen. Beispielsweise zeigt sich in den Briefen die von Aly 2005 betonte Plünderung der besetzten Gebiete.

Fünftens lasse sich an dem Material auch die Diskursivität von Geschichte aufzeigen, was das Hauptanliegen des dritten Typen ist. Die Schüler würden erkennen, dass selbst eine eigentlich homogene Familie völlig unterschiedliche Charaktere herbringen können, die sehr diverses Verhalten und Handeln in der NS-Zeit gezeigt hätten (Täter, Mitläufer, Zuschauer, Verweigerer). Der Umgang mit der NS-Zeit werde auch dadurch thematisiert, dass der Lehrer mit den Schülern bespreche, welche Konsequenzen die NS-Zeit für die nachfolgenden Generationen dieser Familie gehabt habe, die sich ganz intensiv mit dem Handeln der Vorfahren auseinandersetzt habe. Nicht zuletzt er selbst hebt hervor, dass für seine eigene Biographie und seinen beruflichen Werdegang die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit grundlegend gewesen sei.

<sup>885</sup> Vgl. J1-27: S.3, Z.180-189.

<sup>886</sup> Vgl. J1-27: S.3, Z.194-196.

<sup>887</sup> Vgl. J1-27: S.4, Z.240-244.

speziell beim Thema NS „die Fragehaltung größer“ sei („das auf jeden Fall“), die Schüler „hätten von sich aus“ Fragen, was der Lehrer „dann nicht ignorieren“ solle. Aufgrund dieses Interesses möchte sie die Schüler nicht „mit zu viel Material am Anfang auch erschlagen“, sondern mit „etwas freieren Methoden“ zum Gespräch motivieren. Dabei gebe sie ihnen die Gelegenheit „dass sie auch ihre eigenen Fragen stellen“ könnten. Erst danach komme das inhaltliche Vorgehen. Einen Grund für die starke Stellung des Gesprächs sieht sie auch in ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema, bei der „Diskussionen mit Freunden“ eine sehr wichtige Rolle spielten.<sup>888</sup>

Als sehr erfolgreich erweise sich („also ich habe bei diesem Thema schon ganz viele Stunden gehabt“) aus ihrer Sicht ein offenes Gespräch, bei dem die Schüler „Fragen stellten“. Zwar sei das nicht für alle Schüler interessant („das hat vielleicht zehn nicht wirklich interessiert“), wobei sie dies nicht als problematisch empfinde („aber die interessiert das ansonsten ja auch nicht, die kriege ich auch nicht mit irgendeiner“). Für sie seien diese Stunden sehr gewinnbringend gewesen („da hatte ich tatsächlich das Gefühl, da nehmen sie was mit“), was sie damit erklärt („ich hatte auch das Gefühl“), dass die Schüler „dann auch irgendwie offener“ seien. Ein rein inhaltlich orientiertes Vorgehen kritisiert sie sehr deutlich. Sie vermutete, dass zum NS „doch jeder irgendwie eine Fragehaltung“ habe und es sei ihr Ziel, zu diesem Fragen zu motivieren.<sup>889</sup>

Ein methodischer Schwerpunkt ist für sie die Sprache der Nazis („die Nazis hatten eine eigene Sprache im Grunde“), die in den Quellen analysiert werde. Dabei gehe es „nicht so unbedingt um reine Inhalte“, sondern den „Sprachgestus“, der kritisch hinterfragt werde. Das Vorgehen begründet sie damit, dass Sprache „einfach etwas“ sei, „was letztendlich die Leute auch in den Bann zieht“. Nur so könne man erklären, „wieso sie da alle hinterher rannten“. Für die Entwicklung des Nationalsozialismus sei die Sprache „unerlässlich“ und darüber hinaus „das rhetorische Vermögen einfach“.<sup>890</sup>

Auch bei der Lehrerin (N3-51) mit DDR-Sozialisation gibt es hierzu passende Passagen, die sich dem zweiten Typen zuordnen lassen. Ein möglicher Zugang sei, dass sich die Schüler „in die Menschen hineinversetzen sollen“, was bei ihr „z.B. durch einen Tagebucheintrag“ geschehen könne. Durch das Hineinversetzen könne „man das besser verstehen“ und „überlegen, wie sie [die Schüler, B.N.] damals gehandelt hätten - - und dass man manchmal gar nicht anders handeln kann - - so wie das gelaufen ist“.<sup>891</sup>

---

<sup>888</sup> Vgl. A4-4: S.2, Z.110-115.

<sup>889</sup> Vgl. A4-4: S.2, Z.110-115.

<sup>890</sup> Vgl. A4-4: S.2, Z.130-142.

<sup>891</sup> Vgl. N3-51: S4, Z.303-307.

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

Im Rahmen einer auf Fremdverstehen ausgerichteten Vorgehensweise spielen Emotionen und moralische Implikationen eine wichtige Rolle.

So gehörten nach „Tanja L.“ Emotionen grundlegend zum Lernprozess dazu, was besonders deutlich an ihrem Aussagen zu KZ-Gedenkstättenfahrten wird. Durch den Besuch eines solchen Ortes sollen die Schüler betroffen sein („aber in dem Moment sind sie betroffen“). Sie ist aber skeptisch, dass im normalen Schulunterricht Emotionen eine Rolle spielen („also im Unterricht kommt die Emotion so nicht zum Tragen“). Höchstens durch Materialien, „die ‘ne persönliche Aussage“ hätten, sei „‘ne wirkliche Betroffenheit“ zu erreichen. Der Hintergrund für die Bedeutung der Gefühle liege darin, dass dies der einzige Weg sei, „dass diese Geschichte nicht mehr als 60 Jahre her sei, sondern dass sie hier und jetzt noch wirklich greifbar“ sei. Nur so könne man den Schülern zeigen: „es geht mich was an, also es ist ‘ne Vergangenheit, die nicht vorbei ist“<sup>892</sup>.

Moralische Aspekte spielten bei den Gesprächen über den Umgang mit der NS-Zeit (z.B. Kollektivschuldfrage) durchaus eine Rolle, was man an dem Ziel „Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen“ deutlich erkennen kann. Gerade die diskursiven Gespräche tangierten moralische Fragestellungen, wobei der Fokus nicht allein in der Förderung der moralischen Urteilsbildung bestehe, sondern dies nur ein Aspekt neben anderen sei.

Auch für die 41jährige Geschichtslehrerin (J1-27) spielen moralische Fragen eine Rolle, obgleich der eigentliche Schwerpunkt im „Nachvollziehen“ des historischen Geschehens bzw. das „Sichhineinversetzen“ liege.<sup>893</sup>

Dabei konfrontiert sie der Interviewer, ob dies für die Schüler „nicht zu schwer sei“ und ob sie „diese Komplexität“ hinbekämen. Aus ihrer Sicht könne es sein, dass das Geschehen und die schwierige moralische Beurteilung für „manche vielleicht schon“ zu komplex sei. Aber selbst, wenn die Schüler damit „vielleicht überfordert“ seien, sei das „nicht schlimm“. Gerade in der Schule solle man sich „vor Komplexität nicht scheuen“, die Schüler würden „signalisieren, wenn sie überfordert“ sind. Nur durch eine solche Herangehensweise könnten „die Grundlagen gelegt werden“. Gerade das „komplexe Denken“ führe ja weg von dem „einfachen Denken“, das die Nazis benutzten, die ja immer wieder mit Vorurteilen arbeiteten. Würde man in der Schule ein einfaches „Schwarz-Weiß-Denken“ hervorrufen („Juden gut [...] Nazis schlecht“), dann sei dies „nicht gut, weil das die gleichen Mittel sein wie bei den Nazis“. Z.B. an der Figur Stauffenberg könne man den Schülern die Komplexität sehr gut verdeutlichen.<sup>894</sup>

---

<sup>892</sup> Vgl. D4-33: S.5, Z.320-325.

<sup>893</sup> Vgl. J1-27: S.2, Z.89-98.

<sup>894</sup> Vgl. J1-27: S.2, Z.80-84.



Auch die 32jährige Lehrerin (A4-4) hält moralische Implikationen für wichtig; vor allem in der Oberstufe würde sie „noch intensiver“, die Frage behandeln, „was hat der einzelne eigentlich für Handlungsmöglichkeiten gehabt“.<sup>895</sup>

Die Schülerorientierung wird auch beim Einsatz von „solchen Schreckensbildern“ deutlich. Dort agiere sie „vorsichtig“, weil es für sie „ja auch immer schwierig“ sei. Sie habe auf jeden Fall „Bilder vermieden [...], die irgendwelche Leichenberge zeigen“. Vielmehr habe sie „Alternativen gezeigt“, z.B. „einen Berg Schuhe“. Sie hinterfrage, „was es den Schülern bringen soll“ („also ich bin mir nicht sicher, ob das irgendeinen Mehrwert hat, wenn man die nackten Leichen sieht“). Viele Schüler und selbst Kommilitonen im eigenen Studium hätten mit solchen Bildern Probleme („selbst im Studium die Erfahrung gemacht, dass einige gar nicht wissen, wie sie damit umgehen sollten“). Daher beginne sie „erst mal vorsichtiger“. Gegenüber solchen Bildern sei sie „gespalten“. Einerseits verstehe sie das Verhalten der Alliierten („find' ich völlig ok in der Situation“), aber ein solches Vorgehen gegenüber den heutigen Schülern halte sie für sehr fragwürdig.<sup>896</sup>

Bei Gedenkstättenfahrten lege sie sehr viel Wert auf Gespräche und Emotionen, die Schüler sollten sich an einem solchen Lernort frei fühlen („und die Schüler auch nicht einpfersch, also da von einem Schreckensort zum nächsten schleift“). Sie will ihnen selbst die Möglichkeit geben, den Ort zu erfahren („dass man sie so 10 Minuten diesen Ort begreifen lässt“). Entweder durch diese individuelle Auseinandersetzung oder mit Hilfe von Informationen („dass man bestimmte Informationen gibt“) könne ein solcher Ort seine Wirkung entfalten („also, ich glaube, das wirkt auch“). Die Rolle des Lehrers bei einem Gedenkstättenbesuch umschreibt sie mit den Begriffen „Informationsgeber“ und „Ansprechpartner“. Sie geht davon aus, dass die Fragehaltung „an so einem Ort [...] dann in noch viel massiverer Form kommen“ werde. Es sei wichtig, dass der Lehrer auch auf Gefühlsausprüche („vielleicht hat man da auch die Mädchen, die anfangen zu heulen“) der Schüler reagiere und ihnen bei der Verarbeitung des Geschehenen zur Seite stehe („man muss da schon der Fels in der Brandung sein“).<sup>897</sup>

Aus ihrer Sicht sei der Lernerfolg bei einer Gedenkstätte viel größer als im Fachunterricht („also, ich glaube, dass das mehr bringt als nur der Unterricht“), was vor allen daran liege, dass ein solcher Ort „eindringlicher“ sei. Das hänge an der großen Authentizität („da selbst gestanden zu haben“) zusammen. Gerade „das Eindringliche“ der Gedenkstätte Struthof („dieses Spezielle auf dem Berg - - völlig weg von allem“) erziele eine besondere Wirkung („dass man dann vorgestellt hat“).<sup>898</sup>

<sup>895</sup> Vgl. A4-4: S.3, Z.160-165.

<sup>896</sup> Vgl. A4-4: S.3, Z.187-194.

<sup>897</sup> Vgl. A4-4: S.4, Z.252-261.

<sup>898</sup> Vgl. A4-4: S.4, Z.290-297.

#### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Auch beim zweiten Typ gibt es mehrere Bezugsquellen, aus denen sich dieses spezifische Vorgehen herleiten lässt.

Die entscheidende Grundlage ist die ganz stark auf die Schüler gerichtete Perspektive, die in der didaktischen Diskussion als subjektorientierte Ansätze bezeichnet werden.<sup>899</sup> Den Lehrern geht es darum, die Schüler für das Thema zu motivieren, indem ihre Fragen und Interessen aufgegriffen werden. Der Unterricht soll nicht zu „trocken“ sein, wie „Tanja L.“ begründet. Gerade weil die Zeit „so weit weg“ liege,<sup>900</sup> sei es erforderlich, den Schülern einen interessanten, für sie zugänglichen Geschichtsunterricht zu ermöglichen, mittels dessen ein umfassendes historisches Verstehen ermöglicht werden soll. Auch bei der 41jährigen Geschichtslehrerin wird dies deutlich. Das Ziel ist es, die Schüler möglichst konkret an die Geschichte heranzuführen, damit sie sich nachhaltig damit beschäftigen. Gerade aus diesem Grund suchen diese Lehrer möglichst schülerorientierte Zugänge, die das historische Lernen ermöglichen sollen.

Eine zweite Bezugsquelle sind fachdidaktisch geprägte subjektive Theorien, die einen ebenfalls nicht zu unterschätzenden Einfluss haben. Im Unterschied zum ersten Typ wird Geschichte in erster Linie als Akt der Narration verstanden. Während der Blickwinkel des ersten Typen stark auf die Makroebene gerichtet ist, geht es beim zweiten Typ um die Akteurs-ebene, also die Alltagsgeschichte und das konkrete Handeln der damals agierenden Menschen. Die Schüler sollen deren Handlungsrahmen sowie Handlungsspielräume möglichst konkret nachvollziehen, um das historische Geschehen besser beurteilen zu können.<sup>901</sup>

Als letztes beeinflusst auch das Geschichtsbild dieses Vorgehen, was man bei „Tanja L.“ erkennen kann. Im Unterschied zu den „Simon A.“ und „Karsten B.“ erlebt sie den Umgang mit dem Thema nicht so problematisch, was sich auch in der sehr offenen, vielschichtigen Unterrichtsmethodik widerspiegelt. Gerade bezogen auf Zeitzeugen argumentiert sie völlig konträr zu „Karsten B.“, der sich eher an einer möglichst wissenschaftlich-neutralen Herangehensweise orientiert, während sie die Schüler durch solche Lernangebote für Geschichte begeistern möchte.

---

<sup>899</sup> Siehe hierzu einleitend Holzkamp 1995, Hoppe 1998

<sup>900</sup> Vgl. D4-33: S.3, Z.161-186.

<sup>901</sup> Siehe hierzu einleitend Sauer 2004:64-69.

### 8.3.3 Zugang 3: Geschichtsreflexion:

#### *Diskurse verstehen, konstruieren, rekonstruieren, dekonstruieren*

##### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive:

###### *Diskursanalyse und Dekonstruktion von Geschichtsbildern*

Bei den ersten beiden Ansätzen sind die Fachinhalte des Geschichtsunterrichts der grundlegende Orientierungsrahmen, sei es über die fachliche Vermittlung des Gegenstands Geschichte (Objektebene, Makroebene) oder den Versuch, historisches Geschehen konkret nachzuvollziehen (Subjektebene, Mikroebene). Dem gegenüber wird beim dritten Ansatz die Geschichte auf einer Metaebene betrachtet. Im Mittelpunkt steht die Konstruktion von Geschichte, die Dekonstruktion von dahinter stehenden Geschichtsbildern sowie allgemein die Geschichtsreflexion. Diese Position ist eindeutig vom Konstruktivismus beeinflusst.<sup>902</sup>

Besonders stark wird dieser Ansatz von „Frank K.“ vertreten, der sich aber nicht vollkommen diesem Ansatz zuordnen lässt, da zwei seiner drei Zieldimensionen Mustern anderer Typen ähnelt. So gehe es ihm erstens um die „schlichte Sachebene, also die Kenntnis der Sachverhalte“, was dem ersten Typen entspricht. Zweitens erstrebe er „eine Auseinandersetzung mit der kategorialen Dimension“, d.h. die Reflexion über bestimmte Schlüsselprobleme, die auch „in anderen Themen“ eine Rolle spielen wie „Recht und Macht, Usurpation von Macht“. Diese Zielsetzungen passen zum sechsten Typen, bei dem eine grundlegende philosophisch-ethische Reflexion über den Menschen im Mittelpunkt steht. Drittens – und das unterscheidet seinen Blick auf von anderen Lehrern – gehe es ihm vor allem um den Gebrauch von Geschichte („die Geschichte wie, warum und von wem erinnert wird“).<sup>903</sup>

Dahinter steht eine subjektive fachdidaktische und fachwissenschaftliche Theorie, wonach Geschichte immer etwas Relatives ist, das vom jeweils gegenwärtigen Blick geprägt wird. Daher geht es in erster Linie um die Konstruktion und Dekonstruktion der Geschichte („ich gehe dekonstruierend an die Auseinandersetzung mit dem Thema NS heran“),<sup>904</sup> das bedeute, dass man sich einen bestimmten Aspekt – z.B. ein Thema wie den Widerstand – fokussiere und dann mit den Schülern bespreche, wie damit umgegangen wurde und wird. Bezogen auf den Widerstand gegen die NS-Herrschaft liege in der BRD nach „Frank K.“ ein

<sup>902</sup> Nach Martens 2010:26 lässt sich historisches Lernen in dreierlei Hinsicht konstruktivistisch deuten. Erstens sei „der Unterrichtsgegenstand des Faches Geschichte eine Konstruktion“, da die Unterrichtsmedien (z.B. Quellen und Darstellungen) keinen „direkten Zugang zur historischen Wirklichkeit“ ermöglichen. Zweitens sei der öffentliche und schulische Gebrauch von Geschichte kritisch zu hinterfragen. Drittens sieht er das „historische Lernen analog zur konstruktiven Praxis historischen Arbeitens als historische Sinnbildung“. Siehe zur Bedeutung des Konstruktivismus für die deutsche Geschichtswissenschaft einleitend Goertz 2009:702-706.

<sup>903</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.156-170.

<sup>904</sup> Orientiert an Martens 2010:26f. wird hier unter Dekonstruktion der Versuch der Schüler bezeichnet, die „in den Darstellungen bereits getätigten Sinnkonstruktionen zu einem vergangenen Ereignis [...] auf ihre Perspektive und Deutungsstrukturen zu befragen.“ Konstruieren hingegen meint die Modifikation und Aktualisierung der „eigenen Sinnkonstruktionen“, die die Schüler „im Umgang mit Darstellungen und in deren Dekonstruktion“ entwickeln.

Geschichtsbild vor, das die Figuren Elser und Stauffenberg, die er ironisch als „unbedeutende Gestalten“ bezeichnet, heroisiere („eine Gloriole umgehängt“), „während der eigentliche ertragreiche Widerstand vom Kommunismus“ gekommen sei, der allerdings in der bundesdeutschen Geschichtsdeutung nahezu ausgeblendet werde.<sup>905</sup>

Der Geschichtsunterricht im Sinne einer Dekonstruktion und Geschichtsreflexion habe die Aufgabe, die „Erinnerungspolitik und die damit zusammenhängende Konstruktion von Geschichte kritisch zu betrachten, was seiner Meinung nach „aber tendenziell im Bereich Oberstufe“ zu leisten sei.<sup>906</sup>

Um „mündige Staatsbürger“ zu erziehen, sei es grundlegend, „den Moment des Erzählens“ von Geschichte kritisch zu betrachten. Aus seiner Sicht könne Geschichte „nicht objektiv erzählt werden“, sondern Geschichtskonstruktion sei „ein schöpferischer Akt“. Diesen zu verstehen sei „das eigentliche Kernthema von GU“, d.h. die Schüler würden „mit verschiedenen Narrativen“ konfrontiert. Diese kritische Hinterfragung betreffe explizit auch die Lehrplanvorgaben des Fachs Geschichte, hinter denen auch ein bestimmtes Geschichtsbild stünde, das die Schüler erkennen sollten.<sup>907</sup>

Seiner Meinung nach sei es geradezu „naiv“ anzunehmen, „dass Geschichte etwas Festes wäre“. Gerade heute müsse man die Schüler „auch mit der Frage um die historische Wahrheit“ konfrontieren. Alle historischen Themen und Wahrheitsansprüche müssten „begründet sein“, demnach gebe es „keine sichere Geschichte, definitiv nicht“.<sup>908</sup>

Daher müsse auch die NS-Zeit als Unterrichtsthema legitimiert werden („auch der NS muss gerechtfertigt sein und gerechtfertigt werden“), wobei er zahlreiche Gründe auflistet, warum dieser „Stoff“ im Unterricht behandelt werden solle („und das ist natürlich überaus einfach und leicht“). Vor allem hänge das damit zusammen, dass die NS-Zeit nach wie vor zum „populären Geschichtsbewusstsein“ gehöre und eine der „Gründungsmythen der BRD“ sei.<sup>909</sup>

Ähnlich wie „Frank K.“ äußert sich ein Geschichtsfachleiter (G1-12). Die Frage, ob die deutsche Gesellschaft etwas aus der NS-Zeit gelernt habe, beantwortet er verweisend auf die Diskursivität der Geschichte („ein Stück Diskursivität“). Er gehe er davon aus, dass sich Geschichte so nicht wiederholen könne, da die „Ereignisebene“ eine völlig andere sei. Gleichzeitig aber ließen sich „allgemeine[r] Strukturen“ durchaus anhand der Machtergreifung verdeutlichen. So könne man darin erkennen, was passiere, wenn bestimmte Machtgruppen

<sup>905</sup> Viele der Aussagen passen zu Wolfrums Ansatz der Geschichtspolitik, der einen besonderen Schwerpunkt auf das kollektive „Gedächtnis der Bundesrepublik, auf historische Bezugsereignisse und Wertsysteme, auf Geschichtsbilder und Gründungsmythen im Wandel der Zeit“ legt. Eine der Kernthesen ist, dass „das Erinnern an bestimmte Traditionen und das Vergessen anderer [...] stets auch politisch vorangetrieben“ worden sei. Seiner Meinung nach ist Geschichte etwas, über das „verhandelt wird“, in Form der Geschichtspolitik würde sie „zu einem politischem Kampfplatz, zu einem Medium der (Re-)Konstruktion politischer und nationaler Identitäten“. (Wolfrum 1999:2,22.)

<sup>906</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.156-170.

<sup>907</sup> Vgl. T1-56: S.3, Z.172-191.

<sup>908</sup> Vgl. T1-56: S.4, Z.237-248.

<sup>909</sup> Vgl. T1-56: S.5, Z.349-353.

(„politische und wirtschaftliche Eliten“) „ihre eigenen Interessen“ durchsetzen „in politische Machtverhältnisse“, woraus man lernen könne.<sup>910</sup>

Geschichte wird hier als ein Konstrukt betrachtet, das dann „diskursiv“ werde, wenn man sich mit diesen „unterschiedlichen Interpretationen“ auseinandersetze. Geschichte und Geschichtsunterricht könnten daher nicht „dogmatisch“ von einem Wahrheitsbegriff („so war’s, so war’s“) ausgehen, sondern man müsse die verschiedenen Perspektiven offenlegen.<sup>911</sup>

Das betreffe selbst die NS-Zeit. Wie „Frank K.“ bezweifelt er eine vermeintlich objektive Geschichtsschreibung („wenn er [= der Lehrer] sagt, ich mach‘ objektiv, geht nicht“) und verweist auf die Multiperspektivität des Historischen („jeder von uns hat eigentlich seine Meinung“). Diese „Perspektive“ bringe der Lehrer diese „immer rein in den Unterricht“.<sup>912</sup>

Bei ihm persönlich zeigt sich diese Subjektivität und Monoperspektivität seiner Didaktik und Methodik darin, dass er „emotionaler“ vorgehe als bei anderen Themen, was er einerseits mit seiner generational-persönlich starken Betroffenheit erklärt, andererseits damit, dass das Thema „aktueller“ am Zeitgeschehen sei. Seine Aufgabe als Lehrer bestehe nun darin, diese Perspektivität („meine eigene Emotionalisierung“) aufzudecken, z.B. indem er den Schülern offen seine eigene emotionale Betroffenheit bei bestimmten Themenaspekten („Judenverfolgung“, „Weg in den Krieg“, „Verhalten der deutschen Armee im Krieg“) darlege und somit die Monoperspektivität aufzubrechen versucht.<sup>913</sup>

Auch bei „Karsten B.“ lassen sich gewisse Parallelen zu der Zielvorgabe von „Frank K.“ auffinden. An vielen Stellen betont er, wie wichtig ihm ein differenziertes Urteil sei, das sich von einseitigen Geschichtsbildern abhebe. Deutlich wird dies vor allem in seiner kritischen Hinterfragung von Zeitzeugengesprächen, die aufgrund der hohen Authentizität vermeintlich die Wahrheit zu vermitteln.

Aus den Interviews lassen sich mehrere mögliche Ausprägungen einer solchen Geschichtsreflexion und Geschichtsdekonstruktion erkennen.

1. Die Behandlung kontroverser Diskursstränge: Die Diskursivität wird schon in dem Moment angedacht, wenn man über bestimmte grundlegende gesellschaftlich kontroverse Fragen wie die Schuldfrage mit den Schülern diskutiert. Aktuelle Fallbeispiele und Skandale in den Medien können dabei genutzt werden, um die Schüler zur Reflexion über den gegenwärtigen Umgang mit der NS-Zeit anregen.

So thematisiert Martina K. beispielsweise die Walser-Debatte, die Frage nach einem Schlusstrich („das kann man mit den Schülern diskutieren, darf man ‘nen Schlusstrich ziehen“), die Schuldfrage („wie ist das mit Schuld, muss ich mich jetzt schuldig fühlen“), um

<sup>910</sup> Vgl. G1-12: S.4, Z.240-244.

<sup>911</sup> Vgl. G1-12: S.4, Z.245-247.

<sup>912</sup> Vgl. G1-12: S.4, Z.247-250.

<sup>913</sup> Vgl. G1-12: S.4, Z.251-259.

einen verantwortlichen Umgang mit der Geschichte („aber sie müssen verantwortlich mit Geschichte umgehen“) zu erreichen. Auch sieht sie eine Wechselwirkung zwischen dem schulischen und dem gesellschaftlichen Diskurs.<sup>914</sup> Ihr Blick ist vor allem auf die gegenwärtige Politik gerichtet, während „Frank K.“ einen allgemeineren Begriff von Dekonstruktion und Diskurs hat.

2. Die Offenlegung des eigenen Geschichtsbildes: Ein Lehrer kann sein eigenes Geschichtsbild den Schülern offenlegen, z.B. dann, wenn er selbst betroffen ist. Dadurch kann eine einseitige Darstellung des Geschehenen vermieden werden und die Schüler erkennen, dass auch die Lehrperson nicht frei von Deutungen ist und ihnen nur eine spezifische Perspektive aufzeigt.<sup>915</sup>

3. Umfassende Geschichtsreflexion: Neben diesen temporären geschichtsreflexiven Zugängen kann dahinter auch ein kompletter geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Ansatz stehen, wie bei „Frank K.“ deutlich wird.

Im Extremfall ist die Geschichtsreflexion das Hauptziel der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit speziell und der Geschichte im Allgemeinen. Sie besteht dann darin, deren Entstehungsakt als vom Menschen perspektivisch vermittelten Interpretationsstrang darzulegen.<sup>916</sup> Die Geschichte wird dann immer als konstruiert charakterisiert, sei dies auf der Akteurs- (Zeitzeugen, betroffene individuelle und kollektive Akteure) oder der Strukturebene (gesellschaftlich-ideologischer Blick auf die Vergangenheit).<sup>917</sup> Den Schülern soll die Multiperspektivität historischer Ereignisse vermittelt werden und darüber hinaus die offizielle Geschichtsdeutung und Geschichtspolitik von Staaten (z.B. Vergleich der Geschichtsbilder in der DDR und der BRD). Bei „Frank K.“ drückt sich dieser geschichtstheoretische Anspruch bei allen Unterrichtsthemen und mit gewissen Abstrichen in fast allen Klassenstufen aus.<sup>918</sup>

<sup>914</sup> Vgl. B4-14: S.2, Z.81-89.

<sup>915</sup> Der Lehrer agiert dann ähnlich wie der Historiker, der nach van Norden 2009:738f. „seine Fragehaltung, seine Theorien und seine Methoden, mit denen er an die Quellen herangegangen ist, offen zu legen“.

<sup>916</sup> Nach Jeismann 2000:48 gelte es demnach auch, „die den Unterricht steuernden Instanzen – Richtlinien, Lehrbücher, Lehrer“ als „Teil einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“, in die ständig historische Deutungen eingehen“ zu sehen. Demnach müsse auch der Geschichtsunterricht an sich kritisch hinsichtlich seiner Standortgebundenheit untersucht werden und man müsse sich davon distanzieren „ein ‚richtiges‘ und allgemeingültiges Geschichtsbild“ vermitteln zu wollen.

<sup>917</sup> Hierbei ist zwischen einem radikalen und einem moderaten Konstruktivismus zu unterscheiden. Während nach Rohlfes 2009:708f. der moderate Konstruktivismus „der je individuellen Bewusstseinsverfassung größtes Gewicht“ bemesse, ansonsten aber „dem Kritischen Rationalismus“ nahestehe, leugne der „Radikale Konstruktivismus [...] die Möglichkeit transpersonaler Verständigung und faktisch-real beweisbarer Aussagen“.

<sup>918</sup> Das verdeutlicht „Frank K.“ beispielsweise am Thema Pyramiden in Klasse 6: „[...] lässt sich sogar in Klasse 6 anbahnen, Geschichtsunterricht trägt wie andere Fächer Reli dazu bei, feste Weltbilder zu erschüttern, die Frage, wenn's im Buch steht, Cheops ließ die Pyramiden errichten, bauen, und dann kann man in den Raum stellen, hat Cheops wirklich die Pyramiden bauen lassen, natürlich hat Cheops sie nicht selber, er hat nicht mal einen Stein angefasst, trotzdem steht im Geschichtsbuch Cheops hat die Pyramide bauen lassen - - und dann kann man darüber nachdenken, warum das da steht und wie das gemeint ist - - und dann merken die plötzlich, dass da was anderes gemeint ist, als das was das sagt, das hat aber jemand so ausgedrückt, was könnte man eigentlich oder alternativ als Text erwägen und dann plötzlich merken die, man kann einen Sachverhalt verschiedenen darstellen und er hat eine andere Konnotation auch.“ (T1-56: S.4, Z.257-265.)

## 2. Methodische Zugänge

Das Methodenspektrum für solch diskursiv-dekonstruktive Zugänge ist sehr vielfältig. Man kann lehrer- und schülerzentriert vorgehen, es können sachlich-kognitive oder kreativ-affektive Methoden gewählt werden.

Für „Frank K.“ erschöpft sich die Auseinandersetzung nicht allein in der „Politikgeschichte“, die für ihn auch „wieder ein Konstrukt, ein Blick auf Geschichte“ sei. Dieser Blick sei „natürlich legitim“ und habe „einen hohen Grad an Relevanz“.<sup>919</sup>

Zur Verwirklichung seines Ansatzes würden auch Bildungsplan- und Schulbuchvorgaben problematisiert und die dahinter stehende Bewertung des historischen Geschehens dekonstruiert. Er möchte, dass die Schüler die hinter vermeintlich objektiven Aussagen und Vorgaben (Curricula, Schulbücher) stehenden Deutungen hinterfragen.

Ähnlich äußert er sich zu Gedenkstätten, deren Besuch er durchaus empfehle, allerdings hervorhebt, dass das keine „Zwangsbeglückung“ werden dürfe. Ein Zwang zu einer solchen Fahrt wird mit dem „staatlich verordneten Antifaschismus“ der DDR verglichen, was eine Bevormundung der Schüler darstelle („im Grund Lehrer und Schule bevormundet werden“). Auch vermeidet er, das Schülerverhalten zu beurteilen, was er an dem Beispiel der Busfahrt nach der KZ-Gedenkstättenfahrt ausführt. Einige Schüler hätten sich albern verhalten, was eine Schülerin massiv gestört habe („das war dann ihre Weise“). „Frank K.“ beschreibt das Verhalten, bewertet es aber nicht. Dem Lehrer obliege nicht, ihnen ein spezifisches Verhalten vorzuschreiben, sondern sie zur kritischen Geschichtsreflexion anzuregen, mittels derer sie sich zu historischen Problemstellungen positionieren könnten. Bei Gedenkstättenfahrten sei ihm wichtig, dass die Schüler möglichst aktiv der Thematik begegneten („also der aktiven Auseinandersetzung“, „im Tätigsein sich der Sache zu nähern“), was vielschichtig geschehen solle („forschen, mahnen, zeichnen [...] Konzepte entwerfen, Projektgruppen durch das Museum schicken, Interviews mit Leuten“).<sup>920</sup>

Die Diskursivität verdeutlicht auch „Karsten B.“ an zwei Beispielen. Zum einen vermittele er das Thema Nachkriegsdeutschland mit Hilfe einer „Collage“, die „einfach verschiedene Bilder“ zeige, um die Multiperspektivität auf das Geschehen deutlich werden zu lassen („amerikanischer Soldat, wie er mit Kindern Rugby spielt“, „Trümmerfrauen“, „Frauen, die von einem Kohlewagen Briketts klauen“, „dann Jungs, die auf der Straße Stiefel gegen Essen eintauschen wollen“). Durch diese Vielschichtigkeit erhofft er sich einen Zugang, mittels dessen sich das von ihm erwünschte Geschichts- und Problembewusstsein entwickeln könne („und ich glaub‘, dann können sie dieses Bewusstsein, was ich erreichen möchte, auch ein bisschen besser entwickeln“, „dann ein vielseitigeres Bewusstsein dafür zu entwickeln“).

---

<sup>919</sup> Vgl. T1-56: S.9, Z.621-628.

<sup>920</sup> Vgl. T1-56: S.4-5, Z.301-311.

Als weiteres Beispiel verweist er auf ein Bild aus einem befreiten Konzentrationslager. Dabei handle es sich um die „deutsche Bevölkerung [...] ‘ner Kleinstadt“, die durch das ehemalige Konzentrationslager geführt würden. Dabei zeigten sich selbst bei diesem Bild mindestens drei verschiedene Perspektiven („das Bild finde ich von daher gut, weil es nicht einseitig ist“), die der amerikanischen Soldaten, die der deutschen Bevölkerung und in gewisser Hinsicht auch die der Opfer („Leichenhaufen“, „Leichenberg“, „es zeigt die Situation der Leute im KZ und was die miterlebt haben“). Durch dieses Bild sei es möglich, „sehr differenziert“ zu zeigen, „was hat das für verschiedene Leute bedeutet“. Dadurch könne ein „differenziertes Urteil“ eher erreicht werden, als wenn die Schüler „jetzt nur den Leichenberg“ gezeigt bekämen.<sup>921</sup>

Im Unterricht von „Tanja L.“ spielen Diskussionen neben dem Fremdverstehen eine sehr wichtige Rolle. Dabei gehe sie z.B. auf aktuelle gesellschaftliche und fachwissenschaftliche Kontroversen (z.B. inwiefern der Begriff der Kollektivschuld angemessen bzw. heute noch relevant ist) ein. Methodisch wählt sie dabei schüleraktivierende Unterrichtsformen (z.B. Kugellager, Gruppenarbeiten), aber auch vom Lehrer gesteuerte Diskussionsimpulse. Entscheidend sei, dass die Schüler sich eine Meinung bildeten und durch geeignete Zugänge motiviert über diese Problemstellungen diskutierten.

Ein weiteres Beispiel, wie man die Dekonstruktion von Geschichtsbildern sowie den Umgang mit der NS-Zeit in der Gesellschaft problematisieren kann, zeigt „Thomas H.“, der mit seinen Schülern zwei Denkmäler des Schulorts vergleicht. Bei den beiden Kriegsdenkmälern handle es sich einerseits um ein typisches „Kriegerdenkmal“, andererseits um ein „Friedensdenkmal“ („wo dann die Friedensbewegung das Opferdenkmal errichtet hat“). Dieser lokalgeschichtliche Zugang ermögliche die Umsetzung des Leitprinzips Kontroversität, handle es sich bei dem Kriegerdenkmal doch um eine „kritische Gedenkstätte, an der man sich dann auch reiben“ könne.<sup>922</sup>

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

Hinsichtlich von Emotionen und moralischen Implikationen muss man diesen Ansatz differenziert betrachten. Wertfragen und emotionale Zugänge sind nicht per se ausgeschlossen, sie sollen allerdings nicht zu einer einseitigen Wertevermittlung führen, sondern, sofern man darauf zurückgreift, zur Reflexion anregen.

Emotionen werden dann zurückgewiesen, wenn sie manipulativ eingesetzt werden, um die Schüler zu einer bestimmten Wertung zu bringen. So möchte „Frank K.“ die Schüler auf kei-

---

<sup>921</sup> Vgl. G4-34, S.4, Z.332-340.

<sup>922</sup> Vgl. D2-22, S.5, 367-381.



nen Fall „an die Wand drücken emotional“, weil dadurch selbstständige Erkenntnisprozesse unterbunden würden. Solch eine bewusste manipulative Emotionalisierung bezeichnet er als „überwältigen“. Ein gezielter Einsatz von Emotionen, um eine Geschichtsreflexion und Erkenntnisprozesse auszulösen, sei aber durchaus möglich. Hier verweist er auf eine Bilderreihe, die die Opfer der NS-Zeit in nicht entwürdigender Geste zeigt, wodurch er eine „historische Imagination“ erreichen möchte. „Gewisse Emotionen“ könnten durchaus eingesetzt sind, sofern die „verkraftbar sind für jeden Schüler“, wobei der Lehrer hier aufpassen müsse „eine sehr sensible Balance zu wahren“, wodurch eine „intellektuelle Distanz“ wieder möglich sei, mittels derer eine „Reflexion“ angeregt werden könne.<sup>923</sup>

Auch moralische Implikationen werden mehrschichtig betrachtet.<sup>924</sup> „Frank K.“ möchte vermeiden, dass die Schüler in seinem Unterricht zur kritischen Hinterfragung auch des eigenen Wertsystems angeregt werden, was aber kein Relativismus sei, sondern eine distanzierte Geschichtsdekonstruktion des heutigen Konstruktionsakts von Geschichte.

Konkret bedeute dies, dass er beispielsweise sehr vorsichtig im Umgang mit Opferdokumenten agiere. Durch zu stark moralisierend wirkende Bildern werde seiner Meinung nach ein „reflexiver Umgang mit dem Phänomen Judenvernichtung, Judenverfolgung [...] drastisch erschwert“. Er bezeichnet solche Bilder als „derartige Überemotionalisierung“, die dahingehend problematisch sei, dass sie „automatisch die Gefühle von Schuld, Scham und Entsetzen“ auslöse, wodurch jegliches „Reflektieren“, „Erkenntnis“ und „ein Auseinandersetzen“ verhindert werde („nicht mehr möglich ist“).<sup>925</sup> Für einen Erkenntnis- und Reflexionsprozess seien solche Bilder gar nicht erforderlich, es reiche ein authentisches, aber das Grauen in den Hintergrund stellendes Material.

#### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Wie auch die anderen beiden didaktisch-methodischen Ansätze lässt sich die Geschichtsreflexion vor allem auf die Perspektive der Schüler, das Geschichtsbild und fachdidaktische Grundpositionen zurückführen.

Im Unterschied zum zweiten Typen überwiegen aber fachwissenschaftliche und fachdidaktische Gesichtspunkte in der Begründung. Für Lehrer, die einen solchen Ansatz vertreten, ist die Geschichte und die Geschichtsvermittlung vor allem durch ein kritisch-reflexive Auseinandersetzung geprägt und nicht eine reine Stoffvermittlung (Typ 1). Es geht vielmehr darum, Geschichtsbilder relativ zu betrachten, um die dahinter stehenden Werte und Normen

<sup>923</sup> Vgl. T1-56, S.2, Z.146-149.

<sup>924</sup> Jeismann 2000:57 hebt hervor, dass der an Geschichtsbewusstsein orientierte Ansatz sich „nicht durch ein vorgegebenes oder übermächtiges Geschichtsbild majorisiert, durch Geschichtsbehauptungen von außen überwältigt oder durch eigenes Geschichtsbegehren von innen besinnungslos macht“.

<sup>925</sup> Vgl. T1-56, S.2, Z.122-137.

sowie Interessen zu dekonstruieren. Diese stark diskurstheoretische Ausrichtung des Unterrichtsfachs Geschichte fügt sich in neuere fachdidaktische Positionen ein.<sup>926</sup>

Darüber hinaus hat aber auch das Geschichtsbild Einfluss auf diesen Ansatz, was man besonders bei „Frank K.“, „Martina T.“ und „Tanja L.“ erkennen kann, die alle eine sehr offensive aber nicht verkrampt geführte Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit bevorzugen. Ganz deutlich wird dieser Zusammenhang bei „Frank K.“, was die Einzelfallanalyse zeigte.

Auch die Schüler haben einen wichtigen Einfluss auf dieses methodische Vorgehen. Einerseits werden ihre motivationalen Voraussetzungen berücksichtigt. Aus der Sicht von „Frank K.“ sei der Weg einer Geschichtsreflexion von den Schülern zum Stoff und nicht vom Stoff zu den Schülern. Unmündig hingegen seien Schüler, wenn ihnen das vermeintlich objektive Wissen unkritisch präsentiert werde.

### 8.3.4 Zugang 4: Politische und moralische Erziehung: *erziehen, werten und mahnen*

#### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive:

##### *Werterziehung und Förderung der moralischen Urteilskompetenz*

Die ersten drei Typen eint die Orientierung am Fachunterricht mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die Vermittlung von Fachinhalten (Typ 1), das Fremdverstehen (Typ 2) und die Reflexion über Geschichte (Typ 3). Im Unterschied dazu spielen bei den anderen drei Typen speziell in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit überfachliche Zielsetzungen eine viel wichtigere Rolle. Bei den meisten anderen Themen – man könnte in dem Zusammenhang von „normalen“ Themen sprechen – lässt sich ihr Vorgehen den anderen drei Zugängen zuordnen, aber die Aufarbeitung der NS-Zeit sehen sie als eine besondere schulische Aufgabe. Die den geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Richtlinien übergeordneten Ansprüche und Ziele, die sich aus dem Sample als weitere Typen herauskristallisieren, sind die Vermittlung von Werten und Normen (Typ 4), das Erinnern an die Opfer (Typ 5) und die philosophisch-anthropologische Reflexion (Typ 6).

Das zentrale Ziel des vierten Typen besteht in der intendierten Vermittlung von moralischen Werten.<sup>927</sup> Dazu gehört unter anderem ein Mahnen, wie „Fritz P.“ betont, der auf ähnliche

<sup>926</sup> Siehe als grundlegende Studie zum Konstruktivismus im Rahmen geschichtsdidaktischer Theoriebildung Jeismann 2000:46-72 und Völkel 2002.

<sup>927</sup> Stein 2008:563f. unterscheidet einen indirekten und einen direkten „Wertentwicklungsprozess“. Die „indirekte Wertfestigung“ besteht im „Einüben demokratischer Mitbestimmungs- und Interaktionsmöglichkeiten“, die die Schüler im Lernraum Schule erwerben, z.B. durch Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schulgemeinschaft und das Lernen am Lehrer als Vorbild. Die „direkte Werterziehung“ hingegen besteht in der bewussten Vermittlung moralischer Werte, d.h. auch „die Förderung von Basiskompetenzen [...], die eng mit Werten und Werthandeln zusammenhängen, etwa die Förderung von Empathie sowie Perspektivübernahme“.

Verbrechen verweist („eben mit diesen Verbrechen in Jugoslawien“), bei denen „gleiche Muster“ (zwei Nennungen) auftauchten, wenn auch „natürlich nicht in dieser Radikalität“.<sup>928</sup>

Die beabsichtigte Werterziehung lässt sich grob in zwei Untertypen unterscheiden. Einerseits intendieren einige Lehrer eine politische Bildung / Demokratieerziehung. Durch die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit sollen die Schüler die Vorzüge des gegenwärtigen demokratischen Wertesystems schätzen lernen. Dieser Ansatz passt zu den Zielvorgaben des Gemeinschaftskundeunterrichts.<sup>929</sup>

Andererseits gibt es eine allgemein ethisch-moralische Werterziehung, die sich mit dem Ethik- und Religionsunterricht vergleichen lässt.<sup>930</sup> Während es bei der politischen Bildung um demokratische Normen, Werte, Regeln und Institutionen geht, legt die ethisch-moralische Erziehung den Schwerpunkt auf das menschliche Handeln an sich, das am Beispiel der NS-Zeit durchdacht wird. Hier geht es um grundlegende Werte, die auf sehr unterschiedliche Weise vermittelt werden können.<sup>931</sup>

#### Typ 4.1 Demokratieerziehung und politische Bildung

Trotz der Kontroverse in der Forschung, ob „politische Bildung“ und „Demokratiepädagogik“ deckungsgleich, miteinander vereinbar oder konträre Ansätze sind<sup>932</sup>, wird im Kontext dieser Arbeit allgemein von einer Demokratieerziehung gesprochen. Darunter wird anlehnd an Fauser „die umfassende und grundlegende Aufgabe, die mit dem Erhalt und der Erneue-

<sup>928</sup> Vgl. E2-16: S.4, Z.243-247.

<sup>929</sup> So wird als Zielsetzung des Gemeinschaftskundeunterrichts im Bildungsplan 2004:268 darauf verwiesen, dass die Schüler „sich ihrer Rechte und Pflichten bewusst werden und selbstständig denkende, rational urteilende und sozial verantwortlich handelnde Staatsbürgerinnen und Staatsbürger werden, die die Regeln für ein rationales und gewaltfreies Austragen politischer Konflikte kennen und achten.“ Das Unterrichtsfach an sich ist ganz deutlich als identifikatorisches Fach zu charakterisieren, das die politische Sozialisation in das gegenwärtige Gesellschaftssystem beabsichtigt. So heißt es weiter: „Sie erkennen, dass Freiheit und Verantwortung die konstitutiven Elemente der freiheitlich demokratischen Grundordnung sind, die es zu sichern und zu entwickeln gilt.“

<sup>930</sup> Nach Scheilke 2001:220f. ist eine religiöse Bildung für eine „Identitätsbildung“ unverzichtbar, weil hier die notwendigen Wertfragen auf Grundlage kulturell-religiöser Wurzeln umfassend besprochen werden. Aus seiner Sicht fördere eine religiöse Bildung bei den Schülern eine „interkulturelle Bildung“, eine „kulturelle Bildung“ und eine „allgemeine Bildung“ fördere. Im Bildungsplan 2004:24 wird als eines der Ziele der evangelischen Religionslehre die Fähigkeit zu verantwortungsvollem, solidarischem Handeln auf der Grundlage christlicher Wertvorstellungen“ erwähnt. Im katholischen Religionsunterricht wird hinsichtlich der Werte explizit die Perspektivübernahme und die Entwicklung von „Empathie“ erwähnt (Bildungsplan 2004: 39). Siehe darüber hinaus zu den Zielen des Ethikunterrichts Pfeifer 2003.

<sup>931</sup> Alternativ könnte man in dem Zusammenhang auch die Unterscheidung von Reinhardt 2009:861-864 aufgreifen. Sie unterscheidet im Kontext der Auseinandersetzung über eine politische Bildung und eine Demokratiepädagogik ein politisches und ein soziales Lernen. Während das politische Lernen den öffentlichen Raum tangiere, handle es sich beim sozialen Lernen um den rein privaten Bereich.

<sup>932</sup> Die Kontroverse beinhaltet vor allem die Ziele und Formen einer angemessenen Vermittlung demokratischer Werte und Normen in der Schule. Während Massing 2002, 2007, Henkeborg 2005 und Sander 2007 eher für ein Politiklernen durch ein entsprechendes Unterrichtsfach mit einer starken Politikorientierung plädieren, ist für Vertreter der Demokratiepädagogik wie Himmelmann 2002, 2005, 2007a, 2007b, Fauser 2007, Edelstein 2007 die politische Bildung einer viel umfassenderen Demokratiepädagogik untergeordnet. So kritisiert Edelstein 2005:210ff., dass das Erlernen demokratischer Werte und Normen durch eine reine Wissensvermittlung über die Politik nicht erreichen lasse. Himmelmann 2001:25 wehrt sich vor allem gegen eine reine „Institutionenkunde“.

Demgegenüber wird der Demokratiepädagogik von Seiten der Politikwissenschaft und Politikdidaktik vorgeworfen, dass sie zu sehr den Schwerpunkt auf soziales Lernen lege, während das politische Lernen häufig zu kurz käme (Vgl. Beutel / Fauser 2007:212). Das eigentliche Ziel müsse eines Demokratielernens müsse hingegen politisches Handeln sein, wohingegen eine Demokratiepädagogik zu einer „Entpolitisierung der politischen Bildung“ (Sutor 2007 44f.) führe.

„rung der Demokratie verbunden“ ist, verstanden.<sup>933</sup> In diesem Zusammenhang wird die NS-Zeit zur Negativfolie für die bundesdeutsche Demokratie, da die dort vorherrschenden ideologischen Grundlagen und der Staatsaufbau nahezu komplett im Widerspruch zum Grundgesetz der BRD stehen.<sup>934</sup>

Das gegenwärtige politische und gesellschaftliche System und das damit verbundene Geschichtsbild werden dabei als maßgeblicher Bezugsrahmen genommen. Im Sinne der Kohlberg'schen Stufen der moralischen Urteilsbildung wäre diese Form der Wertevermittlung als konventionell zu bezeichnen, es geht um „das moralische Verhältnis zum umfassenden sozialen System“.<sup>935</sup> Das Unterrichtsfach Geschichte hat dann eine stark identifikatorische Funktion.

Passend hierzu finden sich Aussagen bei „Simon A.“, der mehrfach betont, für wie wichtig er „diesen demokratischen Grundkonsens“ hält. Bei ihm sind alle Meinungen zulässig die „mit unserem GG [in] Einklang zu bringen sind“. Die fachliche Auseinandersetzung mit der NS-Zeit habe allerdings zunächst wertfrei zu erfolgen, um einseitige politische Deutungen, wie er sie selbst erlebte, zu verhindern. Die Wertvermittlung wird bei ihm eher implizit angestrebt und zwar dahingehend, dass die Schüler sich an dem schulisch und gesellschaftlich geforderten Wertekanon zu halten hätten.<sup>936</sup>

Einen noch wichtigeren Schwerpunkt hat die demokratische Werterziehung und politische Bildung bei „Thomas H.“, für den dies das eigentliche Kernanliegen einer heutigen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist:

„I: Wo tangiert heute noch Schüler der NS?

D2-22: Das habe ich eben aufgezeigt, Menschenrechte, demokratische Strukturen, Widerstandsrecht, wir haben aber jetzt auch eine Diskussion um die Einschränkung der Grundrechte, wie weit darf der Staat gehen und wie weit muss der Bürger auch vorm Staat geschützt werden und nicht nur der Bürger den Staat schützen und da reicht der Bezug darauf, dass es nicht reicht, dass nur der Bürger den Staat schützt, sondern auch der Bürger vorm Staat geschützt werden muss, auch da dient uns einzig und allein das Dritte Reich dafür.“ [D2-22: S.2, 142-146]

Die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit wird bei ihm dazu gebraucht, die Vorzüge der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erkennen. Die Schüler könnten demnach gerade („einzig und allein“) an der NS-Zeit die Gefahren einer Einschränkung demokratischer Grundrechte kennenlernen. Daher spricht er von „Menschenrechte[n], demokratischen Strukturen [...], Diskussion[en] um die Einschränkung der Grundrechte“. Der Nationalsozialismus werde zu einer „Negativfolie zur Befestigung und Profilierung einer positiven Identität“.<sup>937</sup> Gerade an dieser Zeitspanne könnten die Schüler das „Gut“ der Demokratie

<sup>933</sup> Fauser 2007:16.

<sup>934</sup> Vgl. Wolfrum 1999:2

<sup>935</sup> Garz 2006:104.

<sup>936</sup> Vgl. E1-9, S.4, Z.237-249.

<sup>937</sup> Vgl. Siegfried 2002:45.

schätzen lernen („warum wir heute das Glück der Demokratie haben“), die sie „auch verteidigen“ müssten, da eine grundrechtsbasierte Ordnung („einen Grundrechtskatalog, einen Menschenrechtskatalog“) seiner Meinung auch keine „Selbstverständlichkeit“ sei. Der Nationalsozialismus sei ein „mahnendes Lehrbeispiel“.

Der Schwerpunkt seines Geschichtsunterrichts liegt auf der politischen Bildung, hinter der analog zum Geschichtsbewusstsein ein „politisches Bewusstsein“ („politische Dimension“) stehe, von dem er mehrfach spricht. Dieses entwickle sich seiner Meinung nach aber erst in der Oberstufe („im 11.Schuljahr“), weshalb das verkürzte Gymnasium für ihn dieser Hinsicht problematisch sei. Dazu zählt inhaltlich die „Systemunterscheidung“ von Demokratie („demokratisches parlamentarisches System“) und Diktatur („diktatorischem System“), die politische Links-Recht-Skala, die Fähigkeit „in politischen Richtungen“ zu denken.

Ein besonderer Schwerpunkt liege in der Oberstufe auf der Ursachensuche für den Aufstieg der NSDAP und den damit zusammenhängenden Untergang der Weimarer Republik. Die Weimarer Republik werde in erster Linie als Epoche verstanden, die Hitler ermöglichte.<sup>938</sup>

#### Typ 4.2 ethisch-moralische Erziehung

Während beim ersten Ansatz die Vermittlung eines demokratischen Bewusstseins und die Erziehung zu demokratischen Staatsbürgern im Fokus steht, ist beim zweiten die ethisch-moralische Erziehung allgemein das Kernanliegen einer schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit.

Die Bedeutung einer ethisch-moralischen Werterziehung durch die geschichtliche Auseinandersetzung mit der NS-Zeit wird besonders bei „Fritz P.“ deutlich. Für ihn sei Geschichte immer auch auf das Handeln und Verhalten der Schüler ausgerichtet („handlungsorientiert“, „was für mein politisches Engagement und Verhalten für die Zukunft“), die sich für Minderheiten und den Schutz bestimmter Grundrechte wie die Meinungsfreiheit einsetzen sollen („das heißt Einsatz gegen Unterdrückung, das fängt schon an, wenn Meinungsfreiheit nicht gewährt ist [...] ich muss mich einsetzen, das ist das“). Durch die Auseinandersetzung solle „ne gewisse Immunisierung“ erreicht werden. Dazu greife er vor allem auf emotionale Zugänge zurück, da die Schüler aus seiner Sicht aufgrund des veränderten Medienkonsums zunehmend abgestumpft seien.<sup>939</sup>

Die Erinnerung sei „gar nicht so das Entscheidende“, sondern ihm geht es um eine allgemeine Moralerziehung. Einerseits müsse man natürlich die Stellung der NS-Zeit für die Geschichte hervorheben („Bruch mit der Vergangenheit“ „ne Zäsur“). Andererseits möchte er am Beispiel späterer Völkermorde wie Jugoslawien („Jugoslawien, wo diese Völkermorde auch passiert sind“) und in Ruanda („die Tutsi, Hutu“) eine Menschenrechtspädagogik durchführen. Daher vergleicht er die dort begangenen Verbrechen auch mit dem Holocaust

<sup>938</sup> Vgl. D2-22: S.1, Z.32-38.

<sup>939</sup> Vgl. E1-16: S.1, Z.50-55.

(„das ist das gleiche Muster“) und benutzt Begriffe, die sinnbildlich für dieses Verbrechen stehen („diese Pogrome“), wobei er die Einzigartigkeit des Holocaust anhand mehrerer Merkmale dennoch hervorhebt („Radikalität“, „Dauer“, „Gründlichkeit“). In all den von ihm genannten Beispielen geht es um die Intention „Minderheiten [...] zu töten, Nachbarn zu töten“. Genau das solle verhindert werden und er möchte hierfür ein Bewusstsein, eine Art „Immunsierung“ erreichen.<sup>940</sup>

In ähnlicher Richtung wie „Fritz P.“ argumentiert „Martina T.“, deren Hauptanliegen das Menschliche ist. Für sie ist es maßgeblich, die NS-Zeit immer wieder als mahnendes Beispiel wach zu halten, um „Ähnliches“ zu verhindern. Dabei sei dieses Ähnliche für sie nicht notwendigerweise ein „totalitärer Staat“, sondern es reiche „die vielleicht planmäßige Ausgrenzung von Minderheiten, antidemokratisches Verhalten“. Wie „Fritz P.“ versuche sie „auch andere Völkermorde“ in den Blickwinkel zu nehmen, ohne die NS-Zeit dadurch zu relativieren („sie werden mich jetzt nicht absolut als Relativiererin verstehen“). Die Schüler sollten diese anderen Verbrechen ebenfalls kennen.<sup>941</sup>

Für sie sei jeder Schüler von dem Schrecken der NS-Zeit betroffen oder könne betroffen gemacht werden, weil „kein Mensch so mitleidlos“ sei und „so wenig bereit“ sei, „sich auf die Geschichte anderer Menschen und das Leiden anderer Menschen einzulassen“. Diese grundlegende Empathiefähigkeit sei der Ausgangspunkt einer angemessenen schulischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Sie versteht darunter „das Hineinversetzen in die Befindlichkeit anderer, in ihre Lage“. Es gehe darum, Schüler zu „solchen Persönlichkeiten [zu] erziehen, die Eindrücke von Menschlichkeit“ ausgebildet hätten. Ziel sei es, zur Charakterbildung des Menschen beizutragen, die solches „Unrecht, das anderen zugefügt wird, nicht dulden“ und sich gleichzeitig in andere Menschen hineinversetzen, denen solches Unrecht widerfahre („und dass sie sich auch überlegen, wie sie damit umgehen würden, wenn ihnen selbst so etwas passiert“).<sup>942</sup>

Dazu böten sich zwar auch andere Themenstellungen der Geschichte an („das kann man aber auch mit anderen Themen vermitteln“, „das kann man theoretisch fast an jedem, an jeder Grausamkeit der Geschichte“), aber gerade am Holocaust sei diese Verletzung des Menschlichen besonders spürbar („dieses Begegnen von Mensch zu Mensch, dieses Mitfühlen mit anderen, das was im Holocaust passiert ist, das vielen Menschen das Menschsein und die Lebensberechtigung, die Daseinsberechtigung aberkannt wurde“). Im Unterschied zu den ersten drei pädagogischen Typen lässt sich dieser Ansatz „als ganz unhistorisch“ bezeichnen, aber es handle sich um ihr eigentliches Anliegen („das ist ein ganz kleiner Kern“).<sup>943</sup>

<sup>940</sup> Vgl. E2-16: S.7, Z.241-261.

<sup>941</sup> Vgl. B4-14: S.3, Z.204.

<sup>942</sup> Vgl. B4-14: S.5, Z.370-379

<sup>943</sup> Vgl. B4-14: S.5-6, Z.381-420.

Bei den befragten Lehrern finden sich explizit oder implizit ähnliche Aussagen auch bei „Peter M.“, für den die Vermittlung von Grund- und Menschenrechten zentral ist. Auch „Konstanze D.“, „Tanja L.“ und „Timo O.“ argumentieren an einzelnen Stellen ähnlich. Darüber hinaus gibt es auch aus dem Set der restlichen Befragten einige Lehrer, die die ethisch-moralische Werterziehung für grundlegend halten.

Ein 56jähriger Geschichtslehrer (F2-17), der in einer ländlichen Schule unterrichtet, bezieht hinsichtlich der Frage, ob der Geschichtsunterricht wertfrei sein könne, ganz deutlich Position. Gerade beim Thema Nationalsozialismus dürfe der Geschichtslehrer „keinen neutralen Unterricht“ machen und könne „seine Bewertung der Ereignisse nicht hinter dem Berg halten“. Wichtig sei es aber, dass er als Lehrer offenlegen müsse, wenn er seine eigene Position einbringe.<sup>944</sup>

Der Maßstab der Wertungen im Geschichtsunterricht sind für ihn die „Menschenrechte“ und die „Demokratie“. Allerdings möchte er den Schülern auch aufzeigen, dass es „auch Zeiten gab, wo es die Menschenrechte im Bewusstsein nicht gab“, sodass man nicht pauschal eine „persönliche Schuld der Menschen“ annehmen könne, die „ohne ein Wissen über die Menschenrechte“ gewesen seien. Hinsichtlich einer Bewertung der NS-Zeit hat er eine dialektische Perspektive. Einerseits müsse man klar „Position gegen die Zeit“ beziehen. Andererseits warne er aber die „Schüler immer davor, die Zeit zu einfach zu sehen“ und möchte „auch Verständnis wecken für manche, die versagt haben“. Hier wird deutlich, dass im Mittelpunkt ethische Fragestellungen und die ethische Beurteilung von menschlichem Verhalten stehen.<sup>945</sup>

Auch ein 62jähriger Befragter (M3-27) strebt eine Werterziehung an, was deutlich an seinen Aussagen zur Kollektivschuld wird. Für ihn sei es „Quatsch, den Schülern Schuldkomplexe einzupfropfen“, sondern es solle „klar werden, dass die Würde des Menschen über allem steht“. Im Gesprächszusammenhang wird deutlich, dass er an der Stelle von der Kant'schen Ethik geprägt ist, wonach es ihm um „den freien Willen des Menschen“ geht, worunter er versteht, „dass man jedem anderen seine Würde“ gebe. Für ihn sei „das Gute [...] der Maßstab“ für diese erzieherische Aufgabe der Schule.<sup>946</sup>

Die Rückfrage des Interviewers, ob für diese Form der Erziehung „zum Guten“ die Auseinandersetzung erforderlich sei, beantwortet er mit einem „Ja“, zumindest für die Deutschen („wir Deutschen auf jeden Fall, weil die Spuren des NS einfach da sind“). Gerade die Mit-

---

<sup>944</sup> Vgl. F2-17: S.4, Z.280-287.

<sup>945</sup> Vgl. F2-17: S.4, Z.300-311.

<sup>946</sup> Vgl. M3-27: S.3, Z.234-240.

glieder der Weißen Rose wären ein Beispiel für Menschen, die „ganz große Taten“ begangen hätten und daher für die Schüler ein Vorbild sein könnten.<sup>947</sup>

Zu diesen zu vermittelnden Werten gehört vor allem die Empathiefähigkeit, die eine 56jährige Lehrerin (B5-15) ausführlich thematisiert. Für sie ist das Hineinversetzen in andere Menschen („die Identifikation mit Menschen“, „Empathie für Menschen, die ausgeschlossen werden“, „die sozusagen nicht dazugehören“) ein grundlegendes Ziel in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. Das habe vor allem biographische Gründe, da sie selbst einen Migrationshintergrund habe („also sich hineinversetzen zu können in jemand, der - - der sich darum bemüht dazu zu gehören, das habe ich persönlich erfahren“). Die Empathiefähigkeit – vor allem das Hineinversetzen in Randgruppen, Ausgegrenzte – als eine der zentralen ethisch-moralischen Dispositionen wird hier in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt („das halte ich ganz wesentlich bei dem Thema“).<sup>948</sup>

Methodisch arbeitet sie vor allem mit literarischen Texten, da Literatur die Schüler in besonderer Weise anspreche („Literatur berührt eher [und es] wird auch so etwas wie Empathie geweckt“). Vor allem „das Hineinfühlen, sich Hineinversetzen in Minderheiten“ werde angestrebt. Sie charakterisiert ihr Vorgehen als „humanistische Ziele“, die eng mit „Zivilcourage“ und Menschlichkeit („so darf ein Mensch nicht sein“) zusammenhängen.<sup>949</sup>

## 2. Methodische Zugänge

Bei der politischen Bildung / Demokratieerziehung gibt es verschiedene Methoden und Themenstellungen, wie man die Zielsetzung erreichen kann. Drei Beispiele aus den 56 Interviews sollen an der Stelle genügen. Erstens verweisen mehrere Lehrer darauf, mit den Schülern einen Vergleich der politischen Systeme Demokratie und Diktatur vorzunehmen, indem sie deren Grundwerte (z.B. NS-Ideologie vs. Grundgesetz) und Institutionengefüge vergleichen und bewerten. Zweitens versuchen andere Befragte anhand historischer Quellen zu rekonstruieren, wie in der NS-Zeit die demokratischen Werte außer Kraft gesetzt wurden (z.B. Prozess der Gleichschaltung, Ermächtigungsgesetz, Aufstieg der NSDAP in der Weimarer Republik). Drittens stellen einige Geschichtslehrer das Handeln einzelner demokratischer Charaktere und Widerstandskämpfer in den Mittelpunkt (z.B. Otto Wels Rede 1933 im Zuge des Ermächtigungsgesetzes, Geschwister Scholl).

Auch die ethisch-moralische Werterziehung ist methodisch und inhaltlich vielfältig möglich. Es sei auch hier auf drei Beispiele verwiesen.

<sup>947</sup> Vgl. M3-27: S.3, Z.243f.

<sup>948</sup> Vgl. B5-15: S.7, Z.490-497.

<sup>949</sup> Vgl. B5-15: S.7, Z.505-514.



Hierfür bieten sich erstens authentische Berichte an, in denen Zeitzeugen von den ihn widerfahrenen Verbrechen berichten, wodurch Empathie erzeugt werden soll.<sup>950</sup> Zweitens kann man auch einen literarischen Zugang wählen (z.B. „Fritz P.“), wo auf eindrückliche Weise die Erlebnisse der Opfer beschrieben werden. Dadurch können sich die Schüler ebenfalls in die konkrete Situation der Menschen hineinversetzen und sie befragen der Frage nach dem Guten entweder emotional oder kognitiv. Drittens ließen sich solche Werte auch durch ethische Fragestellungen und Grundpositionen anhand bestimmter Verhaltensweisen verdeutlichen (z.B. Muss man Widerstand leisten?). Demnach könnte man die Rede von Otto Wels auch hinsichtlich der Aristotelischen Tugendlehre (Tapferkeit, Klugheit) oder des Utilitarismus (Nutzenkalkül) behandeln. Darüber hinaus ließe sich der Kategorische Imperativ Kants auf NS-Werte anwenden, indem deren Ungültigkeit für ein allgemeines Sittengesetz deutlich werden sollte.<sup>951</sup>

„Fritz P.“ fördert Empathie durch das Vorlesen eines authentischen Berichts von Elie Wiesel, der eine ganz besondere Stimmung hervorrufe („da hören sie aber ‘ne Stecknadel fallen“). Dadurch möchte er die Schüler betroffen machen, indem sie möglichst konkret und nicht distanziert diesem Bericht begegneten („das will ich ungeschmückt, unzensiert an die Schüler auch herantragen“). Das „authentische Zeugnis“ sei hierfür ein geeignetes Mittel. Im Idealfall gelinge es dann, dass die Schüler durch den emotionalen Zugang und damit verknüpfte Wissen bereit seien, sich einem solchen System zu widersetzen („ja in ähnlichen Situationen muss ich wissen, dass das nicht geht, dann einfach sag‘ und da leiste ich Widerstand“).<sup>952</sup>

Eine 56jährige Geschichtslehrerin (B5-15) hat einen ähnlichen Ansatz wie „Fritz P.“ Auch für sie seien das vor allem „Augenzeugenberichte“, aber auch die Literatur, mit denen man die Empathiefähigkeit erreichen könne. Sie stelle den Schülern Literatur vor („ich bring‘ den Schülern eine Reihe von Literatur mit“), die sie auch verleihe und biete an, dass die Schüler ihre Leseindrücke den anderen vorstellten. Gerade Literatur biete sich hierfür an, „weil Literatur Schüler anders“ anspreche („Literatur berührt eher und die Identifikation mit Menschen“).<sup>953</sup>

„Martina T.“ wählt ebenfalls einen eher emotionalen Zugang zur Weckung der Empathiefähigkeit, was ihrer Meinung nach beispielsweise mit Hilfe bestimmter Bilder geschehen könne. Allerdings gehe es nicht darum „nur auf diese Emotionen [zu] drücken“ („ach wie schrecklich und wie grausam“).<sup>954</sup>

<sup>950</sup> Angedeutet wird dies beispielsweise bei „Tanja L.“, die mehrfach die Bedeutung von Zeitzeugen für das historische Lernen hervorhebt (Vgl. D4-33: S.1, Z.21-27,65-69; S.3-4, Z.222-242; S.4, Z.398-304; S.6, Z.335-355).

<sup>951</sup> So etwa bei „Peter M.“, der von Werten „wie Toleranz und Meinungsvielfalt“ spricht, die man bei dem Thema besonders gut vermitteln könne (Vgl. Vgl. A1-1: S.1, Z.45-48.).

<sup>952</sup> Vgl. E2-16: S.3, Z.206-212.

<sup>953</sup> Vgl. B5-15: S.4, Z.275-281.

<sup>954</sup> Vgl. B4-12: S.6-7, Z.456-470.

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

Dass bei einem auf Werterziehung abzielenden Geschichtsunterricht moralische Fragestellungen grundlegend sind, liegt auf der Hand. Doch wie sieht es mit Emotionen aus?<sup>955</sup>

Die politische Bildung / Demokratieerziehung kann sowohl stark emotional als auch eher kognitiv-analytisch ausgerichtet sein, je nachdem, welchen inhaltlichen und methodischen Fokus sie hat. Ein Verfassungsvergleich und eine Quellenanalyse können beispielsweise über kognitive Zugänge vermittelt werden, während demokratische Werte generell auch über emotionales Material wie Menschenrechtsverletzungen zugänglich gemacht werden können. Das zeigt sich an den Aussagen von „Thomas H.“, der vor allem auf einen sachlichen Umgang mit den verschiedenen historischen Materialien Wert legt.

Die ethisch-moralische Werterziehung kann ebenfalls durch emotionale und sachlich-kognitive Zugänge erfolgen, was sich mit empirischen Untersuchungen zum moralischen Lernen deckt.<sup>956</sup> In den Interviews überwiegt eine eher emotionale Vorgehensweise, was die Lehrer vor allem damit begründen, dass es ihnen um die Empathiefähigkeit geht, die stark über Emotionen gelenkt werde.<sup>957</sup>

### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Die Begründung der Wertevermittlung und politischen Bildung hat vor allem drei Bezugspunkte.

Entweder stehen dahinter fachdidaktische Grundüberzeugungen. Beispielsweise bei „Thomas H.“ wird deutlich, dass er ein Vertreter der klassischen Politikgeschichte ist, die im fachdidaktischen Diskurs lange Zeit führend war.<sup>958</sup> Der Blickwinkel ist hier vor allem auf die politische Dimension gerichtet, was sich auch in seinem Hauptziel ausdrückt, ein politisches Bewusstsein zu fördern. Auch bei der ethisch-moralischen Werterziehung lassen sich fachdidaktische Grundüberzeugungen rekonstruieren, die sich auch im gegenwärtigen geschichtsdidaktischen Diskurs wiederfinden.<sup>959</sup>

Wichtig erscheinen in diesem Zusammenhang auch institutionelle Rahmenbedingungen. So kann man insbesondere mit Verweis auf den Bildungsplan diese stark wertende Herangehensweise rechtfertigen. Wie oben gezeigt und im Rahmen der Theoriebildung nochmals

<sup>955</sup> Auf die Bedeutung emotionaler Zugänge wird v.a. in Kapitel 9.2.2 noch ausführlicher eingegangen, weshalb dieser Aspekt an der Stelle nur recht knapp angedeutet wird.

<sup>956</sup> So heben Oser / Althof 1994:193-196 ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit der Kohlberg'schen Moralentwicklungstheorie die Wechselwirkung von Emotionen und Kognitionen für ein „moralisches Lernen“ hervor.

<sup>957</sup> Siehe hierzu vor allem die Aussagen von „Fritz P.“, „Tanja L.“ und „Martina T.“

<sup>958</sup> Nach Hug 2000:158f. hat Geschichte immer eine „politische Dimension“, bleibe aber „auch auf soziale, kulturelle, ökonomische, religiöse, geographische Wirklichkeiten bezogen.“ Pandel 1999:284 bemerkt hierzu, dass insbesondere durch den „Zerfall des Ostblocks, das Ende des Kalten Krieges und die *deutsche Vereinigung*“ eine „*Pluralisierung* historischer Forschungsperspektive“ möglich gewesen sei, wodurch beispielsweise die „Frauengeschichte, Umweltgeschichte“ als Perspektiven für den Unterricht prägend wurden (Hervorhebungen im Original). An anderer Stelle konstatiert er, dass „Politik nicht mehr die wichtigste Dimension“ der Geschichtsdidaktik und des Unterrichtsfachs Geschichte sei (Pandel 2001:273).

<sup>959</sup> Siehe hierzu einführend Weber 2011.

aufzugreifen sein wird, zielt der Bildungsplan Geschichte gerade beim Thema Nationalsozialismus auf eine Demokratieerziehung ab.

Schließlich lässt sich dieses Vorgehen mit dem Geschichtsbild vieler Befragter rekonstruieren, die die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit vor allem als moralische Aufgabe werten. Die Holocaust Education im Geschichtsunterricht hat demnach einen stark präventiven Charakter und es soll ein Lernen aus der Geschichte erreicht werden.

### **8.3.5 Zugang 5: Erinnerungspädagogik und Betroffenheitspädagogik: *erinnern, betroffen sein und gedenken***

#### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive: *erinnern und mahnen*

Außer der Vermittlung von Werten möchten einige Lehrer auch die Erinnerung an die Opfer wach halten. Orientiert an den zentralen Aufgaben der Gedenkstättenpädagogik geht es in diesem Zusammenhang ums Gedenken und Mahnen.<sup>960</sup>

Vor allem Lehrer aus der zweiten Generation machen sich für die Erinnerungsfunktion der Schule stark. Der im Rahmen der Geschichtsbilder zitierte pensionierte Schulleiter (D1-8) beispielsweise hat in seiner Dienstzeit viel Wert auf das Gedenken und Erinnern gelegt („bei diesen Holocaust-Gedenkveranstaltungen“). In einer sehr umfassenden Passage antwortet er auf die Frage, wie man das Thema unterrichten solle und welche Rolle dabei Emotionen spielen. Dazu zählten beispielsweise Zeitzeugengespräche, auf die immer wieder zurückgegriffen werde und die maßgeblich in der Auseinandersetzung waren („[...] die emotionale Seite muss kommen und die Zeitzeugen hören nun langsam auf, also muss man entsprechendes Textmaterial nehmen, Bildmaterial, Plakate [...]“).<sup>961</sup>

Weiterhin habe er zahlreiche Gedenkveranstaltungen an diversen Gedenktagen (z.B. 27. Januar, 9. November) sowie Projekttag zu verschiedenen Themen („wir haben mal einen Projekttag gemacht, da haben wir die gesamte Euthanasie thematisiert“) und Personen („zum 100. Geburtstag von Dietrich Bonhoeffer eine ganze Projektwoche“) organisiert. Auch Fächer wie Kunst hätten an dem Gedenken teilgenommen, indem beispielsweise eine Skulptur angefertigt worden sei („die neunte hat da eine Skulptur gemacht über das Vertrei-

<sup>960</sup> Die ursprüngliche Aufgabe von Gedenkstätten ist das Erinnern an die Opfer. Für die Opfer des Nationalsozialismus und ihre Angehörigen sind Gedenkstätten eine „Art symbolischer Friedhöfe“ (Genger 1995:48f.), die an ihr erlittenes Leid erinnern. Aber auch Besucher, die nicht persönlich vom Nationalsozialismus betroffen waren, sollen zum Erinnern an die Opfer angeregt werden, indem sie Empathie zeigen und sich mit dem Schicksal der Opfer identifizieren (Kuhls 1996: 31). Nach Thomas Lutz soll das Gedenken zum Perspektivenwechsel anregen, indem die Täter- und Opferseite gleichermaßen berücksichtigt werden (Lutz 1999: 19f.). Darüber hinaus sollen sie nachfolgende Generation mahnen, indem die Besucher gegen jegliche Form der Unterdrückung von Minderheiten sensibilisiert werden. Drittens dienen sie der Forschung, indem sie eigenständig forschen und die Ergebnisse publizieren. Daneben werden externen Interessierten Archive und Materialien zur Verfügung gestellt. Schließlich und das ist für diese Arbeit die wichtigste Funktion dienen Gedenkstätten der politischen Bildung der Bevölkerung, die aufgrund der zeitlichen Distanz einen immer größeren Stellenwert in der Gedenkstättenpädagogik und im Selbstverständnis der Gedenkstätten einnimmt (Vgl. Kranz 2000: 36f.).

<sup>961</sup> Vgl. D1-8: S.1, Z.4-8.

ben der Juden“). Außerdem seien Stolpersteine verlegt worden und die eine AG habe „mit sehr großem Erfolg den Abtransport der Juden“ aus dem Schulort dokumentiert.<sup>962</sup>

Hinter all diesen verschiedenen Aktivitäten habe das Ziel gestanden, „die emotionale Seite“ anzusprechen, die für den Erinnerungs- und Verarbeitungsprozess aus Sicht des Lehrers unabdingbar ist und nur „durch persönliche Aktivitäten“ („durch Aktion“, „durch Aktivitäten der Schüler“, „dass es für sie immer einmalig und authentisch ist“) zu erreichen sei.<sup>963</sup> Auch sei es ihm um die öffentliche „Inszenierung dieses Themas“ gegangen.<sup>964</sup>

„Konstanze D.“ spricht ebenfalls davon, wie wichtig eine „Verantwortung in Form von Erinnerungsarbeit“ sei. Die Deutschen könnten inzwischen souverän mit ihrer Vergangenheit umgehen („wir können aufrechten Hauptes sagen, Leute so und so ist das gewesen“). Dazu gehöre eine Erinnerung an die Zeit („wir sind der Auffassung, dass Erinnern notwendig ist auf jeden Fall“), wobei „Streits und Debatten“ über die angemessene Form der Erinnerung („Pietà“) möglich seien („das muss eine pluralistische Demokratie aushalten“).<sup>965</sup>

Auch „Frank K.“ verweist darauf, dass solange die deutsche Gesellschaft nach wie vor „ein Bedürfnis zur Erinnerung“ habe, man das nicht „unterbinden“ dürfe. „Auschwitz“ sei nach wie vor ein „Gründungsmythos“ der bundesdeutschen Demokratie.<sup>966</sup> Im Unterschied zu einer reinen Erinnerung möchte er die Gründe und Form einer Erinnerung geschichtstheoretisch mit den Schülern reflektieren.

Anklänge einer auf das Gedenken ausgerichteten Vorgehensweise finden sich auch bei „Martina T.“: Gerade die „Nachgeborenen von Opfern“ müssten immer noch zum Gespräch geladen werden („man muss miteinander im Gespräch bleiben“). Insbesondere das spezielle Verhältnis von Juden und Deutschen („schwierige[s] Miteinander“) gebiete es, mit dem Thema nach wie vor sensibel („eine Sensibilität für das Thema [...] ganz wichtig heute“) umzugehen.<sup>967</sup>

Die Schule habe aus ihrer Sicht „in jedem Fall“ die „Erinnerung wach halten“. Ebenso wie in Firmen („das ist ja bei Firmen jetzt auch wieder in den letzten Jahrzehnten, dass sie ihre Firmengeschichte aufarbeiten“), müsse sie ihre eigene Geschichte aufarbeiten. Darüber hinaus könne man die Erinnerungsfunktion der Schule durch „Aktionen“ wie „dieses Stolperstein-Projekt“ leisten. Die Schule habe „auch Gedenken im Sinne von Völkerverständigung“ zu betreiben, vor allem durch eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Gedenkformen

---

<sup>962</sup> Vgl. D1-8: S.1, Z.9-14.

<sup>963</sup> Vgl. D1-8: S.1, Z.15-17.

<sup>964</sup> Vgl. D1-8: S.1, Z.20-26.

<sup>965</sup> Vgl. B1-6: S.2-3, Z.134-171

<sup>966</sup> Vgl. T1-56: S.8, Z.568-574

<sup>967</sup> Vgl. B4-12: S.2, Z.128-142.

und Gedenkinstitutionen, wodurch die Schüler der Geschichte begegnen könnten („Schüler an historische Orte heranzuführen“).<sup>968</sup>

## 2. Methodik: Zeitzeugenberichte, Gedenkstättenbesuche, Gedenktage

Die wichtigsten Methoden einer gegenwärtigen Erinnerungsarbeit wurden schon angedeutet. Sie kann z.B. in Form von Zeitzeugengesprächen und Zeitzeugenberichten, Gedenk- und Projekttagen und Gedenkstättenfahrten geleistet werden.

Sie kann einerseits durch noch verbliebene Zeitzeugen geschehen, die über die damalige Zeit berichten. Aufgrund der Tatsache, dass die Zeitzeugen immer weniger werden, muss man inzwischen vermehrt auch auf Sammlungen von Zeitzeugenberichten zurückgreifen.<sup>969</sup> Viele befürworteten eine solche Form der Vergangenheitsbewältigung.

Ein Beispiel für die Erinnerungsfunktion liefert „Fritz P.“, der beim Thema Holocaust auszugsweise aus „Die Nacht zu begraben, Elischa“ von Elie Wiesel vorliest<sup>970</sup>. Der authentische Bericht wirke sehr bedrückend („also das ist für mich bedrückend“, „da hören sie eine Stecknadel fallen“). Dadurch möchte er eine stark emotionale Stimmung entwickeln, die einerseits seine Betroffenheit zum Ausdruck bringe, andererseits den Schrecken zeige („diese Barbarei“), dem die Opfer begegneten.

Da es aufgrund des zeitlichen Abstands immer schwieriger ist, den Zeitzeugen persönlich zu begegnen, bietet es sich darüber hinaus an, mit Videosequenzen zu arbeiten, in denen Überlebende von ihrem Schicksal berichten. Hierzu gibt es mehrere Datenbanken und Projekte, die teilweise auch didaktisch aufgearbeitet sind. Dahinter steht das Bemühen, die individuellen Erinnerungen der Opfer dauerhaft zu speichern.<sup>971</sup>

Weiterhin können Gedenktage inszeniert werden, indem man beispielsweise am 9. November die Reichspogromnacht oder am 27. Januar die Befreiung von Auschwitz in der Schule behandelt.

Darauf verweist mit „Timo O.“ auch ein Lehrer der dritten Generation, für den eine solche Gedenkveranstaltung aber nachhaltig sein müsse. Diese „Erinnerungstage“ sind für ihn eine fruchtbare Möglichkeit einer kollektiven Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. Allerdings möchte er lieber einen Tag oder eine Projektwoche, wo man sich „mal wirklich damit intensiv auseinandersetzt“ anstelle einer häufigen Wiederholung („anstatt eine Permanentüberfrachtung medial und schulisch zu machen“), da dies zu Verdruss führen könne. Auch die Trauer könne hier angemessen berücksichtigt werden, wobei er nicht sicher sei, „ob es sinnvoll

<sup>968</sup> Vgl. B4-12: S.4, Z.258-268.

<sup>969</sup> Auf Zeitzeugenberichte wird in Kapitel 9.2.4 nochmals eingegangen.

<sup>970</sup> Vgl. Wiesel 1987.

<sup>971</sup> Vgl. Bothe / Lücke 2013, die am Beispiel einer Gymnasialklasse zeigen, wie auf Zeitzeugenberichte aus dem Visual Archive der Shoah Foundation zurückgegriffen werden kann.

wäre einen Trauertag für die Opfer der Nazizeit speziell zu machen“ und nicht lieber „den Volkstrauertag beispielsweise als Tag der allgemeinen Trauer“ zu nehmen. Zwar hätten die Verbrechen der NS-Zeit „natürlich eine eigene Qualität“, aber er möchte auf jeden Fall „die Gefahr einer Überfrachtung“ vermeiden.<sup>972</sup>

Auf eine Vielzahl unterschiedlicher, interdisziplinärer Formen des Gedenkens verweist der oben zitierte ehemalige Schulleiter. In diesem Zusammenhang sei hier auch auf „Konstanze D.“ und ihr umfassendes Projekt einzugehen, bei dem die Schule als Ganze die Kinderoper *Brundibár* zum Anlass nahm, sich interdisziplinär mit der NS-Zeit zu beschäftigen, um die Verbrechen in Erinnerung zu rufen.

Eine weitere Form des Gedenkens ist der Besuch von KZ-Gedenkstätten. Im Sinne einer Erinnerungsarbeit geht es dann nicht, wie beim zweiten Typus, um eine Annäherung an die Geschichte durch einen authentischen Ort, sondern um das Gedenken der Opfer, das besonders an solchen Stätten geschehen könne. So schlägt „Timo O.“ vor, einen Gedenktag durch den Besuch einer KZ-Gedenkstätte abzuschließen.

Eine 64jährige Lehrerin (L1-32) erklärt, wie wichtig sie den Besuch von Gedenkstätten hält. Diese ermöglichten eine „Veranschaulichung“, „emotionale Betroffenheit“ und dadurch „‘ne größere Sensibilität für das Thema“, was eine „Bereitschaft sich damit zu beschäftigen“ auslösen könne. Sie habe keine Probleme, auch schwer verarbeitbare Inhalte und Materialien einzusetzen („Das erspare ich nicht“), um „diese persönliche Betroffenheit zu erreichen“. Aus ihrer Sicht solle man nicht auf solche Materialien verzichten, da sie „die Realität gewesen“ seien.<sup>973</sup>

Ein letztes Beispiel für eine auf Erinnerung abzielende Auseinandersetzung mit der NS-Zeit ist das Verlegen von Stolpersteinen, das mehrere Schulen unterstützen und das in einzelnen Interviews implizit angesprochen wird.<sup>974</sup> Dabei lernen die Schüler das ortsnahe Schicksal der jüdischen Mitbürger während der NS-Zeit kennen und können sich mit dieser Form des Erinnerns auseinandersetzen.<sup>975</sup>

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

Das Gedenken ist ein Ansatz, bei dem der emotionale Aspekt eine sehr wichtige Rolle spielt, da hier häufig sehr anschauliche, persönlich ergreifende Schicksale behandelt werden. Gerade Zeitzeugen zeigen auf teilweise sehr emotionale Art und Weise die Perspektive der Opfer, die von der damaligen Zeit berichten und dabei sehr persönliche Dinge erzählen. Wie emotional ein solches Unterfangen sein kann, zeigte sich bei „Fritz P.“, der durch die

<sup>972</sup> Vgl. N4-53: S.5, Z.346-354.

<sup>973</sup> Vgl. L1-32: S.2, Z.120-125.

<sup>974</sup> Bei den 10 ausgewählten Interviews finden sich hierzu Verweise bei „Fritz P.“, „Thomas H.“, „Tanja L.“ und „Timo O.“

<sup>975</sup> Siehe hierzu einführend Schrader 2006.

Elie-Wiesel-Textstelle eine sehr bedrückende Stimmung erzeugte, wodurch sich ein großes Maß an Betroffenheit einstellte.

Die Frage stellt sich, ob das Erinnern an die Opfer und die Gräueltaten der NS-Zeit ohne Emotionen geschehen kann. Es ist sicherlich möglich, sachlich über die Notwendigkeit des Erinnerns sowie eine angemessene Art und Weise reflektieren, doch das ist dann eher eine Geschichtsreflexion, die sich dem dritten Typen zuordnen lässt. Es bietet sich daher an, den Akt des Erinnerns als bewusste Erinnerung an die Opfer der NS-Zeit sowie den damit verbundenen Schrecken von einer Reflexion auf das Erinnern zu unterscheiden.

Ersterer kann aus meiner Sicht nicht rein neutral-sachlich geschehen, weil eine bewusste Erinnerung an die Toten nahezu zwangsläufig emotional besetzt ist.<sup>976</sup> Dass Erinnern und Gedenken per se immer auch moralisch-wertend zu verstehen ist, ist offensichtlich. Schließlich identifiziert man sich mit einer Gruppe, die unter dem damaligen System verfolgt wurde, was moralisch entschieden abgelehnt wird. Die Reflexion auf das Erinnern hingegen ist der eher kognitiven Geschichtsreflexion zuzuordnen, hat aber ebenfalls ihren Ursprung in der Einsicht in die Notwendigkeit des Erinnerns und damit in der Parteinahme für die Opfer.

#### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Die Erinnerung als Aufgabe der schulischen Bildung lässt sich vor allem auf das Geschichtsbild der Befragten zurückführen, das sie im Laufe der beruflichen und persönlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit erworben haben. Insbesondere bei „Konstanze D.“, dem Schulleiter, „Timo O.“ und dem vierzigjährigen Geschichtslehrer beeinflusste die unzureichend erlebte Aufarbeitung den Wunsch einer bewusst inszenierten Erinnerung. Der Schule wird hierbei eine ganz besondere Aufgabe zugewiesen, indem sie den Diskurs maßgeblich mitbestimmt und den Aspekt der Erinnerung als grundlegendes Ziel einer zeitgemäßen Holocaust Education macht. Die aufgeführten Beispiele zeigen Lehrer, denen die Erinnerung ein drängender Wunsch ist, sei dies generational begründet (z.B. „Konstanze D.“, „Fritz P.“) oder persönlich („Timo O.“). Die Schule habe an der Stelle eine Vorreiterrolle zu erfüllen und es werden hohe Anforderungen an die schulische Aufarbeitung gestellt, die über einen reinen Fachunterricht hinausgehen. Wie bei „Konstanze D.“ deutlich wurde, sei das weit mehr als „normaler“ Unterricht.

Darüber hinaus spielen thematische Gründe eine wichtige Rolle. Für viele sind die damaligen Geschehnisse so schrecklich und nach wie vor unbegreiflich (z.B. „Martina T.“, „Konstanze D.“, „Timo O.“), dass sie eine Erinnerung daran unbedingt wach halten wollen.

---

<sup>976</sup> Vgl. Rüsen 2013:41f.

### 8.3.6 Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: *nachdenken, selbstreflektieren und hinterfragen*

#### 1. Bildungstheoretische, fachliche, fachdidaktische Perspektive: Reflexion über den Menschen und die Gesellschaft

Beim letzten didaktisch-methodischen Zugang wird eine allgemeine philosophisch-anthropologische Reflexion angeregt. Ein solcher Geschichtsunterricht hat einen stark philosophischen Charakter, was in gewisser Hinsicht auch der ethisch-moralischen Werterziehung dient, aber viel umfassender zu verstehen ist. Während durch die Werterziehung ethische Werte und Normen sowie die Empathiefähigkeit vermittelt werden sollen, geht es hier um eine philosophische Grundhaltung, eine selbstkritische-selbstreflexive Sicht auf den Menschen, obgleich die humanistische Wertorientierung, die dahinter steht, in vielerlei Hinsicht der Wertevermittlung des vierten Typen gleicht.

So lässt sich aus den Aussagen von „Martina T.“ eine humanistische Grundhaltung rekonstruieren.

„I: Dieses Menschliche?

B4-14: Ja, mit dem allen, was so ist, Volksgemeinschaft, man kann das schon bei Schülern, so war das ein Mal in der neunten Klasse die Frage, ja - - und wenn ich meinen Opa, der immer noch ein großer Nazi ist, nach all dem, was passiert ist und Auseinandersetzung in unserer Familie usw., dann muss man sich schon Fragen stellen, ja und was ist denn so schlimm daran und nach meinem ersten Mal, das in einer neunten Klasse zu unterrichten, ist meine Antwort darauf, vieles war gar nicht so schlimm, nur, dass dann viele fragen, man kann nicht sagen, alles war schlimm und schlecht, was die Nazis gemacht haben, das Schlimme ist, dass es nur immer für eine exklusive Minderheit galt und was viele andere ausgegrenzt worden und das ist unmenschlich und das darf nicht wieder vorkommen und das ist der Kern, dass alle gleiche Lebensberechtigung haben, und nicht andere besser sind und andere schlechter und das ist der Kern von allem, das kannst du auf alles übertragen, da reicht schon dieses Wellen-Experiment - - ja das ist der Kern - - ich bleib' bei dieser Antwort, man kann natürlich Faktenwissen zu allen möglichen - - und man kann auch - - und das find' ich wichtig, dass all das von Menschen gemacht wurde, das finde ich auch der Wahnsinn, dass es Leute gegeben haben muss, die all die Listen geschrieben haben, die sich an ja allein die Verbrennungsöfen ausgedacht haben, dass es Menschen gegeben hat, die ihr Menschsein so ausgeschaltet haben, dass dort auf Effizienz hin gearbeitet, das es noch mehr Menschen geschafft haben zu verbrennen, dass sie ihr Menschsein ausgeschaltet haben und da sind wir bei der Frage vom Menschen, beim Menschenbild, bei der Freiheit der Entscheidung die wir haben, wir haben kein mittelalterliches Menschenbild, wir haben keinen Determinismus, jeder ist frei zu entscheiden, handle so oder so und das war überall, dass das passieren konnte, zig Menschen mitgemacht, vielleicht in einer gewissen Weise sogar gut gefühlt, sie haben ihren Job, sie sind effizient, ja - - sie haben auch schon viel, was letztlich da heraus kam gar nichts mitgekriegt, die Schreibtischtäter, die Schreibtischtäter, irgendwelche KZ-Wächter, die in kleinen roten Backsteinhäusern mit Blümchen im Vorgarten Mozart gehört haben, also das find' ich, die könnten mal die Augen aufmachen, das Nachdenken, was hab' ich - - ja das ist es, was man vermitteln kann, man selber sollte Mensch bleiben, auch - - sich stark zu machen [...].“[B4-14: S.5-6, Z.380-400]

Ihr Blick ist auf den inhumanen Kern des Nationalsozialismus gerichtet. Die scheinbare Begeisterung und das vermeintlich Gute daran („ja und was ist so schlimm daran“, „viele war gar nicht so schlimm“) konstatiert sie für die Begünstigten dieses Systems („dass es nur immer für eine exklusive Minderheit galt“). Für die vielen Ausgegrenzten („viele andere ausgegrenzt worden und das ist unmenschlich“) allerdings sei dieses System alles andere als harmlos gewesen, sondern menschenverachtend. Die radikale Teilung der Menschen in schlechtere und bessere, lebenswerte und lebensunwerte sei der inhumane Kern, der durch einen Bildungsprozess herauszukristallisieren sei.



Genau das Gegenteil solle den Schülern bewusst werden, „dass alle gleiche Lebensberechtigung haben“. Diese Essenz („ja das ist der Kern“) sei eine grundlegende Erkenntnis und sittliche Haltung, die allumfassend zu vermitteln sei („das kannst du auf alles übertragen“). Für sie geht es im Geschichtsunterricht um ein „Menschenbild“, das auf „der Freiheit der Entscheidung“ basiert und sich dadurch vom „mittelalterliche[n] Menschenbild“ unterscheidet. Hinter den Verbrechern hätten Menschen gestanden, die in ihren Entscheidungen nicht determiniert gewesen seien („wir haben keinen Determinismus“), sondern solche, die eine Entscheidungsfreiheit gehabt hätten („jeder ist frei zu entscheiden, handle so oder so“). Viele dieser Menschen hätten ihre Aufgabe gerne und effizient gemacht und ein Doppelleben geführt („irgendwelche KZ-Wächter, die in kleinen roten Backsteinhäuschen mit Blümchen im Vorgarten Mozart gehört haben“). Genau dafür müsse ein Bewusstsein geschaffen werden, eine Nachdenklichkeit („die könnten mal die Augen aufmachen, das Nachdenken, was hab' ich“) und eine humanistische Grundhaltung („man sollte immer Mensch bleiben, auch - - sich stark zu machen“). Dies sei der eigentliche Kern einer schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit.

Eine humanistisch inspirierte Zielsetzung findet sich auch bei „Fritz P.“, der wie „Martina T.“ einerseits ethisch-moralische Werte vermitteln möchte, andererseits viel grundlegender die Frage nach dem Menschen stellt. Unter „Immunisierung“ könnte man auch verstehen, dass die Schüler über menschliche Grundfragen nachdenken, beispielsweise, dass der Mensch eben „nicht nur aus Licht- sondern auch aus Schattenseiten“ bestünde, die den Charakter konstituierten („und beide Seiten machen mich als Ganzes aus“).<sup>977</sup>

Auch bei „Peter M.“ findet sich eine Aussage, die zu dieser philosophisch-anthropologischen Reflexion passt. Er hält Geschichte deshalb für ein so wichtiges Unterrichtsfach, weil es dem Schüler seine eigene Historizität vor Augen führe, was er für eine grundlegende anthropologische Konstante hält („dass wir das sind, was unsere Geschichte hervorgebracht hat und sowohl als Individuum als auch als kollektives - - Wesen“). Für ihn ist jeder Mensch ein historisches Wesen („weil ich glaube, dass kein Mensch in dieser Welt im Lichte lebt ohne selbst Geschichte zu sein“). Genau das sei der Kern des Faches Geschichte („ich finde, es ist ein Grundlegendes des Faches Geschichte“). Das ist weit mehr als eine konkrete Fachvermittlung, eine spezifische Werterziehung oder ein Gedenken, sondern durch das Unterrichtsfach Geschichte werden die Schüler zum Nachdenken über sich selbst angeregt.<sup>978</sup>

Um nichts anderes als eine philosophisch-anthropologische Reflexion geht es „Timo O.“, hinter dessen Auseinandersetzung mit der Warum-Frage nicht nur eine historische Rekon-

---

<sup>977</sup> Vgl. E2-16: S.2, Z.80-81.

<sup>978</sup> Vgl. A1-1: S.2, Z.60-68.

struktion der Bedingungen des Dritten Reichs stehen, sondern vor allem die Frage nach menschlichem Denken, Verhalten und Handeln. Zwar möchte er, wie bei dem ersten Typen, den Schülern auch den Strukturzusammenhang („die chronologischen Abläufe“) verdeutlichen. Doch speziell bei diesem Thema reicht ihm das nicht. Hier geht es um viel mehr. Daher greift er methodisch auf die psychologischen Interviews zurück, mittels derer die Frage nach dem Menschen vor allem psychologisch durchdrungen wird.

Dieses Unmenschliche habe es aus seiner Sicht nicht nur während der NS-Zeit gegeben, sondern sei auch jetzt anzutreffen. Insbesondere die zunehmende Gewalt („wir sind auf dem falschen Weg“) wird herangezogen. Sie äußere sich beispielsweise in gewaltsamen Übergriffen in der Öffentlichkeit. Dieses „Alarmzeichen“ führe ihn dazu, alles zu tun, dass man ähnliche Zustände wie damals für immer verhindere („das ist also mein persönliches meine persönliche Art dass ich was dagegen tun möchte“).<sup>979</sup>

Vor allem könne man „aus dem Thema lernen, dass der Mensch zum einen nicht immer rational“ handle, was er an dem millionenfachen Massenmord verdeutlicht („also Menschen zu Millionen umbringen“). Zum anderen möchte er auch vermitteln, dass die Schüler „auch in kritischen Situationen zu diesen Werten stehen“. Dabei sieht er Gefährdungen dieser Werte in der gegenwärtigen Zeit. Er verweist auf die Zeit nach dem 11. September 2001 und die Diskussionen um eine PID, bei der er sehr ausschweifend und emotional auf die Euthanasie der Nazis verweist.<sup>980</sup>

## 2. Methodische Zugänge

Wie kann eine allgemeine Reflexion über den Menschen erreicht werden?

Eine methodische Antwort liefert „Timo O.“, dessen Täterinterviews vor allem zur Auseinandersetzung mit den dunklen menschlichen Seiten dienen. Die Schüler sollen psychologisch die Täterperspektive kennenlernen und dadurch ihre eigene Emotionalität und Verführbarkeit erkennen. Das führt aus seiner Sicht zumindest auf der Individualebene auf die Frage nach dem Warum, da sich die Schüler in die konkreten Akteure hineinversetzen und deren Handeln kritisch hinterfragen, die für den Massenmord verantwortlich sind.

Darüber hinaus könnte man auch grundlegende Fragestellungen anführen, z.B. indem man den Zusammenhang zwischen Freiheit und Determination durchdenkt, eine weitere philosophische Grundfrage. Geht man im Sinne Kants davon aus, dass der Mensch einen freien Willen hat, dann gilt es die Handlungsspielräume der damaligen Menschen zu durchdenken. Sofern sie sich den Taten hätten entziehen können, handelten sie moralisch falsch. Dazu könnte man beispielsweise mit Christopher Browning Erklärungsversuche für die Taten der ganz normalen Männer suchen, die situationsgebunden aufgrund von gruppenpsychologi-

<sup>979</sup> Vgl. N4-53, u.a. S.4, Z. 287-304.

<sup>980</sup> Vgl. N4-53, S.7, Z.478-504.

schen Prozessen Handlungen durchführten, die mit ihrem normalen Wertverständnis unvereinbar waren.

Darauf aufbauend könnte man über die verschiedenen Menschengruppen im Nationalsozialismus (Täter, Opfer, Zuschauer, Mitläufer, Widerständler, Unpolitische usw.) nachdenken.<sup>981</sup>

Manche Lehrer arbeiten im Geschichtsunterricht auch mit dem Film „Die Welle“, der auf dem gleichnamigen Roman von Mortan Rhue aufbaut.<sup>982</sup> Obgleich die Vergleichbarkeit dieses Films mit der NS-Zeit begrenzt ist, lassen sich gruppenpsychologische Kernfragen daran verdeutlichen, ebenso bei einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Milgram-Experiment.<sup>983</sup>

### 3. Moralische und emotionale Zugänge

Die hinter diesem Ansatz stehenden Zielsetzungen sind keinesfalls wertneutral und ahistorisch, sondern basieren auf einem humanistischen Menschenbild, das den Menschen als Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Es geht um den Menschen an sich, als Selbstzweck im Sinne von Kant. Die Menschenwürde und Menschlichkeit, das zwischenmenschliche Dasein sind Grundkategorien eines solches Bildes.

Allerdings geht es weniger um eine fremdbestimmt zu lernende Moralvorstellung, sondern um die Entwicklung einer eigenen moralischen Urteilskraft, die im Idealfall handlungsleitend ist. Bildung ist in diesem Zusammenhang keinesfalls Mittel zum Zweck (z.B. als Ausbildung), sondern Selbstzweck.

Emotionale und sachliche Aspekte fügen sich hier zu einem Gesamtbild zusammen. Denn ohne eine persönlich-affektive Empfänglichkeit, Begeisterungsfähigkeit ist eine solche Haltung schwer erreichbar. Das humanistische Ethos lässt sich nicht frei von Emotionen vermitteln. Ohne eine Empathie für den Mitmenschen, ohne eine emotionale Bindung an diese Werte wird es schwierig sein, eine solche Zielsetzung zu verwirklichen.

Der Ansatz kann als eine auf der Metaebene der Bildungsprozesse angesiedelte Synthese begriffen werden, bei der das Faktum des Historischen nur den Ausgangspunkt für eine allgemeine Reflexion bildet, während bei anderen Typen diese Ebene gar nicht berührt wird.

---

<sup>981</sup> Vgl. Abram 1996: 53-59.

<sup>982</sup> Siehe zur „Welle“ als möglichen Unterrichtsgegenstand einer Holocaust Education in der Schule Gutte / Huiksen 2008: 250-257.

<sup>983</sup> Vor allem Christopher Browning argumentiert in seinem situativen Ansatz mit sozialpsychologische Erkenntnissen (Gruppendruck, Konformitätsstreben) und greift dabei explizit auf das Milgram-Experiment zurück. Siehe darüber hinaus zur Aussagekraft des Milgram-Experiments aus geschichtswissenschaftlicher Sicht Sandkühler / Schmuhl 1998, aus psychologischer Sicht Koschinka / Straub 1996 und für eine Holocaust Education Gutte / Huiksen 2008:243-250.

#### 4. Begründungsmuster dieses didaktisch-methodischen Zugangs

Die Begründung des stark philosophischen Vorgehens hat vor allem drei Motivationsquellen.

Erstens steht dahinter ein spezifischer Bildungsbegriff, der – wie im nächsten Kapitel gezeigt wird – über den reinen Fachunterricht hinausgeht. Es geht um grundlegende Fragestellungen schulischer Bildung, die durch angemessene Inhalte, Ziele und Methoden angeregt werden können.

Zweitens zeigt sich hier ein bestimmtes Geschichtsbild. Die NS-Zeit wird dabei als Ausdruck des Inhumanen gesehen, an dem sich besonders gut die Schattenseiten des Menschen und seiner Geschichte aufzeigen lässt. Deutlich wird dies an den Aussagen von „Martina T.“, für die es im Kern um das Menschliche geht. Dahinter steht das Bestreben ein humanistisch geprägtes Denken in der Schule zu fördern, wofür der Nationalsozialismus nur ein Beispiel ist.

Drittens hat dieser Zugang auch thematische Gründe, was bei „Timo O.“ besonders deutlich wird. Aufgrund der Inhumanität des Geschehens, des Zivilisationsbruchs, der bei diesem Thema besonders deutlich wird, möchten sie die Schüler zu einer umfassenden Reflexion anregen. „Timo O.“ hält nur so eine nachhaltige Auseinandersetzung für sinnvoll. Während er bei den anderen Themenstellungen des Geschichtsunterrichts sein übliches Methodenrepertoire anwendet, hält er bei der Warum-Frage einen komplett anderen Ansatz für notwendig, eine Rekonstruktion der Täterperspektive unter Berücksichtigung der Opfer und Umstände.

## Teil C] Theoriebildung und Rückschlüsse für Praxis

### 9. Die Rekonstruktion und der Vergleich von Bildungsbegriffen, Bildungskonzepten und didaktisch-methodischen Zugängen

Nachdem mit Hilfe der Geschichtsbilder und der didaktisch-methodischen Ansätze der schulische Umgang mit der NS-Vergangenheit im Geschichtsunterricht untersucht wurde, sollen nun Rückschlüsse für die geschichtsdidaktische und bildungswissenschaftliche Theoriebildung sowie die Schulpraxis gezogen werden.

Dazu werden die verschiedenen Zielsetzungen verglichen, die hinter den didaktisch-methodischen Zugängen stehen, um darauf aufbauend Bildungsbegriffe zu rekonstruieren (9.1). Dies führt zu einer bildungstheoretischen Analyse unterrichtspraktischer Zugänge (9.2). Dabei werden die didaktisch-methodischen Konzepte hinsichtlich fünf zentraler Dimensionen des unterrichtlichen Handelns (der Stellenwert von moralischen Fragestellungen, die Rolle von Emotionen, geeignete Lernorte, exemplarische Unterrichtsmedien und die Schüler-Lehrer-Interaktion) verglichen.

#### 9.1 Die Ziele – wofür eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der Schule?

##### **9.1.1 Welche Ziele werden in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit verfolgt?**

In diesem ersten Schritt einer systematischen bildungswissenschaftlichen Betrachtung sollen mögliche Zielsetzungen verglichen werden. Die Analyse der Ziele und Begründungsmuster, weshalb aus Sicht der Befragten die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit noch immer „ein Argument“ ist,<sup>984</sup> dient dazu, die fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektive der unterrichtenden Lehrer auf den Geschichtsunterricht und seine Stellung im Rahmen schulischer Bildung zu rekonstruieren, was grundlegend für die Theoriebildung und kritische Reflexion dieser Arbeit (Kapitel 10) ist.

Die Legitimationsmuster lassen sich analytisch in vier Kategorien einordnen, die fachliche Legitimation, Erziehungsziele, den Bildungsauftrag und die Erinnerungsfunktion der Schule. Die **fachliche Legitimation** umfasst jene didaktischen Rechtfertigungsmuster, die allgemein das Unterrichtsfach Geschichte betreffen. Hinsichtlich der in der Schule vermittelten Kompetenzen handelt es sich dabei um das Bündel der Fachkompetenzen und der methodischen Kompetenzen, die der jeweilige Fachunterricht zu fördern hat.<sup>985</sup> Hierbei sind allgemeine und spezifische Legitimationsmuster zu unterscheiden.

<sup>984</sup> Vgl. Treptow 1997.

<sup>985</sup> Nach Löwisch 2000:134-37 sind Sachkompetenzen „für ein einwandfreies Sachwissen und für die Sachlichkeit des Handelns in je speziellen Handlungs- und Funktionsfeldern“ verantwortlich. Das in vielen Bereichen erforderliche „Fachwissen“, sei „die notwendige Voraussetzungen [...] für Sachgebiete in seiner fachbezoge-

Erstere rechtfertigen die unterrichtliche Behandlung des Nationalsozialismus aus einer allgemein geschichtsdidaktischen Perspektive. Der Nationalsozialismus wird als ein normales Unterrichtsthema bewertet, das, wie alle anderen Unterrichtsinhalte auch, bestimmte Bedingungen erfüllen muss, um zu einem relevanten Bildungsinhalt zu werden.<sup>986</sup> Der Geschichtsunterricht hat dabei einerseits die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln und die Schüler fachlich angemessen zu informieren (Förderung der Fachkompetenz), andererseits sollen, wie bei jedem anderen Unterrichtsthema auch, bestimmte Methodenkompetenzen (z.B. Umgang mit schriftlichen Quellen, Karikaturen, historischen Karten, Fähigkeit zum historischen Argumentieren) gefördert werden.<sup>987</sup>

Zweitens hat für die Mehrzahl der Geschichtslehrer der Nationalsozialismus einen besonderen Stellenwert in der deutschen Geschichte und soll daher auch im Unterrichtsfach Geschichte entsprechend umfassend behandelt werden. Im Unterschied zum ersten Legitimationsmuster ist der Nationalsozialismus dann ein besonderes Thema, das als wichtiger gegenüber andern Unterrichtsinhalten bewertet wird. Der Blickwinkel ist nach wie vor ein fach-

---

nen Berufstätigkeit“, wodurch man in diesem Bereich „urteilsfähig und handlungsfähig“ werde. In seinem sehr umfassenden Kompetenzverständnis bezeichnet er Methodenkompetenzen als „die sogenannte Könnenskomponente sowohl beim Erwerb von Sacheinsicht als auch beim Umgang mit Sachwissen“. Dazu gehörten die „kommunikative Fähigkeit, Denkfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kenntnis der und des Umgehens mit der Methodenvielfalt des Denkens, Philosophieren und Sich-im-Denken-orientieren-Können, Transfer- und Umsetzungsfähigkeit, Problemfindungs- und Problemlösungsfähigkeit, Fragestellungsfähigkeit, Kreativität und Produktivität, Kooperationsfähigkeit und eine konstruktive Sacheinstellung.“ Schließlich erwähnt er auch „das Lernenkönnen“. Als weitere Kompetenzen unterscheidet er die „Sozialkompetenz“, die „personale Kompetenz“, die „kommunikative Kompetenz“ sowie die „Motivationskompetenz“.

<sup>986</sup> Pandel 1999:290 sieht vor allem „vier Bereiche“, aus denen „Themen“ des Geschichtsunterrichts entwickelt werden können, die „*Geschichtswissenschaft*“, „gegenwärtige *Kontroversen* über vergangene Ereignisse“, die „erzählte[r] *Lebensgeschichte* von Zeugen der jüngsten Vergangenheit“ und der „fiktionalisierenden und ästhetisierenden Deutungen der gegenwärtigen *Geschichtskultur* in Medien und Tourismusmarketing“ (Hervorhebungen im Original).

Ausgehend von dieser Unterscheidung ließe sich die Behandlung des Nationalsozialismus beispielsweise mit einem Kausalitäts- und Strukturargument rechtfertigen, wonach die Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten notwendig ist, um die darauf folgenden Zeitabschnitte zu verstehen. Geschichte wird demnach als eine Kette von Ereignissen, Personen und Entwicklungen verstanden. Diese Form der Geschichtsdeutung kann entweder stark makrogeschichtlich ausgerichtet sein (z.B. chronologischer Geschichtsunterricht, diachroner und synchroner Vergleich) oder sie ist personengeschichtlich orientiert, indem das Handeln der damaligen Menschen rekonstruiert und in den Gesamtzusammenhang eingebettet wird. Demnach ließe sich die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht damit rechtfertigen, dass sie erhebliche Auswirkungen auf den weiteren deutschen, europäischen und zum Teil auch weltpolitischen Geschichtsverlauf hatte.

Weiterhin sei auf ein Identitäts- und Identifikationsargument hinzuweisen, wonach historische Themen dann besonders relevant werden, wenn sie der individuellen oder kollektiven Identitätsbildung dienen. Insbesondere für das Familiengedächtnis war die NS-Zeit lange Zeit prägend, was heute immer mehr abnimmt. Gesamtgesellschaftlich gesehen kann man das Verhältnis der Deutschen zu Patriotismus und Nationalismus nur verstehen, wenn man sich mit der NS-Zeit beschäftigt. Die Inhalte des Geschichtsunterrichts dienen dann zur Orientierung (z.B. Brandts Ostpolitik) oder zur Abgrenzung (z.B. Stalinismus, Nationalsozialismus). Im Sinne einer materialen Bildung könnte man auch auf ein Historienargument verweisen, wonach es einen Kanon bestimmter Inhalte gibt, die unabhängig vom jeweiligen Zeitkontext als bildungswürdig erachtet werden. Passend zu dieser bildungsbürgerlich geprägten Geschichtsdeutung wäre dann der Nationalsozialismus Teil einer Reihe grundlegender Unterrichtsinhalte des Geschichtsunterrichts (z.B. attischen Demokratie, Römisches Reich, Deutsche Revolution).

<sup>987</sup> Von Borries 1999:277 versteht darunter das „Erlernen der logischen Figuren des historischen Denkens“, was aus seiner Sicht im Kontext der konstruktivistischen Geschichtsdeutung unabdingbar sei. Das sind aber seiner meine Meinung nach „auch nicht primär die bekannten Umgangsweisen mit bestimmten Materialsorten“, sondern „Demonstrationen und Einübung von Teilschritten, von Sektoren und Komplexitätsgraden des geschichtlichen Denkens selbst, zu den Selektionskriterien, Multiperspektivität, Retrospektive und Konstruktion, Narrativität, Relevanzzuschreibung, Syntheseproduktion und Sinnbildungsfiguren gehören.“

licher. Ganz dezidiert wird das bei „Frank K.“ deutlich, nach dem Auschwitz ein „Gründungsmythos“ der BRD sei und daher unabdingbarer Teil des bundesdeutschen Geschichtsbewusstseins sei. Im Unterschied zu anderen Geschichtsthemen handelt es sich im Sinne dieses Argumentationsmusters beim Nationalsozialismus um ein besonders einschneidendes Thema.

Eng damit zusammenhängend ist drittens, dass die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit notwendig ist, um den bundesdeutschen Geschichtsdiskurs zu verstehen und aktuelle Debatten nachvollziehen zu können, was ebenfalls bei „Frank K.“ sehr deutlich wird (Aktualitätsargument). Darüber hinaus weisen andere Lehrer darauf hin, dass das Wissen notwendig sei, um sich vor rechtsextremem Gedankengut zu schützen und andererseits Vorbehalten gegenüber Deutschen im Ausland begegnen zu können.<sup>988</sup> Dieser Argumentationsstrang legitimiert historische Themen auf Grundlage der gegenwärtigen Gesellschaft, die der Referenzrahmen für die Behandlung historischer Themen in der Schule ist.

„Frank K.“ deutet dies an, indem er darauf verweist, dass es keine Garantie dafür gebe, die NS-Zeit dauerhaft im bundesdeutschen Gedächtnis zu behalten, sondern zukünftig vermutlich auch andere Problemstellungen, Themen und Zeitabschnitte einen größeren Stellenwert haben könnten und gegebenenfalls die NS-Zeit an den Rande drängen. So argumentieren auch einige Lehrer, die sich mit der Frage auseinandersetzten, wie ein zukünftiger Umgang mit dem NS aussehen könnte. Viele vermuten, dass das Thema aufgrund der zunehmenden zeitlichen Distanz einen tendenziell geringeren Raum im Fach Geschichte einnehmen wird.<sup>989</sup>

**Erziehungsziele** meint hier die Verwirklichung des Sozialisationsauftrags, d.h. die Schule als Institution vermittelt gesellschaftliche Erwartungshaltungen und Anforderungen, die das Individuum zu erwerben hat. Auch hier lassen sich mehrere Legitimationsgrundlagen in den Interviews identifizieren.

Viertens sollen durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der Rekonstruktion ihrer Genese (z.B. deutscher Sonderweg, deutsches Kaiserreich, politische Kultur in der Weimarer Republik, Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik) demokratische Werte vermittelt werden und die Schüler in das demokratische System sozialisiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit dem NS sollen die Schüler die Defizite von Diktaturen und die Vorzüge demokratischer Strukturen erkennen. Dazu gehört, undemokratisches Gedankengut (v.a. Rechtsextremismus) zu verwerfen und als falschen Diskursstrang zu deklarieren. Dahinter steht auch die Vorstellung eines Lernens aus der Geschichte, was

<sup>988</sup> Siehe hierzu in den Interviews z.B. „Peter M.“ (A1-1: S.1, Z.42f.) und „Martina T.“ (Vgl. B1-14: S.1, Z.24-26).

<sup>989</sup> Siehe aus den Einzelfällen z.B. die Aussagen von „Fritz P.“, „Konstanze D.“, „Hans D.“ und „Tanja L.“.

hier als ein Lernen für die Demokratie verstanden wird.<sup>990</sup> Der Umgang mit der NS-Zeit in schulischen Bildungskontexten dient dann der politischen Bildung.

Fünftens sollen durch die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit allgemeine ethisch-moralische Werte und Normen vermittelt werden. Das beinhaltet ein soziales Lernen und die Förderung von Empathiefähigkeit.<sup>991</sup>

Unter **Bildungsauftrag** wird hier sechstens Bildung als eine Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Im Sinne der verschiedenen Kompetenzformen werden hier insbesondere die sozialen und personalen Kompetenzen gefördert,<sup>992</sup> wobei der Begriff umfassender zu verstehen ist. Während der Erziehungsauftrag Ausdruck gesamtgesellschaftlicher Erwartungen an die Schule und den Heranwachsenden ist, ist der Bildungsauftrag auch der Versuch einer Stärkung der Persönlichkeit, wobei dies in Kapitel 10 noch ausführlich thematisiert wird. Im Sinne der Theorie Kohlbergs wird dann eine autonome moralische Urteilsbildung (Stufe 5, 6) angestrebt.

Beispielsweise steht bei „Tanja L.“, „Fritz P.“ und „Konstanze D.“ hinter der Auseinandersetzung ein stark humanistisches Ziel. Auch der Ansatz von „Timo O.“ lässt sich hier zuordnen. Sein Ziel ist die umfassende Reflexion über das menschliche Verhalten, die Warum-Frage, die er mit Hilfe der Täterinterviews mikrosoziologisch reflektieren möchte.

Im Sinne Adornos geht es um die Stärkung der Persönlichkeit, die Verhinderung eines autoritären Charakters, die Entwicklung der Fähigkeit Strukturen kritisch zu hinterfragen und eigene Entscheidungen treffen.<sup>993</sup>

In welchem Zusammenhang stehen diese Legitimationsmuster? Sie lassen sich modellhaft in Form eines Dreiecks darstellen, das einerseits die grundlegenden Kategorien umfasst, in die die einzelnen Legitimationsmuster eingeordnet wurden. Andererseits wird hier der Blickwinkel berücksichtigt, der hinter den Begründungen steht. Handelt es sich um ein allgemeinschulisches Ziel oder steht das spezifische Unterrichtsfach Geschichte im Fokus?

Gleichzeitig gibt es zwischen diesen drei Zielebenen eine Wechselwirkung. Versteht man beispielsweise das Unterrichtsfach Geschichte im Sinne Wenigers als politische Bildung,<sup>994</sup>

<sup>990</sup> Siehe zum möglichen Lernen aus der Geschichte am Beispiel des Themas Holocaust Abram 1996:26-28; Heyl 1996:108-113.

<sup>991</sup> Siehe zu einem auf ethisch-moralische Erziehung ausgerichteten Geschichtsunterricht Weber 2013.

<sup>992</sup> Löwisch 2000:139-143 deutet die personale Kompetenz vor allem ethisch. Dazu zählt für ihn, „daß man sich selbst als personalen Verantwortungsträger akzeptiere und daß man die anderen in gleicher Weise als gleichwertige Gewissens- und Verantwortungsträger“ ansehe. Darüber hinaus erwähnt er die „ausgebildete moralische Urteils- und Argumentationsfähigkeit“, die er, an Kohlbergs Stufenschema orientiert, verdeutlicht. Erst auf dem dritten Moralniveau sieht er eine personale Kompetenz angesiedelt. Darüber hinaus gehöre dazu „ein gekonnter, verständlicher und sachangemessener wie betroffenenangemessener Umgang mit Sprache und Kommunikation.“

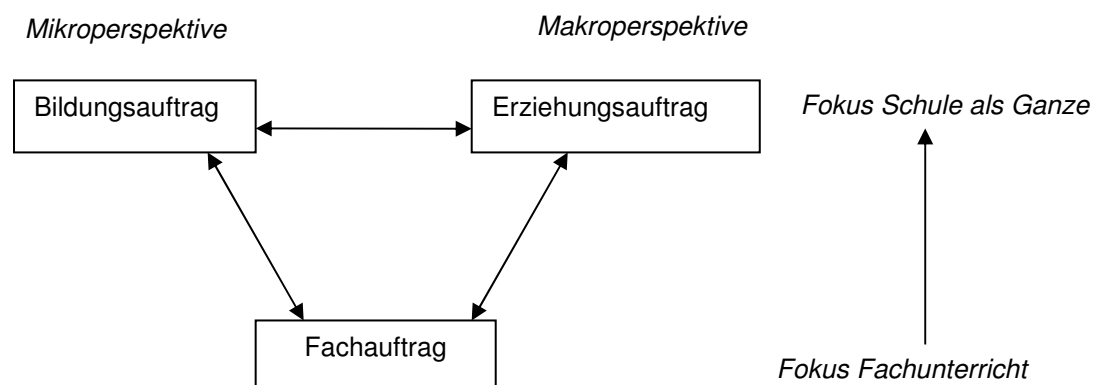
<sup>993</sup> An der Stelle wird dieses Bildungskonzept nur grob angerissen. In Kapitel 9.3 sowie im Schlussteil (Kapitel 10) wird es ausführlich dargestellt und kritisch hinterfragt.

<sup>994</sup> Vgl. Weniger 1949:27-31. Für Weniger verwendet für diesen politischen Auftrag des Geschichtsunterrichts den Begriff „Verantwortung“: „die Grundkategorie des Geschichtsunterrichts [...] die Verantwortung des han-



dann wird ausgehend vom Fachauftrag der Erziehungsauftrag gleichermaßen miterfüllt. Umgekehrt zeigte sich gerade bei den Bildungsplanvorgaben zum Unterrichtsthema Nationalsozialismus, dass der Geschichtsunterricht hier ganz besonders zur politischen und moralischen Sozialisation der Schüler beitragen soll.

Eine Wechselwirkung besteht auch zwischen dem Erziehungs- und Bildungsauftrag, wenn die moralische Sozialisation nicht als fremdbestimmte Moralunterweisung (Moral der Heteronomie) verstanden wird, sondern auf die Entwicklung eines selbstständigen Moralurteils (Moral der Autonomie) im Sinne Kohlbergs abzielt.<sup>995</sup> Sofern der Geschichtsunterricht zur Förderung des Geschichtsbewusstseins oder eines Sets an individuellen Kompetenzen zu verstehen ist, wird auch die Allgemeinbildung in dem hier beschriebenen Sinne angestrebt.<sup>996</sup>



**Abbildung 9: Der Zusammenhang von Fachauftrag, Bildungsauftrag und Erziehungsauftrag**

Die ersten drei didaktisch-methodischen Konzepte sind als fachdidaktische Typen zu verstehen und ließen sich in einer Studie zur Erforschung des Geschichtsunterrichts sicherlich noch verfeinern und ergänzen.<sup>997</sup> Der Blickwinkel ist in erster Linie auf das Unterrichtsfach Geschichte gerichtet.

Der vierte didaktisch-methodische Typ (politische und moralische Erziehung) lässt sich dem Erziehungsauftrag zuordnen und, sofern eine autonome Moralbildung angestrebt wird, auch dem Bildungsauftrag. Das Fach Geschichte dient hier dazu, ein grundlegendes Ziel der schulischen Sozialisation umzusetzen, zu dessen Erreichung auch andere Fächer mitwir-

*delnden Menschen vor der Geschichte.* Einen selbstständigen Geschichtsunterricht gibt es nur da, wo auf Jugend eine politische Verantwortung wartet [...].“ (Weniger 1949:27, Hervorhebung im Original).

<sup>995</sup> Siehe hierzu Kapitel 9.2.1 und 9.2.2.

<sup>996</sup> Siehe hierzu ausführlich Kapitel 10.

<sup>997</sup> So könnte man noch auf den problemorientierten Geschichtsunterricht als derzeit grundlegenden Zugang verweisen. Nach Barricelli 2013:78,87 sei dieser Ansatz, bei dem ein historisches Problem „den Verlauf des Unterrichts bestimmen“ solle, zunächst „einmal als Antithese zu einem noch dominant chronologisch-epochal aufgebauten, faktenorientierten, darbietenden Unterricht gedacht“. Der große Vorteil dieser Unterrichtsform sind seiner Meinung nach „positive Auswirkungen auf Behaltensraten und die Motivation zum historischen Lernen überhaupt“.

Nach Uffemann bedeutet Problemorientierung dreierlei, eine Unterrichtsstrategie (planerische Verknüpfung von Strukturelementen des Unterrichts), eine Erkenntnisweise (Fokussierung auf den Prozess des Lernens) und eine Arbeitsform (stringente methodische Vorgehensweise). In der Regel ist der Aufbau eines problemorientierten Geschichtsunterrichts einem Dreischritt folgend, einer Problemstellung (z.B. Forschungsprobleme, Probleme der Vergangenheit, Probleme der Historizität, Orientierungsprobleme der Gegenwart, Probleme der Urteilsbildung), eine Problembearbeitung mit Hilfe historischer Materialien und eine Reflexionsphase, bei der die wesentlichen Ergebnisse zusammengetragen und diskutiert werden (Barricelli 2013: 80-87).

ken. Einige Lehrer in den Interviews betonten explizit, dass gerade beim Thema Nationalsozialismus im Unterschied zu anderen historischen Themen der Erziehungsauftrag besonders wichtig sei.<sup>998</sup> Der sechste didaktisch-methodische Ansatz entspricht einer allgemeinen Menschenbildung. Der Blick geht weit über den reinen Fachunterricht hinaus und es wird ein allgemeines Ziel schulischer Bildung angestrebt.<sup>999</sup>

Doch wo lässt sich das Gedenken (Ansatz 5) zuordnen? Das Gedenken kann man zweifach verstehen, es kann Selbstzweck sein (*Akt des Erinnerns*) oder ein Mittel zum Zweck (*Reflexion über den Akt der Erinnerung, Moralerziehung durch ein Mahnen*).

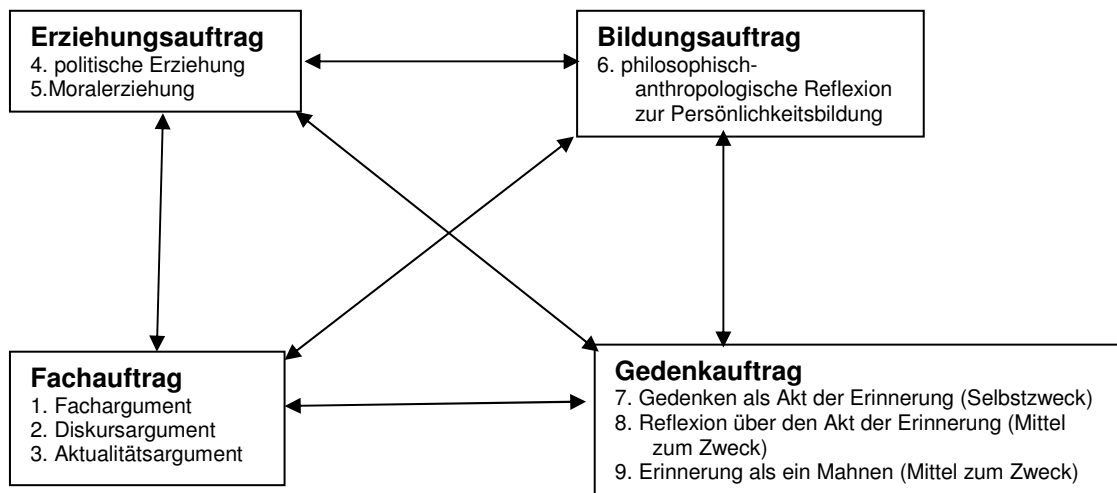


Abbildung 10: *Der Zusammenhang von Erziehung, Bildung, Fachauftrag und dem Gedenken*

Sofern siebtens das Gedenken ein Selbstzweck ist, entzieht es sich der bisherigen Zuordnung. Dann dient es dazu, die Erinnerung an die Opfer wach zu halten (Gedenken als Akt der Erinnerung). Die Schule übernimmt dann als Träger des gesellschaftlichen Diskurses einen außerschulischen Auftrag, der sich auf die bundesdeutsche Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik zurückführen lässt. Dieses Gedenken entspricht dann vor allem den Zielen von Gedenkstätten aus Opferperspektive, die sich auch als eine Art Friedhof und Gedenkort verstehen. Um das zu erreichen, bedarf es einer bestimmten Haltung der Schüler – z.B. eine Ernsthaftigkeit bei Gedenkveranstaltungen –, die durch den Bildungs- und Erziehungsauftrag gefördert wird. Gleichzeitig benötigt man mit zunehmendem zeitlichem Abstand für ein Erinnern auch Fachkenntnisse, die früher vermeintlich vorausgesetzt werden konnten. Je weiter der Geschichtsverlauf voranschreitet, desto weniger Wissen (z.B. Daten wie der 27.1, Begriffe, Personen) kann erwartet werden. Daher bedarf es einer profunden fachlichen Aufarbeitung, um das Gedenken angemessen vorzubereiten.

<sup>998</sup> Als Beispiel der Einzelfälle sei vor allem auf „Fritz P.“ zu verweisen, der die moralische Erziehung zum Herzstück der schulischen NS-Aufarbeitung macht.

<sup>999</sup> Was das konkret bedeutet, wird ausführlich in Kapitel 10 diskutiert.

Andererseits kann auch das Gedenken ein Mittel sein, um schulische Ziele zu erreichen. So können die Schüler achtens auch als Teil der fachlichen Auseinandersetzung das Gedenken thematisieren (Reflexion über den Akt der Erinnerung), was ja ein Teil der Geschichtsreflexion ist, oder bestimmte Daten durch Gedenktage kennenlernen. Ein Gedenktag ist dann ein Beispiel für kollektive Erinnerungsprozesse und die Erinnerungskultur, die kritisch beleuchtet wird.

Gedenken kann auch neuntens für die Erreichen des Erziehungs- und Bildungsauftrags wichtig werden, wenn es als ein Mahnen verstanden wird (Erinnerung als ein Mahnen), das dem Zweck einer demokratischen, allgemeinethischen oder humanistischen Wertevermittlung dient.

### 9.1.2 Hinter den Zielsetzungen stehende Bildungsbegriffe

Die verschiedenen Bildungsbegriffe<sup>1000</sup>, die hinter diesen Zielsetzungen stehen, lassen sich als ein Kontinuum (Abbildung 10) darstellen. Einerseits wird der Grad an Autonomie des Fachunterrichts berücksichtigt, andererseits die Didaktik und Methodik. „Geschlossene Didaktik und Methodik“ meint, dass die Unterrichtsmethodik auf eine spezifische Fachdidaktik zurückzuführen ist,<sup>1001</sup> die an das Unterrichtsfach Geschichte angepasst ist, während bei einer „offenen Didaktik und Methodik“ auch Zugänge möglich sind, die auch bei anderen Unterrichtsfächern typisch sind.<sup>1002</sup>

1. Autonomer Fachunterricht: Lehrer, aus deren Sicht schulische Bildung in erster Linie die fachwissenschaftlich fundierte und fachdidaktisch strukturierte Vermittlung von Fachkenntnissen und Fachkompetenzen ist, neigen eher dazu, einen rein fachlich ausgerichteten Unterricht zu bevorzugen.<sup>1003</sup> Der Bildungsprozess wird hier in unterschiedliche Fächer aufgeteilt, die jeweils ihren Beitrag dazu leisten, wobei sie durch den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Hintergrund selbstreferentielle, autonome Teilsysteme sind, die dann ein komplementäres Ganzes bilden.<sup>1004</sup> Lehrer mit einem solchen Bildungsbegriff räumen dem

<sup>1000</sup> Unter „Bildungsbegriff“ wird im Folgenden vor allem die Reichweite der Zielsetzung sowie die damit verbundene Organisationsform schulischen Lernens (Fachunterricht, fächerübergreifender Unterricht, Schlüsselproblem) verstanden.

<sup>1001</sup> So fordert Pandel 1999:286, dass sich die Geschichtsdidaktik wieder auf das „Methodenrepertoire“ des klassischen Geschichtslernens zu reduzieren habe, weil es ansonsten zu einer „Entprofessionalisierung des Schulhistorikers“ kommen könne.

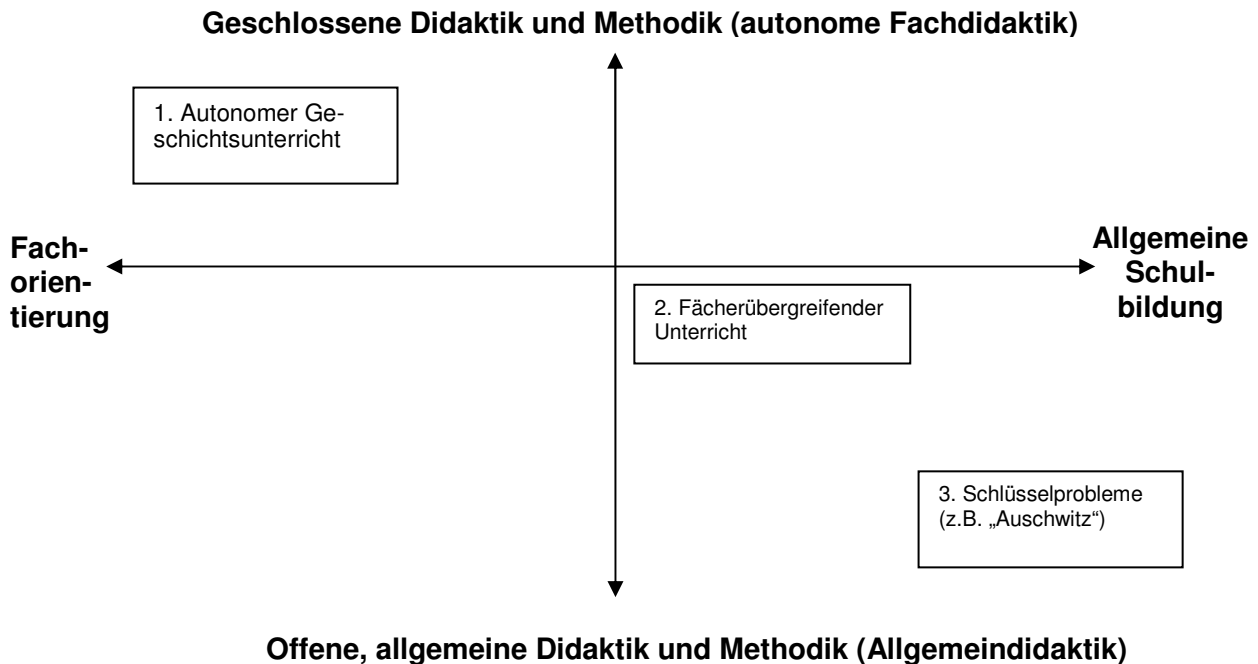
<sup>1002</sup> Siehe zum Verhältnis von Geschichtsdidaktik und Allgemeindidaktik Mütter 1997, der die Geschichtsdidaktik zwischen den „Fronten“ „Geschichtswissenschaft, Pädagogik/Allgemeindidaktik und Unterrichtspraxis“ ansiedelt. Aus seiner Sicht sei es aufgrund der sich veränderten gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen erforderlich, dass Allgemeindidaktik und Fachdidaktik miteinander stärker kooperieren sollten statt in Konkurrenz zueinander zu stehen.

<sup>1003</sup> Passend hierzu plädiert Künzli 2001 für ein stark fachbezogenes schulisches Lernen mit klar strukturierten Unterrichtsfächern. Er spricht von einem „organisierten Lernen in der Schule“, das „in der thematischen Zuordnung und Ordnung der Stoffe“ entstehe. Für ihn ist „das Fach [...] die causa finalis und formalis von Schule“. Erst die Unterrichtsfächer konstituierten seiner Meinung nach die Schule. Er begründet die Wichtigkeit der Schulfächer erzieherisch („Verhaltensdisziplin“), lerntheoretisch („Wissensordnung“) und auch sozialisatorisch („Schulfach als soziale Ordnung“).

<sup>1004</sup> Pandel 1999:286f. fordert eine Rückführung der Geschichtsdidaktik zur historischen „Sinnbildung“. Ihn stört eine gegenwärtige Tendenz, wonach das Unterrichtsfach zunehmend seiner eigenen Methodik beraubt werde: „Im Geschichtsunterricht wird das historisch Spezifische dem allgemeinen Menschlichen geopfert.“ Vielmehr habe der Geschichtsunterricht „historisches Denken“ zu lehren (Hervorhebung im Original). Trotz

Fachunterricht einen sehr großen Stellenwert ein und wollen ihn möglichst autonom sehen, als ein in sich differenziertes, von anderen Fächern unabhängiges Unterrichtsfach.<sup>1005</sup>

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist dann vor allem die Förderung von – fachlich und fachdidaktisch – festgelegten Zielen, seien dies die Fachinhalte (Ereignisse, Personen, Begriffe, Strukturen) oder Kompetenzen (Methodenkompetenz, Fachkompetenz). Darüber hinaus wird anlehndend an Pandel eine Schärfung der fachspezifischen Methoden angedacht.<sup>1006</sup>



**Abbildung 11: Idealtypische Bildungsbegriffe einer schulischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus**

X-Achse: Orientierungsebene („Fachorientierung“ – „allgemeine Schulbildung“)

Y-Achse: Unterrichtsmethodik (offen = „Allgemeindidaktik“ – geschlossen = „Fachdidaktik“)

2. Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht: Andererseits gibt es Lehrer, aus deren Aussagen sich allgemeinere Zielsetzungen (z.B. Demokratiebewusstsein, Allgemeinbildung, Mündigkeit) rekonstruieren lassen, die die Schule aus ihrer Sicht zu erfüllen hat. Bezogen auf eine „Erziehung nach Auschwitz“ bedeutet das, dass die verschiedenen

der Tendenzen zu einem „Projektunterricht, Handlungsorientierung, fächerübergreifenden Lernen“ müsse das „historische Denken“ als „eine abendländliche Kulturerrungenschaft“ erhalten bleiben.

<sup>1005</sup> So verweist Künzli 2001:412 darauf, dass der Fachunterricht „auch wirklich disziplinar sein“ müsse, und „in die innere Logik, Methodik und Systematik einer spezialisierten Problembearbeitung einführen“ müsse, weil nur so „Unterscheidungen“ möglich seien, die den Schülern auch einen „transdisziplinären“ Zugang ermöglichen.

<sup>1006</sup> Pandel 1999 setzt sich mit den Auswirkungen postmodernen Denkens auf die Geschichtsdidaktik auseinander, das aus seiner Sicht das Unterrichtsfach Geschichte „in den Sinnbildungsprozessen, den Inhaltsbestimmungen und dem Methodengebrauch“ tangiere, das „die Konturen des Faches aufzulösen“ bedrohe (Vgl. Pandel 1999:282). Vor allem der Methodenpluralismus und die Tendenz zum fächerübergreifenden Arbeiten sorgten dafür, dass das Unterrichtsfach Geschichte an Profil verliere. Aus diesem Grund hält er es für erforderlich, das Methodenprofil des Faches zu schärfen, das ein historisches Denken ermögliche und außerschulische historische Inhalte in den schulischen Inhaltskanon systematisch einzubeziehen solle.

Fächer jeweils unabhängig voneinander unterschiedliche Schwerpunkte und Perspektiven aufzeigen, die von Schulseite bewusst miteinander in Beziehung gesetzt werden.<sup>1007</sup> Aus Sicht dieser Lehrer ist ein solches Unterfangen nur durch einen fachlich und fachdidaktisch eigenständigen Geschichtsunterricht zu leisten, der aber hinsichtlich einer „Erziehung nach Auschwitz“ fächerübergreifend ausgerichtet ist.<sup>1008</sup>

Ein Beispiel hierfür ist ein „Projektunterricht“ im Sinne Bergmanns, der einen „Geschichtsunterricht als Fach-Lehrgang“ kritisiert, da er eine „Missachtung kindlicher und jugendlicher Fragen und umfassender Wissensbedürfnisse“ sei. Gleichzeitig bedeute ein solches an Projekten orientiertes schulisches Lernen „keine Aufhebung des Fachdenkens“, sondern darunter sei zu verstehen, dass „die beteiligten Fächer [...] auf ihr Potential hin befragt“ würden, „um aus ihrer Sicht das Ausgangsproblem differenzierter wahrnehmen zu lassen.“ Dabei würden „verschiedene facheigentümliche Denk- und Betrachtungsweisen auf ein gemeinsames Problem gerichtet“.<sup>1009</sup> Der Projektunterricht, den er als „fachgebundenes Projektlernen“ bezeichnet, habe zur Folge, dass „die Orientierung an der absoluten Chronologie zugunsten des Gegenwartsbezugs durchbrochen“ werde. Dabei würden die Schüler „erfahren [...], was Geschichte ist und neben und mit anderen Fächern oder Zugriffen leisten kann.“ Im Mittelpunkt stehe dabei nach wie vor das Unterrichtsfach Geschichte, wobei es sich „um forschendes, entdeckendes Lernen und den Erwerb von Fähigkeiten historischen Denkens“ gehe.<sup>1010</sup>

So dient für viele Befragte die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit insbesondere zu einer Art „Immunisierung“ gegen undemokratisches Gedankengut oder zur Ausbildung einer Empathiefähigkeit. Nur durch eine fächerübergreifende Herangehensweise sei dies zu erreichen.<sup>1011</sup>

3. Auschwitz als schulisches Schlüsselproblem: Bei einem dritten Bildungsbegriff rückt die Fachperspektive weit hinter die allgemeine Bildung zurück. Entscheidend ist hier die Errei-

<sup>1007</sup> Nach Reinhold / Bündler 2001:324 sind in diesem Zusammenhang unterschiedliche „Konzepte des fächerübergreifenden Unterrichts“ abzugrenzen. „Fächerübergreifend“ bedeute, „dass der Unterricht in einer Hand liege „und Bezüge zu anderen Fächern“ aufgreife, während „fächerverbindend“ bedeutet, „dass unterschiedliche Schulfächer parallel ein gemeinsames Thema zu behandeln“. „Integriert“ wiederum sei die Behandlung eines Themas „mit Rückgriff“ auf verschiedene fachliche Perspektiven, z.B. der Nationalsozialismus auf Perspektive des Deutschunterrichts, des Geschichtsunterrichts und des Ethikunterrichts.

Stübiger / Ludwig / Bosse 2008:378 verstehen fächerübergreifenden Unterricht als „problemorientierten Unterricht der die Perspektive von wenigstens zwei Schulfächern zur Lösung eines Problems (einer Frage, eines Themas) heranziehe „und an mindestens einer markanten Stelle im Unterrichtsverlauf das Zusammenwirken der unterschiedlichen Fachperspektiven deutlich“ hervorhebe, sei es durch Hin- und Herpendeln zwischen den Fächern in fachgemischten Arbeitsgruppen, sei es durch gemeinsame Einführung aus den Perspektiven der beteiligten Fächer oder durch eine abschließende Präsentation und/oder Reflexion“.

<sup>1008</sup> Als ein grundlegender Einwand gegen ein rein fachlich ausgerichtetes schulisches Lernen verweist Huber 2001:320-323 darauf, dass die Schule den Schülern „allgemeine Fähigkeiten vermitteln“ solle, die nur durch ein fachübergreifendes Lernen zu fördern seien.

<sup>1009</sup> Vgl. Bergmann 2002:25.

<sup>1010</sup> Bergmann 2002:33. Siehe zu den Chancen und Grenzen eines umfassenden projektorientierten Zugang zum Thema Nationalsozialismus Siegfried 2002:41-49 und Schulte 2002.

<sup>1011</sup> Stübiger / Ludwig / Bosse 2008:378f. heben hervor, dass fächerübergreifender Unterricht besonders bei anspruchsvollen Problemen sinnvoll sei und dass gerade bei einem solchen Ansatz die Eigenständigkeit der Schüler besonders hoch sei. Siehe für ein solches Konzept allgemein bezogen auf eine Verknüpfung zwischen Geschichte und Deutsch Karg 2011, zwischen Geschichte und Kunst Grünwald 2011, zwischen Geschichte und Religion Schröder 2011.

chung eines allgemeinen Zieles, z.B. in diesem Falle die Holocaust Education als umfassende Aufgabe schulischer Bildung. Hier kann man Parallelen zu Klafkis konstruktivistisch-kritischer Bildungstheorie sehen, wonach die Schule bestimmte, gesellschaftliche Schlüsselprobleme aufgreift, die dann aus unterschiedlicher Perspektive behandelt werden.

An dieser Stelle ist ein kurzer Exkurs über die konstruktiv-kritische Bildungstheorie Klafkis erforderlich. Ausgehend von einer kritischen Bestandsaufnahme des Bildungsbegriffs entwickelt Wolfgang Klafki in seiner konstruktiv-kritischen Didaktik das Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“. In diesem Sinne versteht er unter „Allgemeinbildung [...] ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und [...] der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und die Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“. Im Einzelnen benennt Klafki vier exemplarische Schlüsselprobleme der Gegenwart, „die Friedensfrage“, „die Umweltfrage“, „die Einsicht in die Notwendigkeit einer permanenten demokratischen Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechend wissenschaftlichen Entwicklung“, „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien in Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene ‚Rationalisierung‘, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen“ und „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen“. Entscheidendes Kriterium für solche „Strukturprobleme“ sei, dass sie „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ seien, „die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“.<sup>1012</sup>

Sofern die „Erziehung nach Auschwitz“ nach wie vor eine solche Grundaufgabe der Schule ist, spielen dann die einzelnen Fächer nur eine sekundäre Rolle.<sup>1013</sup> Beispielsweise bei „Timo O.“ wurde deutlich, dass er beim Schlüsselthema Nationalsozialismus eine Unterrichts-

<sup>1012</sup> Vgl. Klafki 1994:56-60.

<sup>1013</sup> Von Reeken 1999:300 weist darauf hin, dass „Klafkis Allgemeinbildungskonzept“ „eine Schule“ bedeute, „in der Lernen nicht in erster Linie in Fächern stattfindet“.

Neben den Schlüsselproblemen Klafkis sieht Huber 2001:312-316,320-326 vier Möglichkeiten ein schulisches Lernen zu ermöglichen, das als Alternative zum Fachprinzip dient. Zum einen verweist er auf den „Gesamtunterricht“, einem „natürlichen Lernzusammenhang“, bei dem im Sinne der Reformpädagogik das Lernen „vom Kinde aus“ ablaufe. Dieser Ansatz habe sich allerdings insbesondere beim Gymnasium nicht verwirklicht, wo das Fachprinzip immer noch das dominierende „einer lehrenden Schule“ sei. Die Projektmethode im Sinne von John Dewey wiederum habe die „Konzeption der Schule als Erfahrungsraum“, bei der die verschiedenen „Fächer als Vorordnung des Lehrstoffs und Handlungsrahmen vorausgesetzt“ seien, „aber innerhalb desselben“ werde „die Projektmethode“ durch „eine strikt problemorientierte Arbeits- und Denkbewegung erzeugt“, was er sehr gut am der Bielefelder Laborschule verwirklicht sieht, die zwar die Fachinhalte durchaus zum Ausgangspunkt von Lernprozessen machten, diese jedoch das „Prinzip des Exemplarischen und des genetischen Lernens“ umsetze. Darüber hinaus hebt er die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ und „allgemeinen Fähigkeiten“ hervor. Schließlich passend zur Geschichtsreflexion zeigt er auf, dass es auch die Möglichkeit gebe „das Fach reflektieren [zu] lernen“ durch eine „allgemeine Wissenschaftspropädeutik und Perspektivenwechsel“.

methodik und ein Lernarrangement wählt, die von seinem normalen Geschichtsunterricht abweicht.

Der dritte Bildungsbegriff („Auschwitz“ als Schlüsselproblem) ähnelt durch den interdisziplinären Blick und den methodischen Zugang der Vorstellung eines fächerübergreifenden Arbeitens (2. Bildungsbegriff). Im Unterschied hierzu ist das den Bildungsprozess auslösende Schlüsselproblem der Ausgangspunkt, während das zweite Bildungskonzept nach wie das Unterrichtsfach als zentral ansieht, die einen fachspezifischen Blick auf die umfassende Problemstellung liefert. Außerdem weicht dieser Bildungsbegriff noch viel stärker vom autonomen Fachunterricht ab als der zweite Bildungsbegriff. Der erste und der dritte Bildungsbegriffe lassen sich als Extremtypen eines Kontinuums schulischen Lernens verstehen, während das fächerübergreifende Lernen im Geschichtsunterricht eine Mittelposition einnimmt.<sup>1014</sup>

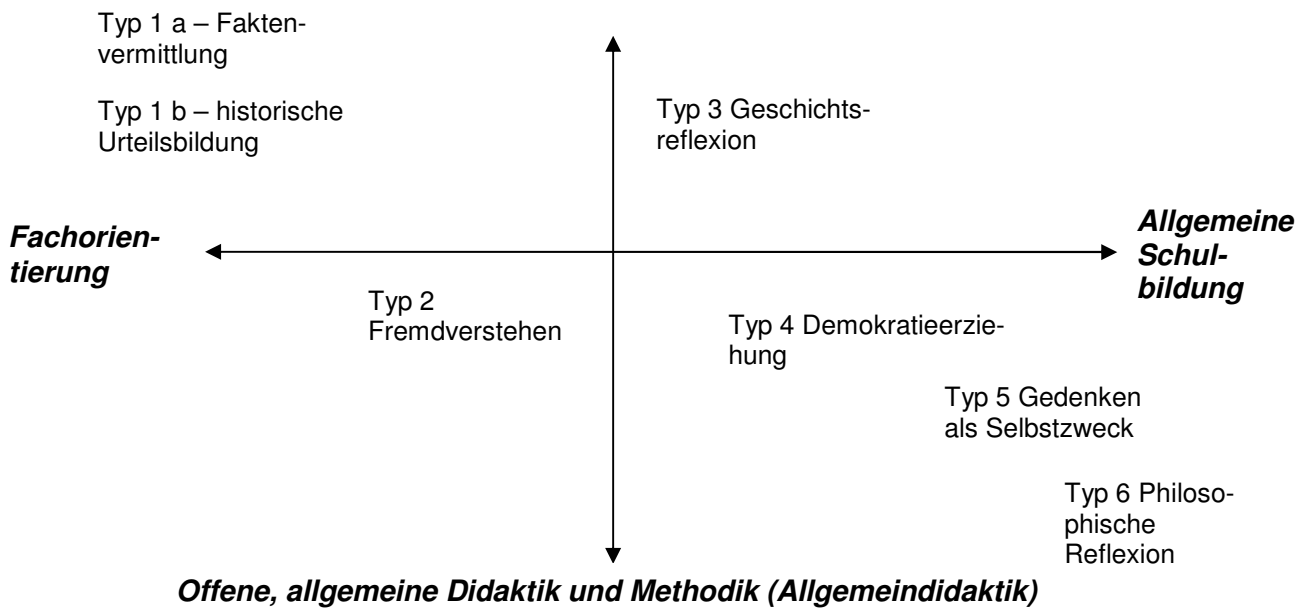
### 9.1.3 Zuordnung der didaktisch-methodischen Antworten zu den Zielsetzungen

Wie lassen sich die verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepte diesen Bildungsbegriffen zuordnen? Man kann diese Unterschiede zum einen anhand der Perspektive auf das Unterrichtsfach Geschichte deutlich machen. Die Extremtypen lauten, dass entweder allein der Fachunterricht Geschichte der Orientierungspunkt ist („Fachorientierung“), oder dass die Geschichte eine untergeordnete Rolle für den Bildungsprozess spielt („allgemeine Schulbildung“). Zum anderen kann man die Unterrichtsmethodik als Abgrenzungsvariable heranziehen. Sie kann entweder stark dem selbstreferentiellen Code des Geschichtsunterrichts unterliegen („geschlossene Geschichtsdidaktik“) und ausschließlich an einer spezifischen Didaktik und Methodik orientiert sein oder sie kann davon abweichen und offen für die Didaktik und Methodik anderer Unterrichtsfächer sein („offene, allgemeine Didaktik“).

---

<sup>1014</sup> Zum zweiten Bildungsbegriff passend betont Horst 2002:202-205 eine angemessene „Kombination“ von „Projekt-Fachunterricht-Lehrgang“. Er sieht diese Formen des Geschichtslernens als gegenseitige Ergänzung. Einen reinen Fachunterricht lehnt er ebenso ab wie einen dem Unterrichtsfach Geschichte vollkommen abgewandten Projektunterricht, weil hier „das Sach- und Fachwissen sowie fachspezifische Methoden [...] vermutlich zufällig und von aktuellen Gegebenheiten abhängig“ seien (Vgl. Horst 2002:203).

**Geschlossene Didaktik und Methodik (autonome Fachdidaktik)**



**Abbildung 12: Bildungskonzepte einer Aufarbeitung des NS im Geschichtsunterricht**

X-Achse: Orientierungsebene (Fachorientierung – allgemeine Schulbildung)

Y-Achse: Unterrichtsmethodik (offen = Allgemeindidaktik – geschlossen = Fachdidaktik)

Die ersten drei didaktisch-methodischen Konzepte richten den Blickwinkel stark auf den Fachunterricht als Rahmen für die schulische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit. Dabei wird der Nationalsozialismus mit einer für den Geschichtsunterricht typischen Unterrichtsmethodik behandelt. Zwischen den drei Typen gibt es dennoch erhebliche Unterschiede hinsichtlich des Grads an Autonomie, der dem Geschichtsunterricht eingeräumt wird, und der Didaktik.

Am stärksten an einer Autonomie orientiert ist der erste didaktisch-methodische Zugang, der eine angemessene Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit nur durch einen inhalts- oder kompetenzorientierten Geschichtsunterricht ermöglicht sieht, da hier die notwendigen, an geschichtswissenschaftlichen Forschungsergebnissen orientierten Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden. Hier hat das Unterrichtsfach Geschichte eine herausgehobene Stellung, da allein in ihm die historische Bildung ermöglicht werde, die zu einer angemessenen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit erforderlich sei. Dies drückt sich auch in einer sehr starken für das Fach spezifischen Material- und Methodenauswahl aus, für die es eine eigene Didaktik und Methodik bedarf.

Aus Sicht von Befragten, die einen solchen didaktisch-methodischen Zugang bevorzugen, ist nach wie vor ein quellenorientierter, die erforderlichen Faktenkenntnisse, Begriffe und Strukturen vermittelnder Unterricht grundlegend, wobei zwischen zwei aufeinander aufbauenden Untertypen zu unterscheiden ist. Einige Befragte wie „Simon A.“ heben vor allem die Vermittlung von Fachinhalten hervor, während „Karsten B.“ eine historische Urteilsbildung als grundlegend erachtet. Bei der Urteilsbildung bedienen sie sich auch Methoden anderer



Unterrichtsfächer wie Deutsch (z.B. in Form der Operatoren „erörtern“, „darstellen“, „vergleichen“), obgleich der Zugang (Textsorte, Perspektive, Zielsetzung, Inhalt) ganz klar geschichtswissenschaftlich geprägt ist.

Stark auf den Fachunterricht ausgerichtet ist auch der zweite Ansatz (Fremdverstehen). Entscheidend ist die Förderung von Geschichtsbewusstsein und historischen Kompetenzen, die allerdings im Unterschied zum ersten Typen viel stärker auf die Schüler ausgerichtet sind. Um das Subjekt des Bildungsprozesses zu erreichen, wird auch auf andere, nicht rein geschichtswissenschaftliche und geschichtsdidaktische Quellen und Methoden zurückgegriffen. Zwar hat das Fach von der Zielsetzung den Vorrang, aber die Methodik ist durchaus offen für außergeschichtliche Zugänge, beispielsweise aus den Fächern Ethik und Deutsch, bei denen über sprachliche und emotionale Zugänge Bildungsprozesse initiiert werden.

Bei der dritten Konzeption (Geschichtsreflexion) ist der Orientierungsmaßstab ebenfalls in erster Linie der Geschichtsunterricht, wobei durch die Geschichtsreflexion Spielraum für eine allgemeine Reflexion gegeben wird. Dennoch ist auch hier der Fachunterricht grundlegend. Im Unterschied zum zweiten Typen ist die Methodik stärker an spezifischen geschichtswissenschaftlichen Methoden orientiert, die einer didaktischen Transformation unterliegen. Dazu zählt beispielsweise die Ideologiekritik.<sup>1015</sup>

Bei den anderen Typen überwiegt die Erreichung allgemeenschulischer Zielsetzungen gegenüber dem autonomen Fachunterricht. Am ehesten orientiert man sich beim vierten Ansatz (politische und moralische Erziehung) am klassischen Geschichtsunterricht, der im Fächerverbund mit anderen Unterrichtsfächern wie Ethik und Gemeinschaftskunde einen spezifischen Beitrag zur Förderung der Demokratiekompetenz bzw. der Vermittlung demokratischer Werte und Normen leistet, zumal, wenn man das Unterrichtsfach Geschichte vor allem als eine Form von politischer Bildung begreift.

Für den fünften Typen (Gedenken) geht es in erster Linie um das Gedenken und Erinnern, wozu insbesondere das Fach Geschichte einen Beitrag zu leisten hat. Allerdings ist das Erinnern ein allgemeines Ziel, das über die eigentliche Funktion des Geschichtsunterrichts hinausreicht und an erster Stelle steht. Dennoch wird dem Unterrichtsfach Geschichte qua Themenstellung neben den Fächern Deutsch und Religion/Ethik ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Beim Gedenken ist demnach sowohl eine interdisziplinäre Orientierung möglich, bei der verschiedene Fächer einen Beitrag leisten (z.B. Aufklärung im Geschichtsunter-

<sup>1015</sup> Bergmann 2013:139 versteht darunter „Verfahren [...], die geeignet sind, Ideen gesellschaftlicher Gruppen zur Gestaltung des in einem weiten Sinn Politischen als nicht allgemein zustimmungsfähig zu erkennen“ und „verborgene, unausgesprochene, bewusst oder unbewusst verhüllte Bestand oder Konsequenzen“ zu erkennen, die hinter dieses vermeintlich objektiven Ideen stehen. Aus schulischer Sicht gehe es darum, „Schüler zu befähigen, ideologische Äußerungen als politische Zielvorstellungen“ zu „begreifen und einordnen zu können und ihrem Anspruch auf Wahrheit und Gültigkeit grundsätzlich zu misstrauen“. Als konkrete Methoden erwähnt er beispielsweise „das Erkennen von Signalwörtern“, „das Verfahren der Sprachkritik“, „das Verfahren der Opferperspektive“ und „das Verfahren einer historischen Kritik“, bei dem direkte und indirekte historische Verweise gesucht würden. Eine Ideologiekritik bezogen auf die NS-Aufarbeitung bedeutet nach Bergmann 2013:149f. in dem Zusammenhang vor allem die hinter der „Verwendungsform von Geschichte in der Öffentlichkeit“ stehenden politischen Haltungen zu erkennen, z.B. indem „Aussagen zu Gedenktagen und Gedenkjahren“ untersucht werden.

richt, Opfergedichte im Deutschunterricht, moralische Verurteilung der Taten im Religions- und Ethikunterricht) als auch eine umfassende in der Schule als solche zu leistende Funktion, bei der die Aufteilung in verschiedene Fächer gar keine Rolle mehr spielt.

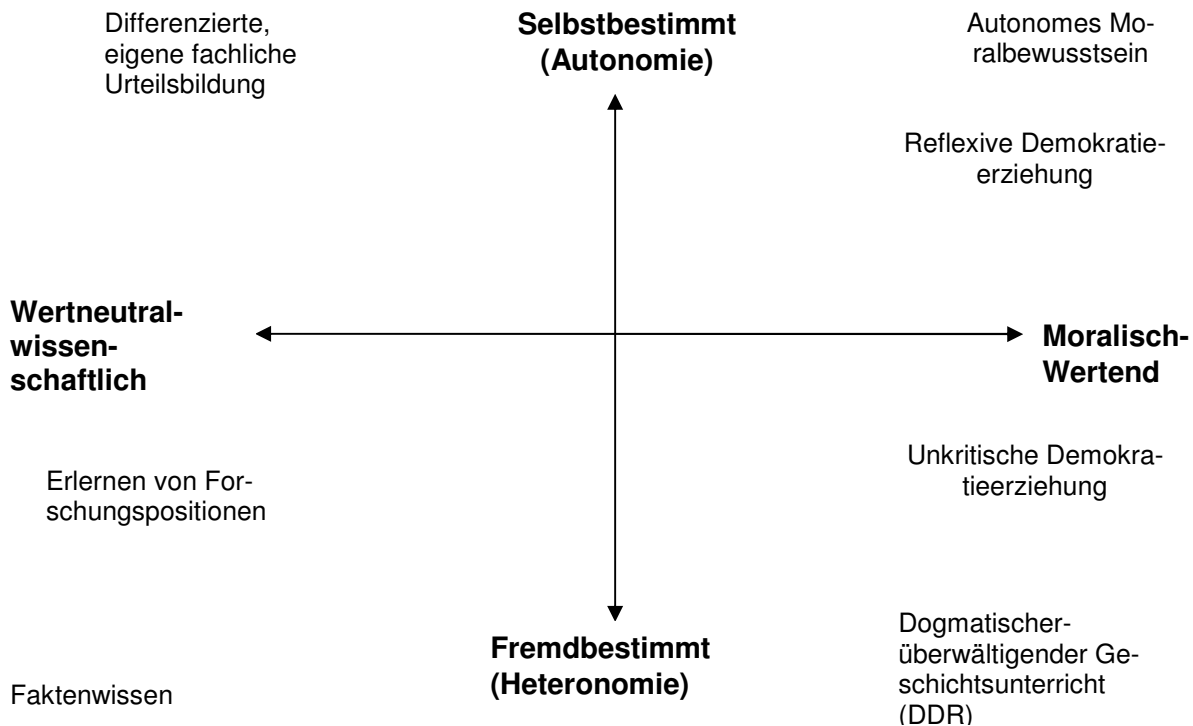
Auch der sechste Zugang (philosophisch-anthropologische Reflexion) entfernt sich von einer reinen Fachorientierung. Geschichte dient einem als höherwertig erachteten Ziel, der philosophisch-anthropologischen Reflexion, die als gesamtschulischer Auftrag verstanden wird. Der Geschichtsunterricht hat dann nur eine sekundäre Bedeutung, was sich auch in der Unterrichtsmethodik ausdrückt, die weit über den gewöhnlichen Fachunterricht hinaus interdisziplinäre Zugänge schaffen soll.

## **9.2 Die Umsetzung einer „Erziehung nach Auschwitz“ – Wie vermittelt man die NS-Zeit und den Holocaust in der Schule?**

Nachdem auf Grundlage der didaktisch-methodischen Zugänge unterschiedliche Bildungskonzepte rekonstruiert wurden, soll nun die Unterrichtspraxis bildungstheoretisch beleuchtet werden. Das beinhaltet die Auseinandersetzung mit moralischen Implikationen im Geschichtsunterricht (9.2.1), mit Emotionen im Rahmen des historischen Lernens (9.2.2), die Suche nach einem geeigneten Lernort für eine zeitgemäße „Erziehung nach Auschwitz“ (9.2.3), mögliche Unterrichtsmedien und Unterrichtsmethoden (9.2.4) und eine angemessene Schüler-Lehrer-Interaktion (9.2.5).

### **9.2.1 Welche Rolle spielt die Vermittlung von Werten?**

Der Stellenwert und die Art und Weise einer Wertevermittlung im Rahmen gehören zu den Aspekten, die innerhalb des Samples am kontroversesten diskutiert wurden und wo sich die größte Heterogenität feststellen lässt. Zur Vereinfachung sollen die möglichen Muster, die sich aus den Interviewsequenzen herleiten lassen, schematisiert werden. Dazu werden die verdichteten Antworten in ein Koordinatensystem eingeordnet, dessen Achsen aus dem Grad an Selbstbestimmtheit („Autonomie“ vs. „Heteronomie“) und der Intensität moralischer Werte im Unterricht („wertneutral-wissenschaftlich“ vs. „moralisch-wertend“) bestehen.



**Abbildung 13: Wertvermittlung in der Auseinandersetzung**

X-Achse: Wertdimension (moralisch wertneutraler Unterricht – moralisch wertend ausgerichteter Unterricht)

Y-Achse: Zugang für den Schüler (fremdbestimmt oder selbstbestimmt)

Zunächst gibt es eine größere Gruppe an Lehrern, die moralische Implikationen für sehr problematisch halten und möglichst wertfrei an das Thema herangehen möchten. Der Anspruch dieses Unterrichts ist, den Schülern einen wertneutral-wissenschaftlich Ansatz zu liefern. Dieser Unterricht ist stark lehrerzentriert und orientiert sich an der Vermittlung von Fakten (reines Faktenwissen) oder an in der Forschungskontroverse auftauchenden Positionen (Erlernen von Forschungspositionen). Dahinter steht die Vorstellung, dass die Schüler zunächst das erforderliche Wissen brauchen, um daraus eigenständige Positionen zu entwickeln.

Zweitens kann ein solch fachlicher Unterricht, bei dem auf moralische Wertungen weitgehend verzichtet wird, aber auch stark auf die Autonomie der Schüler abzielen, wenn im Mittelpunkt nicht die Reproduktion der Fachinhalte steht, sondern das eigene, differenzierte Fachurteil, wie es „Karsten B.“ anregt. Sein Unterricht lässt sich als Prozess beschreiben, bei dem sich die Schüler zunächst im Stadium der Fremdbestimmtheit befinden, um dann mit dem erworbenen Wissen autonome historische Urteile fällen zu können, die fachlich fundiert sind.<sup>1016</sup>

<sup>1016</sup> Wie aus den Interviews von „Karsten B.“ und „Simon A.“ deutlich wurde, gibt es Geschichtslehrer, die zwischen einem Sachurteil und einem Werturteil unterscheiden. Die Differenzierung findet sich auch im „Struktur- und Prozessmodell Historisches Lernen“ von Gautschi 2009:48-54 (v.a. 51). Beim Sachurteil handelt es sich um die sachliche Beurteilung von historischen Sachverhalten, die „im Universum des Historischen verortet“ sind. Dies werde durch die „Interpretationskompetenz für Geschichte“ gefördert, die „zur Analyse und

Andererseits gibt es einen Geschichtsunterricht, bei dem die Vermittlung von moralischen Werten und Normen gerade beim Thema Nationalsozialismus eine ganz entscheidende Rolle spielt. Dies kann entweder komplett fremdbestimmt geschehen, wie bei der Beschreibung der Schulbildung in der DDR angedeutet (N3-51). Aber auch eine hier als „unkritische Demokratieerziehung“ bezeichnete politische Bildung lässt sich hier zuordnen, sofern die freiheitlich-demokratische Grundordnung als absoluter Orientierungsrahmen gesehen wird, dem sich die Schüler zu unterwerfen haben. In einem solchen Fall wird den Schülern nur wenig bis kein Raum gelassen, eigenständige Wertbildungsprozesse zu durchlaufen. Das deutete sich bei einigen Befragten der dritten Generation an (z.B. „Karsten B.“, „Timo O.“, „Peter M., Simon A.“), die auf die direkten oder indirekten moralischen Implikationen ihres eigenen Schulbildungsprozesses mit Distanzierungsversuchen reagierten.

Aus diesem Grund gibt es auch Zugänge, die die moralische Bildung in dem Zusammenhang zwar als unverzichtbar erachten und insofern auf eine autonome Urteilsbildung abzielen. Dies wird in dem Schaubild, sofern vor allem der Erwerb eines Demokratiebewusstseins angestrebt wird, als „reflexive Demokratieerziehung“ bezeichnet, sofern es v.a. um ein allgemeines Moralbewusstsein geht, als „autonomes Moralbewusstsein“ im Sinne Kohlbergs und Piagets.<sup>1017</sup>

#### Wie lässt sich die große Heterogenität bei Wertfragen erklären?

Die große Kontroversität von Wertfragen innerhalb einer Holocaust Education im Geschichtsunterricht hat vor allem zwei Ursachen.

Einerseits steht dahinter ein intergenerationaler Konflikt schulischer Bildung. Viele Lehrer der zweiten Generation sahen es als ihre Pflicht, eine Präventivpädagogik durchzuführen, bei der moralische Wertungen unverzichtbar waren. Die Schüler sollten immunisiert werden, wobei dies im schulischen Kontext teilweise auch sehr autoritativ geschah, was bei Schülern der dritten Generation zu Ablehnung führte. Diese wehrten sich gegen die hohen moralischen Ansprüche an das Thema und sie selbst. Aus diesem Grund wollen einige der Befragten jegliche Moralfragen aus dem historischen Lernen ausblenden und rein sachorientiert arbeiten.

Zum anderen hängt der Stellenwert moralischer Implikationen im Geschichtsunterricht auch erheblich vom subjektiven Selbstverständnis des Fachs ab. Einige Lehrer sind der Auffassung, dass Moralfragen keinerlei Raum im Geschichtsunterricht haben sollten. Moralbildung

---

Deutung, zur Interpretation, zur Herleitung und zum Aufbau sowie zur Darstellung von historischen Sachurteilen“ diene.

Ein Werturteil hänge mit der „Orientierungskompetenz für Zeiterfahrungen“ zusammen und bedeute, dass die Schüler das Gelernte in Beziehung zu ihrem eigenen Leben und ihrer eigenen Gegenwart setzten. Das beinhalte die „Sinnbildung über Zeiterfahrung“, die „Werturteilsprüfung an Zeiterfahrung“, den „Aufbau von Einstellungen und Haltungen“ und diene der „Orientierung in der Lebenspraxis“.

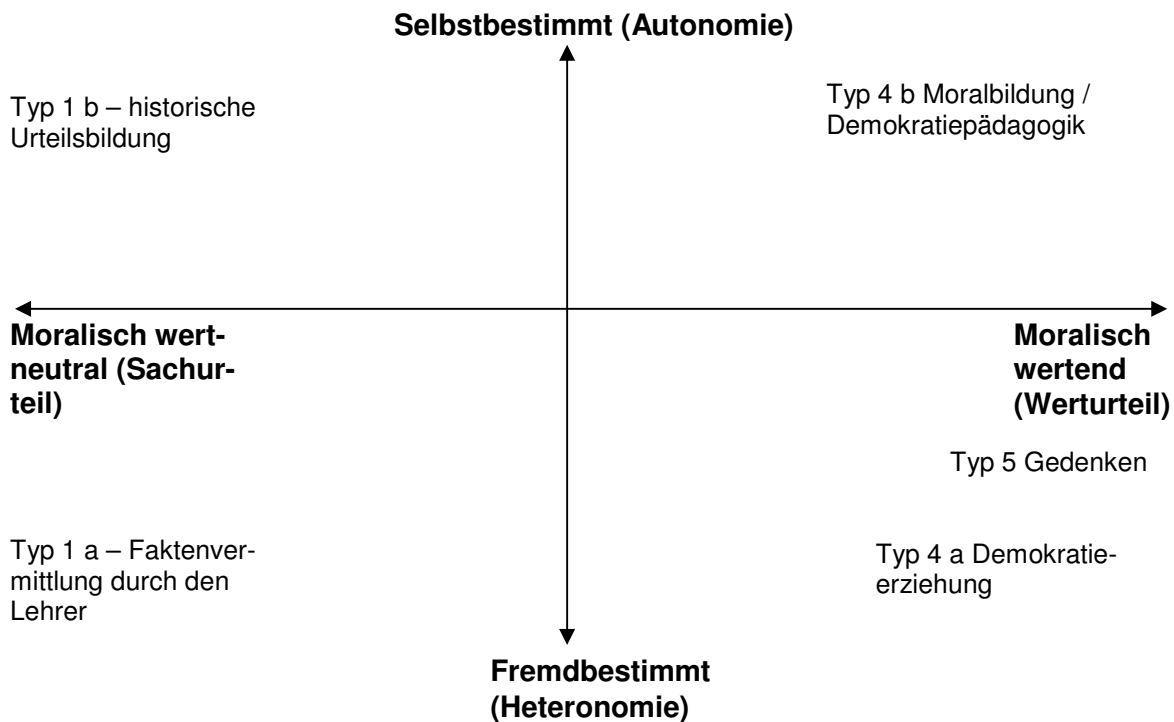
Siehe darüber hinaus Sellin 1995:32-43.

<sup>1017</sup> Nach Schreier 1994:265 lässt sich die Auseinandersetzung im Sinne Kohlbergs unter einem Moralverständnis zusammenfassen, das auf den Begriffen Nachdenken, Verantworten und Handeln basiert. Siehe zu Piagets Theorie der Moralentwicklung einfürend Garz 2006:59-67.

ist für sie Aufgabe anderer Unterrichtsfächer wie Religion, Ethik und Deutsch. Geschichte bewerten sie als ein an wissenschaftlichen Standards orientiertes, wertneutrales Fach. Wie bei „Karsten B.“ angedeutet, hat das Fach dann vor allem die Aufgabe die historische Urteilsbildung (Sachurteil) zu fördern, nicht jedoch der moralischen Urteilsbildung (Werturteil). Andere Geschichtslehrer hingegen halten den Geschichtsunterricht vor allem für ein Unterrichtsfach, das der politischen Bildung dienen soll und daher zur demokratischen Werterziehung beiträgt. Ein solcher Geschichtsunterricht ist gegenüber der Vergangenheit niemals neutral eingestellt und betrachtet sie immer aus dem Blickwinkel der freiheitlich-demokratischen Grundordnung.

Wie lassen sich die didaktischen Typen hier einordnen?

Um die Unterschiede hinsichtlich moralischer Implikationen zwischen den verschiedenen didaktisch-methodischen Zugängen herauszuarbeiten, werden sie in die obige Schematik (Abbildung 12) eingeordnet.



**Abbildung 14: Der Umgang mit moralischen Implikationen einer schulischen Holocaust Education im Unterrichtsfach Geschichte**

X-Achse: Wertdimension (moralisch wertneutraler Unterricht – moralisch wertender Unterricht)  
Y-Achse: Perspektive auf den Schüler (fremdbestimmt oder selbstbestimmt)

Von den sechs didaktisch-methodischen Zugängen lassen sich drei Typen gut in das vereinfachte Schema einordnen (Typ 1, Typ 4, Typ 5), während sich bei den anderen drei didaktisch-methodischen Konzepten die Wertproblematik komplexer darstellt und sie daher hier nicht verortet werden.

Man erkennt, dass für manche Lehrer die Vermittlung historischer Kenntnisse grundlegend ist, wobei man unterscheiden muss zwischen reiner Faktenvermittlung und dem Bestreben einer eigenen Urteilsbildung durch die Schüler. Andererseits gibt es solche Lehrer, die insbesondere moralische Fragestellungen als essentiell gerade bei dem Thema erachten. Die Extreme lauten völliger Werteverzicht durch einen rein sachlichen, an Faktenwissen (Ereignisse, Personen Strukturen) orientierten Zugang oder eine reine Moralerziehung speziell bei diesem Thema.

Bei den tendenziell wertneutral-wissenschaftlich ausgerichteten Zugängen erkennt man einerseits ein Bemühen, die Schüler zunächst über die wichtigsten Unterrichtsinhalte und notwendige Fachkenntnisse zu informieren. Andererseits sollen sie durch die historische Urteilsbildung zum selbstständigen Denken angeregt werden, wobei die moralischen Wertfragen ausgeblendet werden sollen. Diese werden Unterrichtsfächern zugeschrieben, deren Hauptaufgabe in der Werterziehung liegt (z.B. Philosophie/Ethik, u.U. Deutsch), während der Geschichtsunterricht als sachorientiert angesehen wird. Von den Typen ist hier insbesondere der erste didaktisch-methodische Zugang (Fachkenntnisse, Fachkompetenzen) mit seinen Untertypen zuzuordnen.

Umgekehrt gibt es am anderen Ende des Kontinuums zwei Typen, bei denen Wertfragen ausgesprochen wichtig sind. Insbesondere der vierte Zugang (politische und moralische Erziehung) räumt der Vermittlung demokratischer Normen und Werte durch das Negativbeispiel Drittes Reich einen ausgesprochen wichtigen Stellenwert ein. Zu unterscheiden ist jedoch, ob diese Wertübernahme fremd- oder selbstbestimmt ist. Wird den Schülern Raum zur selbstständigen moralischen Urteilsbildung gegeben oder ist das Unterrichtsarrangement vom Lehrerhandeln bereits stark normiert?<sup>1018</sup>

Auch das Gedenken ist stark wertorientiert. Je nachdem, wie die Erinnerung didaktisch-methodisch umgesetzt wird, kann das Gedenken fremd- oder selbstbestimmt sein. Hier wird eine spezifische, stark moralische und emotional ausgerichtete Sichtweise in den Mittelpunkt der schulischen Auseinandersetzung gestellt.

### Wie stehen die drei anderen Zugänge zu Wertfragen?

Beim Fremdverstehen (Zugang 2) können Wertfragen durchaus eine Rolle spielen, weil ja auch die Werte und Normen der damals handelnden Akteure nachvollzogen werden sollen. Um zu verstehen, wieso ein Täter, Mitläufer oder Zuschauer im damaligen Zeitkontext so oder so handelte, muss man die Wertebene durchaus beleuchten. Allerdings ist das Urteil eher sachorientiert. Der methodische Zugang kann ebenfalls wertorientiert sein, wenn die

<sup>1018</sup> Auf diese Probleme eines moralischen Lernens in einer „Erziehung nach Auschwitz“ weist Schreier 1994:273-275 hin. Aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen sei es erforderlich ein moralisches Lernen so zu gestalten, dass ein selbstständiges, selbstreflexives Nachdenken über Morafragen (z.B. Dilemmata im Sinne Kohlbergs) erforderlich sei.

Lebenswelt der Schüler aufgegriffen wird. Allerdings ist das primäre Ziel nicht eine Werterziehung, was diesen Zugang vom 4. und 5. Zugang unterscheidet.

Die Geschichtsreflexion strebt eine kritische Geschichtsbetrachtung an. Dabei können auch Wertfragen behandelt werden, meist jedoch auf einer Metaebene und weniger als intendierte Werterziehung. Indirekt wird dadurch eine autonome moralische Urteilsbildung angestrebt, da die Schüler Wertimplikationen kritisch hinterfragen lernen und ein eigenständiges Geschichtsbild entwickeln sollen.<sup>1019</sup>

Auch die philosophisch-anthropologische Reflexion ist allgemeiner zu verstehen. Hier geht es um Grundfragen, zu denen auch die nach dem guten Handeln gehört, wie im abschließenden Kapitel dieser Arbeit noch genauer gezeigt wird.

### **9.2.2 Welche Rolle spielen Emotionen? Müssen Schüler betroffen sein?**

Neben moralischen Implikationen ist der didaktisch-methodische Rückgriff auf emotionale Zugänge innerhalb des theoretischen Samples am umstrittensten. Hier zeigt sich eine sehr große Bandbreite an möglichen Positionen. Dahinter stehen mehrere Problemstellungen. Sollen die Schüler nach wie vor betroffen sein? Braucht man für die Auseinandersetzung Emotionen? Werden die Bildungs- und Lernprozesse durch Emotionen intensiver und nachhaltiger? Oder führt gerade der bewusste Rückgriff auf Emotionen zu einer Überwältigung und Instrumentalisierung? Distanzieren sich die Schüler dann von dem Thema?

Einige Lehrer greifen ganz bewusst auf emotionale Zugänge zurück. So hebt eine 62jährige Lehrerin (B2-11) die Wichtigkeit einer emotionalen Betroffenheit mehrfach hervor. Gerade in Gedenkstätten sei es möglich, eine „emotionale Betroffenheit“ zu wecken. Diese sei erforderlich, damit die Schüler angemessen mit dem Thema umgingen, was sie mit der Wendung „ne größere Sensibilität“ umschreibt. Vor allem durch eine sehr emotionale Aufbereitung der Materie steige die „Bereitschaft sich damit zu beschäftigen“. Aus ihrer Sicht lösten Emotionen Interesse aus. Passend dazu gehe es ihr neben „Wissen“ vor allem „auch die persönliche Betroffenheit“, dass die Schüler sich mit Menschengruppen auseinandersetzten, die „ausgegrenzt werden“, wozu sie Emotionen für unverzichtbar hält.<sup>1020</sup>

Häufig verwendet auch „Tanja L.“ den Begriff „Betroffenheit“, die gerade an bestimmten authentischen, historischen Orten zu erreichen sei, die eine bestimmte Aura hätten, wie beispielsweise Verdun oder die KZ-Gedenkstätte Natzweiler-Struthof („dieses Gefühl“). Durch die Betroffenheit sollten die Schüler eine Bereitschaft entwickeln („so ein bisschen“) Verantwortung für die NS-Vergangenheit zu übernehmen („und damit auch Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen“) und gegen rechtsextreme Strömungen „gewappnet“ sein, indem sie vor allem die Gefahren durch Massenverleumdung begriffen.<sup>1021</sup>

<sup>1019</sup> Siehe hierzu Jeismann 2000:67.

<sup>1020</sup> Vgl. B2-11: S.4, Z.290-299.

<sup>1021</sup> Vgl. D4-33: S.3-4, Z.225-260.

Im Gegensatz dazu stehen die Aussagen von „Konstanze D.“ und einer weiteren Lehrerin der zweiten Generation. „Konstanze D.“ deutet die Versuche einer Betroffenheitspädagogik biographisch. Ihre eigene Generation selbst war betroffen vom Verhalten der Verwandten („dass das ein Resultat unserer eigenen Betroffenheit war, weil wir waren betroffen, dass unsere Eltern dieses System unterstützt hatten“). Doch gerade die eigene Betroffenheit habe aus ihrer Sicht pädagogisch genau das Gegenteil bewirkt. Anstelle einer nachhaltigen Auseinandersetzung nahm sie bei den Schülern viele ablehnende Haltungen und Vorurteile wahr („von dieser negativen Befindlichkeit der Schüler“). „Konstanze D.“ kritisiert vor allem das Fehlen von „Kenntnissen“ in dieser Vorgehensweise, weil eine reine Betroffenheit nicht ausreichte, um sich angemessen mit dem Thema zu beschäftigen.

Ähnlich äußert sich eine 63jährige Lehrerin (L1-32) einer städtischen Schule. Mehrfach distanziert sie sich im Interview von einer Betroffenheitspädagogik („ich bin gegen die Betroffenheitspädagogik“). Darunter versteht sie eine zu sehr das Gefühl ansprechende Auseinandersetzung. Im Rahmen eines Gedenkstättenprojekts erlebte sie, wie Schüler in erster Linie über die Gefühle angesprochen wurden, was sie sehr kritisch bewertet. Die reine Betroffenheit ist aus ihrer Sicht in zweierlei Hinsicht fragwürdig („und das find' ich unmöglich.“) Einerseits könnten die Schüler, vor allem wenn eine solche Absicht leicht durchschaubar sei, sozial erwünscht antworten, aber keine eigenständige Position entwickeln. Ein solcher Lernkontext normiere ihr Verhalten anstatt einen freien Zugang zu ermöglichen („dann wissen die Kinder genau, wenn sie nicht gerade ganz einen ärgern wollen, dass sie Betroffenheit zeigen müssen.“) Zweitens reiche ein gefühlsmäßiger Zugang nicht, um sich erschöpfend mit der Materie zu beschäftigen („gefühlsmäßig kann man das nicht und es fällt schon sehr schwer, das Ganze mal rational nachzuvollziehen.“). Dazu bedürfe es immer auch des Verstandes („und ich bin mehr für den Kopf“, „nicht erst das Gefühl und dann das Denken“).<sup>1022</sup>

An anderer Stelle hebt sie das nochmals hervor, indem sie von einem „falschen Weg“ spricht, der hinter einem Zugang stehe, wo „Gefühl gegen Gefühl“ ausgetauscht würde. Durch ein zu großes Maß an Betroffenheit („wenn man zu viel Betroffenheit macht“), seien die Schüler nicht in der Lage, sich angemessen auseinanderzusetzen. Sie wolle lieber „den Schülern konkret klarmachen, was der Nationalsozialismus für ein Wahnsinn“ gewesen sei, was sie insbesondere an der Tatsache verdeutliche, dass „1940 die Juden durch halb Europa geschickt“ worden seien.<sup>1023</sup>

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Betroffenheit“ sei anlehnend an Knigge zwischen zwei Formen der Betroffenheit zu unterscheiden, der „anteilnehmenden

---

<sup>1022</sup> Vgl. L1-32: S.3, Z.260-272.

<sup>1023</sup> Vgl. L1-32: S.4, Z.302-311.



Gefühlsregung“ und der Betroffenheit, dass die Schüler erkennen, dass ein Thema sie „konkret“ angeht, „insofern es reale Folgen für“ sie hat.<sup>1024</sup>

Die sehr unterschiedliche Bewertung von Emotionen für eine schulische Holocaust Education hat vor allem damit zu tun, dass sie – wie Gies betont – in Bildungsprozessen ambivalent sind. Einerseits kann „Emotionalität positiv zur Motivation“ führen, wie bei „Tanja L.“ deutlich wird. Wenn die Schüler persönlich von einem Thema betroffen sind, ist eher davon auszugehen, dass sie sich damit beschäftigen möchten, als wenn ihnen die Materie gleichgültig ist. Gleichfalls können sie „negativ zur Indoktrination als Mittel in Erziehungs- und Bildungsprozessen einsetzbar“ sein, was „Konstanze D.“ und die 63jährige Geschichtslehrerin (L1-32) selbstreflexiv über ihren früheren Unterricht konstatieren.<sup>1025</sup>

Nach Dehne / Schulz-Hageleit spielen Gefühle im Geschichtsunterricht in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Entweder werde über die Gefühle anderer gesprochen, d.h. die Gefühlslage eines Menschen in der Geschichte werde „aus der Distanz betrachtet, analysiert, eingeordnet und bewertet“. Oder die eigenen Gefühle stünden im Mittelpunkt, also diejenigen der Schüler. Das Problem bei der zweiten Form von Gefühlen sei allerdings, dass häufig nicht die inneren Gefühle der Schüler im Mittelpunkt stünden, sondern Gefühle durch „fremde Zwecke“ initiiert würden. Das Ziel gerade im Einsatz von Gefühlen beim Thema Nationalsozialismus sei es „betroffen zu machen“, was Dehne / Schulz-Hageleit für höchst problematisch halten, da hierbei keine „Rücksicht auf die gefühlsmäßige Ausgangslage der Schülerinnen“ genommen werde und ein intendiertes Gefühl „durch einen methodischen Trick“ erzeugt werde.<sup>1026</sup>

Ähnlich argumentiert Jeismann, der vor allem „überindividuelle, kollektive Gefühle“ kritisch bewertet, da sie „jenen dunklen Untergrund der Geschichte“ offenbarten, „wo sich die eine Gruppe gegen die andere im Recht fühle, alle Wahrheit sich selbst zuschreibe, sich ihre Geschichte in identifikatorischer Emotion aneigne.“<sup>1027</sup>

In der Studie von Radtke et al wird ebenfalls ein fragwürdiger Umgang mit Emotionen deutlich. Eine Unterrichtssequenz bezeichnen die Forscher als „schockpädagogische Konfrontation“, bei der durch einen affektiven Zugang authentische, eindruckliche Materialien eingesetzt würden, was allerdings auf keine „kommunikative Resonanz“ bei den Schülern stoße. Da die Schüler emotional ablehnend auf die Materien reagierten, habe der Lehrer darauf wütend reagiert. Dies zeige, dass ein verbindlich-verpflichtender Rahmen sich nicht eigne, um solche Zugänge zu wählen.<sup>1028</sup>

<sup>1024</sup> Vgl. Knigge 2005a:404f.

<sup>1025</sup> Vgl. Gies 1992:37.

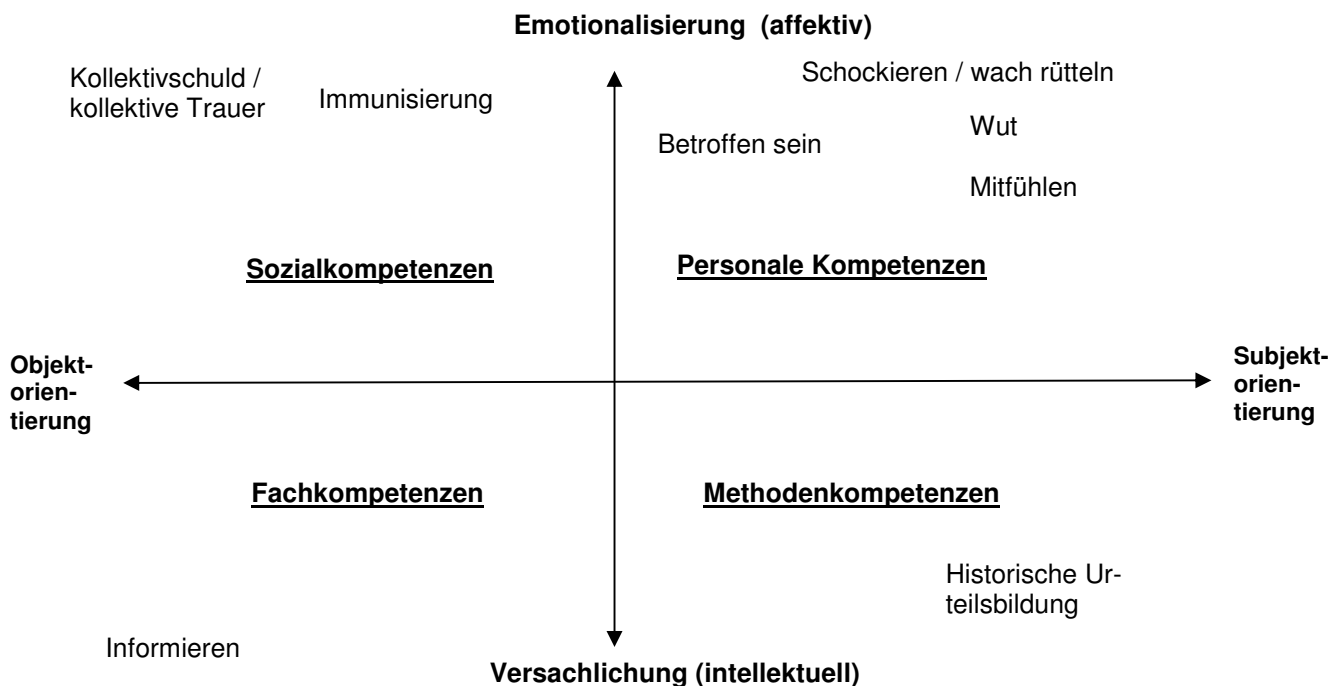
<sup>1026</sup> Vgl. Dehne / Schulz-Hageleit 1992: 340.

<sup>1027</sup> Vgl. Jeismann 2000:88.

<sup>1028</sup> Vgl. Radtke et al 2002:37-70 (v.a. 69f.).

Emotionen können höchst unterschiedlich sein, was beispielsweise die Intensität, den Subjekt- oder Objektbezug oder die Bewertungsebene (positive vs. negative Gefühle) angeht.<sup>1029</sup> Hinsichtlich eines historischen Lernens tangieren sie nach Brauer / Lücke sowohl die „*Objektebene*“, bei der die Schüler die Bedeutung von Emotionen für das vergangene Handeln betrachten, als auch die „*Subjektebene*“, indem Gefühle selbst „konstitutiver Teil des Lernprozesses selbst seien.“<sup>1030</sup>

Aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmung von Gefühlen im Geschichtsunterricht ist es an der Stelle erforderlich, ihre Bedeutung für historisches Lernen zu systematisieren, was in folgendem Schaubild geschieht.



**Abbildung 15: Emotionen im Kontext einer schulischen Holocaust Education**

X-Achse: Orientierungsrahmen (Objektorientierung - Subjektorientierung)

Y-Achse: Bedeutungszuschreibung von Emotionen für das Lernen (Versachlichung - Emotionalisierung)

In diesem Schaubild sind die verschiedenen Muster eingeordnet, die sich aus den Interviews rekonstruieren lassen. Subjektorientierung meint, dass der Bezugspunkt die einzelnen Schüler sind, die durch den jeweiligen Zugang individuell angesprochen werden. Beispielsweise ist es das Ziel einiger Befragter, die Schüler betroffen zu machen, durch bestimmte Medien und Methoden wach zu rütteln, sie zum Mitfühlen und zur Trauer anzuregen. Dies zeigt sich beispielsweise bei den sehr emotionalen Zugängen von „Fritz P.“ und „Tanja L.“. Durch diese Zugänge sollen vor allem die personalen Kompetenzen der Schüler gefördert werden, die sich durch das Thema personal weiterentwickeln sollen, was dem Bildungsauftrag der Schule entspricht.

<sup>1029</sup> Vgl. Gies 1992:30-33.

<sup>1030</sup> Vgl. Brauer / Lücke 2013:14.

Umgekehrt können durch affektive Zugänge auch Sozialkompetenzen gefördert werden, indem die Schüler beispielsweise gegen rechtes Gedankengut immunisiert werden sollen, um mit „Fritz P.“ zu sprechen. Dann ist zwar auch der individuelle Schüler Bezugspunkt des Lernprozesses, es geht aber – passend zum Erziehungsauftrag der Schule – viel stärker um soziale Kompetenzen.<sup>1031</sup>

Das Gegenbild zu den affektiv ausgerichteten Ansätzen ist ein eher informativer Unterricht, bei dem vor allem kognitive Zugänge gesucht werden. Ziel ist es, die möglichst objektiven historischen Tatsachen den Schülern zu vermitteln. Dadurch werden vor allem Fachkompetenzen gefördert (z.B. Kenntnisse).

Stehen mehr die individuellen Fähigkeiten der Schüler (z.B. historische Urteilsbildung wie sie „Karsten B.“ versteht) im Zentrum, dann ist der Zugang tendenziell subjektorientiert – es geht schließlich um die individuellen historischen Urteile der Schüler – allerdings stark versachlicht. Hierbei werden die Methodenkompetenzen gefördert, u.a. die Entwicklung eines fundierten historischen Sachurteils.

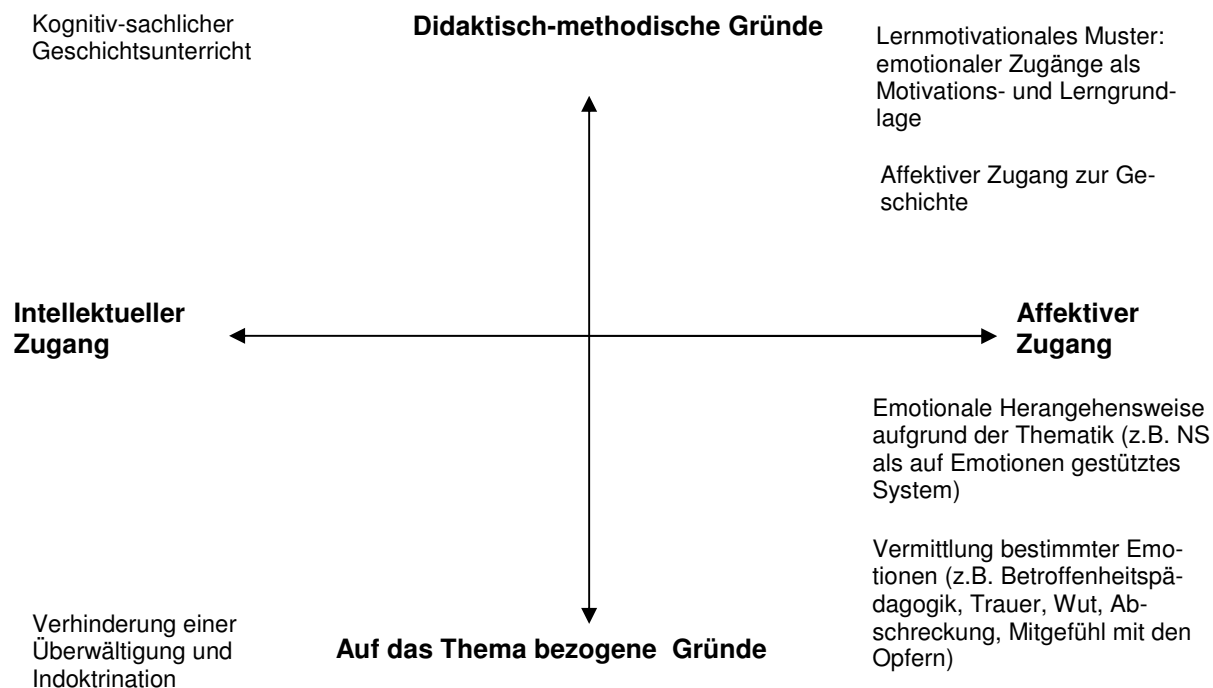
#### Welche Funktionen erfüllt eine emotionale Herangehensweise an das Thema?

Bezogen auf den Umgang mit der NS-Vergangenheit kommen Gefühlen unterschiedliche Funktionen zu. Erstens kann dadurch auf die eigene Bewältigung der Vergangenheit abgezielt werden und damit dient sie zur Weitergabe der eigenen Betroffenheit. Zweitens kann die Betroffenheitspädagogik ein durch die Anregung von Gefühlen initiiertes Versuch sein, der Opfer zu gedenken und bzw. oder eine Auseinandersetzung mit der NS-Zeit allgemein anzuregen. Drittens kann dahinter auch das eigene Unvermögen und die Überforderung mit dem Thema stehen, wonach der Lehrer selbst das Geschehen nur durch Emotionen zu begreifen versucht. Viertens kann der bewusste Einsatz von Emotionen dazu dienen, die Schüler für das Thema zu motivieren.

Es ist zu hinterfragen, warum Lehrer auf Emotionen zurückgreifen und warum nicht. Auch hier lässt sich wieder eine Systematik in einem Koordinatensystem erstellen, deren Pole Grad der Emotionalität des Bildungsprozesses („sachlich-intellektuell“ – „emotional“) und Motivationsgrundlage („unspezifische didaktisch-methodische Gründe“ – „auf das Thema bezogene Gründe“) sind.

---

<sup>1031</sup> Löwisch 2000:137-139 versteht Sozialkompetenzen für die Handlungsfähigkeit in allen möglichen Interaktionsformen steht, deutet er die personale Kompetenz vor allem als ein Moralbewusstsein, das er im Sinne Kohlbergs auf dem 3.Moralniveau (Stufe 5-6) ansiedelt.



**Abbildung 16: Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung**

X-Achse: didaktisch-methodische Zugänge (intellektuell - affektiv)

Y-Achse: Begründungsmuster (allgemeindidaktisch - mit dem Thema zusammenhängend)

Zunächst sei auf diejenigen Lehrer einzugehen, die mit emotionalen Zugängen Schwierigkeiten haben.

Dahinter kann das Bemühen stehen, den Lernprozess so sachlich wie möglich zu gestalten. Ein solcher Unterricht ist stark kognitiv ausgerichtet und dient entweder zur Information oder zur Förderung eines sachlichen historischen Urteils. Dahinter steht vor allem der Versuch, Geschichte als solche möglichst objektiv zu vermitteln.<sup>1032</sup> Eine Emotionalisierung würde aus ihrer Sicht den Erkenntnisprozess verhindern. Die Motive, die hinter dieser Versachlichung stehen, sind allgemeindidaktische. Solche Lehrer möchten im Geschichtsunterricht an sich sachorientiert arbeiten und halten hierbei emotionale Zugänge für hinderlich.<sup>1033</sup>

<sup>1032</sup> Siehe zu den Möglichkeiten und Grenzen einer objektiven Geschichtsschreibung und Geschichtswissenschaft Jeismann 2000:7-27. Jeismann hebt vor allem hervor, dass der Forscher selbst „ein Teil der Welt“ sei, die er erforsche. So betont er, eine interpersonale Objektivität sei nicht möglich, „wenn es um die Einbeziehung der Historie in den Lebenszusammenhang“ gehe. (Jeismann 2000:13). Aus seiner Sicht könne man weder von einer „interpersonalen“ noch „intertemporalen Objektivität“ auszugehen, da die Geschichtsschreiber immer aus dem eigenen Zeitkontext heraus auf die Vergangenheit blickten. Um dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und damit auch Objektivität gerecht zu werden, bedürfe es eines fundierten Sets an Begriffen, Theorien sowie eines distanziert sachlich-neutral arbeitenden Forschers, der durch ein kritisches Prüfen der Quellen und gegenwärtigen Theorien zur Vergangenheit eine „Begründungsobjektivität“ erstrebe, die Möglichkeit, wissenschaftlich gut begründete historische Urteile zu treffen. Als zweite Form von Objektivität erwähnt er die „Konsensobjektivität“, d.h. dass eine möglichst große Gruppe eine „übergreifende Perspektive“ vergangenen Handelns trifft. Er verdeutlicht das am Beispiel der „Bedeutung der Sozialdemokratie“, die man unabhängig vom konkreten politischen Standpunkt als wichtigen Schritt für den „demokratischen Sozialstaat“ (Vgl. Jeismann 2000:25f.).

<sup>1033</sup> Jeismann 2000:98f. plädiert dazu, Emotionen zu klären, d.h. sie sind der Ausgangspunkt des Lernprozesses und werden „zum Ausgangs- und Bezugspunkt jener rationalen Operationen der Analyse und Urteilsfindung“.

Außerdem wollen einige Lehrer Emotionen im Lernprozess ausblenden, weil sie eine Indoktrination oder Überwältigung verhindern möchten. Das kritische Verhältnis zu affektiven Zugängen lässt sich dann auf den Umgang mit der NS-Zeit zurückführen.<sup>1034</sup>

Umgekehrt gibt es Lehrer, die Emotionen im Lernprozess für sehr wichtig halten, insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. Auch hier lassen sich unterschiedliche Muster unterscheiden, hinter denen allgemeindidaktische, subjektive Theorien oder spezielle mit dem Thema zusammenhängende Theorien stehen. Emotionen erfüllen dann eine didaktisch-methodische Funktion, um Lernprozesse auszulösen bzw. zu fördern. Beispielsweise werden stark affektive Materialien eingesetzt, um die Schüler für das Thema zu motivieren oder eine Diskussion auszulösen.<sup>1035</sup> Dahinter steht das in der Ausbildung und in der Unterrichtspraxis erworbene, praktische Handlungswissen der Lehrer, wie man nachhaltige Lernprozesse mit Hilfe von Emotionen auslösen kann.<sup>1036</sup>

Weiterhin gibt es Lehrer, die gerade aufgrund der speziellen Thematik Emotionen für unverzichtbar halten. Sie möchten die Schüler betroffen machen, sei dies, weil sie selbst von dieser Zeit betroffen sind, sei es, um ein Gedenken zu ermöglichen oder sei es, um die Schüler zu einer bestimmten emotionalen Haltung zu bewegen (z.B. Wut, Trauer, Abschreckung).

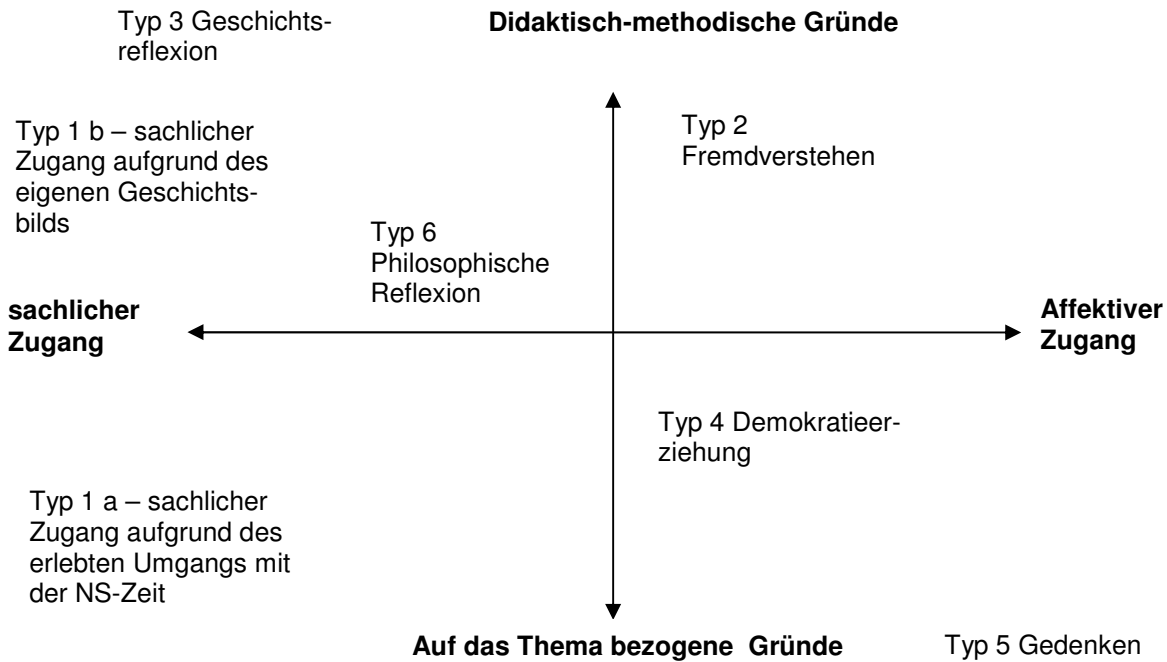
#### Wie lassen sich die Typen hier zuordnen?

Wie bei den moralischen Implikationen sollen die verschiedenen Ansätze einer schulischen Holocaust Education in die Schematik eingeordnet werden. Wie bei der moralischen Dimension gibt es Zugänge, die sich recht einfach in das Schema einfügen lassen (v.a. Zugang 1, Zugang 2, Zugang 5), während es bei Zugang 3, Zugang 4 und Zugang 6 schwieriger ist.

<sup>1034</sup> Siehe hierzu Jeismann 2000:93f.

<sup>1035</sup> Siehe hierzu Jeismann 2000:99f.

<sup>1036</sup> Jeismann 2000:88f. hält allerdings den Versuch, sich über Emotionen dem historischen Lernen zu nähern für höchst problematisch, weil gerade durch „das kollektive Geschichtsgefühl“ und eine inszenierte Betroffenheit einer „Erkenntnis, oft auch der Moral“ widersprüchen.



**Abbildung 17: Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung**

X-Achse: didaktisch-methodische Zugänge (sachlich-affektiv)

Y-Achse: Begründungsmuster (allgemeindidaktisch-mit dem Thema zusammenhängend)

Der fachwissenschaftlich orientierte Geschichtsunterricht (Zugang 1) lässt sich eindeutig einem intellektuell-sachlichen Zugang zuordnen. In erster Linie geht es um eine kognitive Auseinandersetzung durch eine Faktenvermittlung oder der sachlich-historischen Urteilsbildung. Zu unterscheiden ist, ob dahinter allgemeindidaktische Annahmen zum guten Geschichtsunterricht stehen oder ob die sehr sachliche Vorgehensweise speziell bei dem Thema Nationalsozialismus gewählt wird, wie bei den Geschichtsbildern deutlich wurde.

Der zweite Zugang bevorzugt einen eher affektiven Zugang, strebt aber dadurch einen intellektuellen Bildungsprozess an. Dadurch, dass sich die Schüler auch emotional in das historische Geschehen und die damals handelnden Akteure eindenken und einfühlen, soll ein kognitiver Verstehensprozess initiiert werden. Hinsichtlich des Zugangs zum Thema ist dieser Zugang in den ersten Quadranten eingeordnet, hinsichtlich der Zielsetzung ist diese Einordnung allerdings zu einfach.

Der dritte Zugang wird hier vor allem intellektuell-sachlich verstanden, wobei es auch Möglichkeiten gibt, eine Geschichtsreflexion durch affektive Zugänge zu ermöglichen. Das hängt vom jeweiligen Methodenrepertoire ab. Tendenziell geht es aber vor allem um eine intellektuelle Auseinandersetzung, die vor allem über kognitive Prozesse ermöglicht werden soll.

Der vierte Zugang ist bezogen auf den Zugang am schwierigsten einzuordnen. Das grundlegende Ziel ist eine dauerhafte Werteverinnerlichung – eine Art demokratische Immunisierung gegen undemokratisches Gedankengut. Für eine solche Werteverinnerlichung bietet

sich ein affektiver Zugang an.<sup>1037</sup> Geht man jedoch von Kohlbergs Stufen der moralischen Urteilsbildung aus, ist der Zugang deutlich kognitiv zu verstehen.<sup>1038</sup> Darüber hinaus ließe sich an der Stelle auf unterschiedliche Konzeptionen einer politischen Bildung verweisen, die vergleichbar mit den didaktisch-methodischen Zugängen dieser Studie in einer rein kognitiven Vermittlung von Fachinhalten oder einem ganzheitlichen Zugang zum Demokratielernen bestehen kann.

Das Gedenken (Zugang 5), sofern es sich um ein Einfühlen in das Schicksal der Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung handelt, ist in erster Linie durch Gefühle wie Trauer zu erreichen. Daher ist dieser Ansatz sehr stark emotional ausgerichtet.<sup>1039</sup>

Ähnlich wie die Geschichtsreflexion ist die philosophisch-anthropologische Reflexion (Zugang 6) ein in erster Linie intellektueller Ansatz, wobei auch hier emotionale Zugänge unverzichtbar sind.<sup>1040</sup> Schwerer lässt sie sich dahingehend einordnen, welche Begründungsmuster diesem Zugang zugrunde liegen. Manche Befragte, die im Sinne dieses Zugangs argumentieren, machen dies aufgrund der spezifischen Thematik („Timo O.“), andere hingegen halten eine allgemeine philosophische Reflexion für das grundlegende Ziel des Geschichtsunterrichts an sich (z.B. „Martina T.“).

---

<sup>1037</sup> Hierauf verweist schon Piaget, dessen „Grundannahme“ die „einer kognitiv-affektiven Parallelität“ ist, „d.h. einer Strukturgleichheit von moralischem Wissen und Wollen“ (Althoff 1994:93).

<sup>1038</sup> Schließlich untersuchte er in seiner Studie die Begründung von Moralurteilen, die er durch moralische Dilemmata rekonstruierte. Anlehnend an Piaget verlaufen bei ihm die kognitive und moralische Entwicklung parallel. Siehe hierzu einleitend Kohlberg 2001[1976] und Garz 2006:88-115.

<sup>1039</sup> Brauer / Lücke 2013:19 verweisen darauf, das „ein *Erinnern* im Sinne von ‚etwas in das Gedächtnis zurückholen‘ ein *Verinnerlichen*“ voraussetze. Darunter verstehen sie „den Abdruck einer Begebenheit oder Wahrnehmung im menschlichen Körper.“ Darüber hinaus handle es sich beim „Verinnerlichen und Erinnern“ um „Praktiken, deren Modus von Emotionen bestimmt“ werde (Hervorhebungen im Original).

<sup>1040</sup> Dass bei diesem sechsten Zugang, bei dem es vor allem um Verstehen, übergreifende Orientierungen und Sinnfragen geht, eine emotionale Grundierung unverzichtbar ist, wird in den Kapiteln 9.2.1, 10.2.6 und 10.3 thematisiert.

### 9.2.3 Wo soll eine „Erziehung nach Auschwitz“ stattfinden?

Nach der bildungswissenschaftlichen Analyse emotionaler und moralischer Zugänge wird nun zu durchdacht, wo eine „Erziehung nach Auschwitz“ stattzufinden hat. Ist die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit eine rein schulische Angelegenheit oder obliegt sie außerschulischen Einrichtungen wie KZ-Gedenkstätten? Sind diese beiden Bereiche getrennt zu verstehen oder hängen sie miteinander zusammen?

Zur Abgrenzung beider Lernorte dient folgende Übersicht, bei der unterschiedliche Lernarrangements schulisch und außerschulisch dargestellt werden.

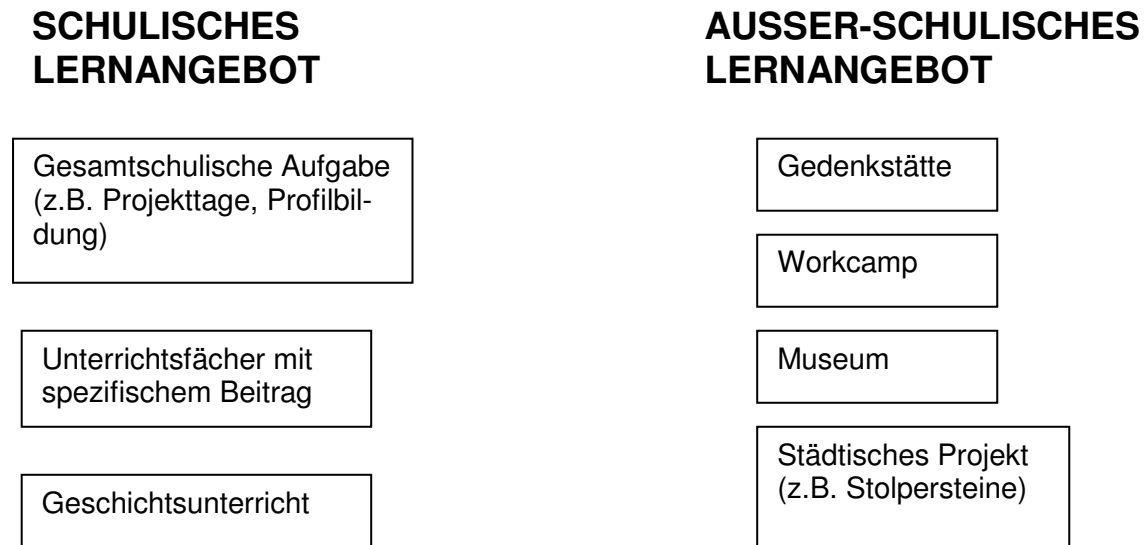


Abbildung 18: **Lernorte einer „Erziehung nach Auschwitz“**

Die hier dargestellte Abbildung zeigt grob mögliche Lernorte für eine „Erziehung nach Auschwitz“, wie sie explizit oder implizit in den Interviews herauskristallisiert wurde. Sie kann entweder in der Schule oder an einem außerschulischen Lernort durchgeführt werden.

Wie in Kapitel 9.1 angedeutet, gibt es verschiedene Vorstellungen, wie eine angemessene schulische Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit auszusehen habe. Nach einigen Lehrern solle diese Erziehung allein im Fachunterricht stattfinden, in dem der Lehrer die erforderlichen Fakten, Ereignisse und Strukturen im unterrichtlichen Kontext vermittelt.

Andere wiederum sehen die „Erziehung nach Auschwitz“ als eine arbeitsteilige Problematik. Während beispielsweise der Geschichtsunterricht die erforderlichen Zusammenhänge zu vermitteln habe, habe der Religions- und Ethikunterricht die moralisch-ethische Perspektivität aufzuwerfen. Der Blickwinkel ist ein fächerübergreifender.

Schließlich gibt es Lehrer, die eine „Erziehung nach Auschwitz“ als gesamtschulisches Projekt sehen, das durch Projektstage oder sonstige gesamtschulische Veranstaltungen umzusetzen sei, bei denen sich die Schule als Ganze schwerpunktmäßig mit der NS-Zeit beschäftigen soll. Ein solches Beispiel zeigt „Konstanze D.“ mit dem Projekt auf und auch die Ausführungen von „Timo O.“ zu einem nachhaltigen Gedenken fügen sich hier ein. Auch



„Peter M.“, „Konstanze D.“, „Thomas H.“ und „Tanja L.“ grenzen explizit normale schulische Themen von dem besonderen Thema Nationalsozialismus ab und stellen daher auch die Wichtigkeit außerschulischer Lernarrangements heraus.

Andererseits kann eine „Erziehung nach Auschwitz“ außerhalb der Schule stattfinden.<sup>1041</sup> Hierbei sei beispielhaft auf Gedenkstätten, Museen oder lokale Angebote wie die Initiative Stolperstein zu verweisen, deren pädagogisches Potenzial an dieser Stelle verdeutlicht werden soll.

Wie oben kurz erwähnt, besteht die wesentliche Aufgabe der Gedenkstätten im Erinnern, Mahnen, Forschen und Bilden, wobei die politische Bildung aufgrund der größeren zeitlichen Distanz immer wichtiger wird. Aus Sicht von Ritscher liefern gerade Gedenkstätten einen wesentlichen Beitrag zu einer „Erziehung nach Auschwitz“ im Sinne Adornos.<sup>1042</sup> Seiner Meinung nach ermöglichten sie ein mehrdimensionales Lernen, beispielsweise die von Adorno geforderte „Reflexion“ und Selbstreflexion, darüber hinaus ein „erfahrungsorientiertes Lernen“, ein „kognitiv-emotionales Wissen“, ein „kontextuelles Wissen“, ein „selbstorganisiertes und selbstentdeckendes Lernen“, eine „Kommunikation“ und ein „kritisches Lernen“.<sup>1043</sup> Allerdings ist die Wirksamkeit von Gedenkstättenbesuchen umstritten<sup>1044</sup> und Gedenkstätten haben zahlreiche Herausforderungen zu bewältigen.<sup>1045</sup>

Die zentralen Vorteile dieser historischen Orte sind nach Mayer die Realität und Permanenz, die Anschaulichkeit, die Originalität, die Möglichkeit zur Imagination sowie ihre Authentizität und Historizität.<sup>1046</sup> Als Ziele eines solchen Lernangebots sieht er Anstöße für ein langfristiges Interesse „für Geschichte“, die „*Sensibilisierung* für die bewusste Wahrnehmung historischer Überreste“, die „*Vermittlung von Vorstellungen* über historische Begebenheiten“, „die *Vermittlung von Erkenntnissen* über historische Zusammenhänge“, die „*Anbahnung und Einübung* elementarer historischer Denk- und Arbeitsformen“ sowie ein „*Verständnis* für die Einmaligkeit und Schutzwürdigkeit historischer Orte.“<sup>1047</sup>

Im Unterschied zur Gedenkstätte handelt es sich bei einem Museum um einen „Kunstraum“ mit unterschiedlichen Zugängen (z.B. „faszinierenden, fremdartigen, ästhetisch anspre-

<sup>1041</sup> Kuchler 2012:19 unterscheidet vier Formen außerschulischer historischer Lernorte: „1. Orte, an welchen sich geschichtliche Ereignisse abgespielt haben 2. Orte, an welchen sich historisch bedeutsame Strukturen nachweisen lassen 3. Orte, an welchen im Verlauf der Geschichte Abweichungen und Veränderungen vorgenommen wurden 4. Orte vergangenen Geschehens, an welchen Geschichte heute präsentiert und gedeutet wird.“

<sup>1042</sup> Vgl. Ritscher 2013:224.

<sup>1043</sup> Vgl. Ritscher 2013:238.

<sup>1044</sup> Siehe hierzu einführend den Sammelband, der von Pampel herausgegeben wurde (Pampel 2011). Siehe darüber hinaus über die allgemeinen pädagogischen Aufgaben Eberle 2008, mit dem Schwerpunkt auf eine Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten Zumpe 2012 und bezogen auf das Denkmal für die ermordeten Juden Europas Klein 2013.

<sup>1045</sup> Neben institutionellen Restriktionen, pädagogischen Grundproblemen zählen hierzu auch Kommunikationsbarrieren zwischen der Schule und der Gedenkstätte sowie schulischem und außerschulischem Lernen siehe hierzu Meseth 2008.

<sup>1046</sup> Vgl. Mayer 2013:392-396.

<sup>1047</sup> Vgl. Mayer 2013:396, Hervorhebungen im Original.

chenden oder auch alltöglich-banalen Sachzeugnissen“).<sup>1048</sup> Museen sind Formen einer Inszenierung von Geschichte, die inzwischen vermehrt rezipientenorientiert sind, während frühere Museumskonzeptionen stark inhaltsorientiert waren. Nach Thoma/Prenzel haben Gedenkstätten und Museen – sofern der Besuch sehr frei gestaltet ist – als „außerschulische bzw. informelle Lernorte“ den Vorteil, „dass die Lernenden selbst auswählen, was, wie, wo und mit wem sie wie lange lernen wollen“. Jeder Schüler kann sich dann seinen individuellen Zugang suchen und das Lernen ist sehr viel eigenständiger möglich, während das schulische Lernen als „eher passives Handeln“ gesehen wird.<sup>1049</sup> Heese ordnet sie dem „lebenslangen Lernen“ zu, das die Schüler dazu befähigen solle, „mit museal präsentierter Geschichte als einer gattungsspezifischen gesellschaftlichen Form der Kommunikation kritisch umgehen zu können“.<sup>1050</sup> Dabei wird gerade in der neueren Forschung die Förderung historischer Kompetenzen im Museum hervorgehoben.<sup>1051</sup>

Auch bezogen auf die NS-Zeit bieten Museen zahlreiche methodische Zugänge, die ein nachhaltiges historisches Lernen ermöglichen.<sup>1052</sup> In ihrer international vergleichend angelegten Studie zu Ausstellungen zum Thema Holocaust stellte Köhr eine Individualisierung fest, wonach vermehrt die einzelnen Opfer als Individuen durch einen personalisierten Zugang in den Mittelpunkt gerückt seien,<sup>1053</sup> was für ein historisches Lernen einen sehr lebensnahen Zugang ermögliche. Einige Studien zeigen jedoch auch Grenzen einer Holocaust Education im Lernraum Museum. So betont Schrader, dass insbesondere in jüdischen Museen einige Lehrer nach wie vor sehr unsicher agierten<sup>1054</sup> und dass gerade diese Museen eine Vielzahl von Aufgaben zu bewältigen hätten.<sup>1055</sup>

Außerschulisch sind auch Projekte, die auf Spurensuche<sup>1056</sup> und Gedenken abzielen, wie die Initiative Stolperstein. Dabei handelt es sich um ein im Jahr 1992 in Köln gestartetes Projekt des Künstlers Gunter Deming, der in Zusammenarbeit mit „basisdemokratischen Bürgerengagements“ in vielen Städten symbolische Gedenksteine für die jüdischen Opfer

<sup>1048</sup> Vgl. Urban 2013:370. Schrader 2009:685 zeigt am Beispiel der Begegnungsstätte Wuppertal, dass Museen und Gedenkstätten im Einzelfall sich analytisch nicht trennscharf unterscheiden.

<sup>1049</sup> Vgl. Thoma / Prenzel 2009: 68f.

<sup>1050</sup> Vgl. Heese 2012:708.

<sup>1051</sup> Siehe hierzu einleitend Gautschi 2009, Körber 2009 und Sauer 2009.

<sup>1052</sup> Siehe für das Badische Landesmuseum in Karlsruhe Heese 2012:712f., die alte Synagoge in Wuppertal Schrader 2012:685f., für das Reichsparteitagsgelände in Nürnberg Christmeier/Reither 2009.

<sup>1053</sup> Köhr 2009:109-160. Darüber hinaus zeigen sich als zwei weitere wesentliche Tendenzen ihres Vergleichs eine „Nationalisierung“, d.h. in den Ausstellungen der einzelnen Länder wird das jeweilige gesellschaftliche Geschichtsbild deutlich, und eine „Universalisierung“, d.h. der Holocaust wird sinnbildlich zur „Metapher für ‚das Böse‘ schlechthin“ (Köhr 2009:13).

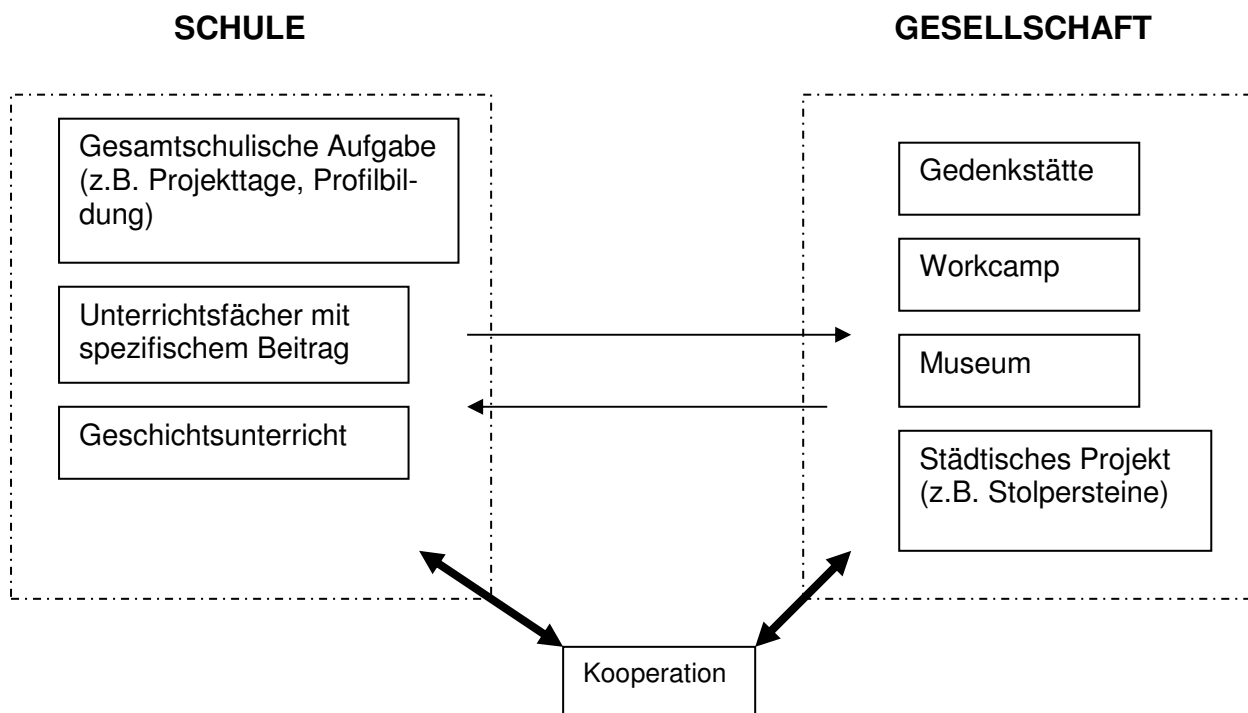
<sup>1054</sup> Schrader 2012:677 hebt die auch in einigen Interviews festgestellten hohen Ansprüche und moralisch sowie emotional aufgeladene Atmosphäre hervor.

<sup>1055</sup> Schrader 2012:674f. betont in der Museumsgestaltung vor allem zwei miteinander zu vereinbarende Tendenzen. Einerseits sollen sie die Shoah als Teil der jüdischen Geschichte hervorheben, andererseits ist es wichtig, das Judentum und seine Geschichte nicht darauf zu reduzieren.

<sup>1056</sup> Siehe hierzu exemplarisch Staudter 1999, der in der Stadt Mannheim mit Berufsschülern ein umfassendes Projekt durchgeführt hat, wodurch die abstrakte Zahl sechs Millionen individualisiert („Identifikation der Schüler mit deren Schicksal“) und lokalisiert („vor der eigenen Haustür“) wurde. Das Projekt umfasste drei Schritte, eine Recherche zu Einzelschicksalen, „die Spurensuche in der Stadt selbst“ und die Präsentation der Ergebnisse.

der NS-Zeit verlegte.<sup>1057</sup> Nach Schrade ist das Projekt weniger aufgrund seiner „künstlerischen Qualität“ populär als „durch das *Thema* [...], das mit den Stolpersteinen verhandelt wird [...] „Erinnern an die Opfer des Nationalsozialismus“.“<sup>1058</sup>

Die grobe Beschreibung muss nun noch hinsichtlich der dahinter stehenden Prämissen und Bildungskonzepte erweitert werden. Hierbei geht es insbesondere um das Verhältnis von Schule und Gesellschaft bzw. des Lernorts Schule und anderen außerschulischen Lernorten.



**Abbildung 19: Lernorte einer „Erziehung nach Auschwitz“**

Erstens kann die Schule als eine von außerschulischen Lernorten getrennte Institution betrachtet werden, die einen spezifischen Auftrag hat, der sich aus den gesellschaftlichen Anforderungen ergibt. Schule hat dann das Monopol für schulisches Lernen, das im Fachunterricht, im arbeitsteiligen Erreichen übergeordneter Ziele oder als ganze Institution zu begreifen ist. Die außerschulischen Bildungsangebote und außerschulischen gesellschaftlichen Aspekte tangieren die Schule vor allem dann, wenn sie qua Staat dazu verpflichtet wird.

<sup>1057</sup> Vgl. Schrader 2006:173

<sup>1058</sup> Vgl. Schrader 2006:174, Hervorhebung im Original. Schrader 2006 kritisiert an dem Projekt, dass man sich ihm nicht entziehen könne, es sei eine Art von Überwältigung. Kommunen, die bei dem Projekt nicht mitmachen wollten, würden dazu genötigt. Darüber hinaus stört sie die Form des Erinnerns, die ihr zu oberflächlich sei. Für sie ist Erinnern „die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte eines Opfers des Nationalsozialismus“ und das bedeute „eine sehr intensive, fast intime Art der Erinnerungsarbeit, in deren Prozess man viel lernen und erfahren“ könne. Weiterhin hält sie die „Wiedererkennbarkeit durch den Markencharakter“ für höchst problematisch, da dadurch die Opfer in ihrer Würde beeinträchtigt würden und gleichzeitig zu einer „Überidentifikation mit einem Opfer“ führen könne, was gleichbedeutend mit der „Exklusion aller anderen und zum Gedenken an sich selbst führe“. Hinter der Initiative stünden weniger ernste Erinnerungsversuche an die Opfer als eine „Selbstbezüglichkeit“ und eine „Selbstreferenzialität“, die nicht aber den Opfern selbst diene.

Ansonsten kann es aber auch eine spezifische pädagogische Motivation der Lehrer sein, außerschulische Lernangebote (z.B. Zeitzeugen, Gedenkstätten) in den Fachunterricht oder das schulische Angebot einzubinden, im Fokus steht aber eindeutig die Schule.

Andererseits können die Gedenkstätten und andere außerschulische Lernorte den Fokus der Aufarbeitung bei sich selbst sehen.<sup>1059</sup> Ebenso wie bei der ersten Antwort wäre dann im Sinne Luhmanns die Institution im Mittelpunkt als selbstreferentielles System, das seinen spezifischen Auftrag zu leisten hat. Das schulische Handeln spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Eine Öffnung ist möglich, aber der Schwerpunkt liegt auf dem eigenen institutionellen Handeln.

Schließlich besteht die Möglichkeit einer gemeinsamen, kooperativen Auseinandersetzung, wo Bildungsprozesse durch eine Verknüpfung schulischer und außerschulischer Lernarrangements begriffen werden. Schulen und außerschulische Einrichtungen verstehen sich dann als gleichberechtigte Partner eines gemeinsamen Ziels, in dem Falle einer „Erziehung nach Auschwitz“.<sup>1060</sup> Gerade in einer Zeit, in der die NS-Vergangenheit immer weiter wegrückt und der Zugang erschwert wird, könnten hierdurch gemeinsame Impulse geliefert werden. Die Schule hat dadurch den Vorteil, dass sie bei diesem sehr komplexen Ziel unterstützt wird und andererseits profitieren die Gedenkstätten und anderen Angebote vom schulischen Umfeld, indem sie stärker ins Licht der Öffentlichkeit rücken.<sup>1061</sup>

### Wo lassen sich die Zugänge zuordnen?

Aus den sechs didaktisch-methodischen Konzepten werden unterschiedliche Sichtweisen zum möglichen Lernort deutlich. Der erste Zugang (Vermittlung von Fachkenntnissen) ist eindeutig auf die Institution Schule ausgerichtet. Der Fokus liegt in der schulischen Vermittlung von Fachinhalten und Fachkompetenzen, was in erster Linie eine unterrichtliche Aufgabe ist, die im Lernort Schule zu erreichen ist. Zwar besteht durchaus die Möglichkeit einer Öffnung, allerdings werden außerschulische Lernangebote stark in den schulischen Rahmen eingebettet und in den schulischen Lernhorizont transferiert. Ganz deutlich wird die enge Verknüpfung zum schulischen Lernen bei „Simon A.“, für den der Lernstoff einer Gedenkstättenfahrt in der Klausur abgefragt wird, wodurch das Angebot stark an die Schule zurückgekoppelt wird.

Beim zweiten Zugang (Fremdverstehen) liegt der Fokus zwar ebenfalls in der Vermittlung von Fachkompetenzen, doch die Zugänglichkeit ist eine andere. Historisches Lernen bedeu-

<sup>1059</sup> Als besondere Vorzüge historischer Lernorte sieht Kuchler 2012:32-50 vor allem dass sie „multisensorische Lernorte“ seien, die zwischen Gegenwart und Vergangenheit vermitteln („Gegenwartsbezug und Historizität“), einen „Methodenpluralismus“ ermöglichen, was dem „Erwerb historischer Kompetenzen“ sehr dienlich sei.

<sup>1060</sup> Siehe hierzu Faulde 1996.

<sup>1061</sup> Als mögliche Schwierigkeiten der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Lernorte verweist Kuchler 2012:56-67 vor allem auf den „Zeitpunkt“, die „Anzahl der Besuche“ und „Organisationsfragen“. Häufig fänden solche Lernangebote am Schuljahrende statt, würden dann nicht nachhaltig vorbereitet und die Ergebnisse würden nicht angemessen gesichert. Kuchler betont daher die Wichtigkeit der guten Vorbereitung und Kommunikation mit dem außerschulischen Lernort.

tet nachhaltiges Verstehen der historischen Zusammenhänge. Hierfür bedarf es weiterer Lernangebote, die aus dem schulischen Kontext hinausreichen. Je konkreter Geschichte erfahrbar gemacht wird, desto besser. Insbesondere Zeitzeugengespräche und Gedenkstätten bieten sich hierfür an, weil hier für viele Schüler zu abstrakte Lerninhalte (z.B. Diktatur, Unrecht) konkretisiert werden können.

Beim dritten Zugang (Geschichtsreflexion) können beide Lernorte zur Geltung kommen. So ist es für eine umfassende Geschichtsreflexion durchaus sinnvoll, auf außerschulische Lernorte zurückzugreifen, da hier auf einer ganz anderen Ebene der Umgang mit Geschichte durchdrungen werden kann.

Für den vierten Zugang (politische und moralische Erziehung) sind solche Institutionen dann sinnvoll, wenn sie das Ziel – Vermittlung von Demokratiebewusstsein und Demokratiekompetenz – unterstützen. Gerade durch den sehr politischen Auftrag und die in vielerlei Hinsicht beabsichtigte Menschenrechtspädagogik vieler Gedenkorte ist hier eine enge Zusammenarbeit möglich.

Beim fünften Zugang (Gedenken) ist es genau umgekehrt. Ein gesellschaftlich definiertes Ziel wird zum Mittelpunkt und die Schule hat die Aufgabe, dieses Ziel zu erfüllen. Das hat einen außerschulischen Ausgangspunkt, z.B. durch gesellschaftliche Gedenktage, und Bürgerinitiativen. Die Schule unterstützt diese Bestrebungen als öffentliche Einrichtung.

Der sechste Zugang (philosophisch-anthropologische Reflexion) wird keinen der beiden Lernorte priorisieren, da es in erster Linie um eine philosophische Reflexion geht, wozu sowohl schulisches als auch außerschulisches Lernen anregen kann.

#### **9.2.4 Welche Medien und Methoden bieten sich an?**

Auf Grundlage der moralischen, emotionalen und lokalen Dimension einer schulischen „Erziehung nach Auschwitz“ soll nun gezeigt werden, wie sich verschiedene Unterrichtsmedien und Unterrichtsmethoden auf eine schulische Holocaust Education auswirken. Dabei werden exemplarische Medien und Methoden ausgewählt und es soll gezeigt werden, wie die verschiedenen didaktisch-methodischen Konzepte damit umgehen. Als Auswahlkriterien für die drei Medien und zwei besonderen Methoden dienen die Interviews. Es wurden solche Medien und Methoden berücksichtigt, die entweder häufig als möglicher Zugang erwähnt wurden (schriftliche Quellen, Gedenkstättenbesuche) oder in den Interviews besonders kontrovers diskutiert wurden (Fotografien, Spielfilme, Zeitzeugengespräche).

Zur Auswahl der zu betrachtenden Medien sei zunächst auf die geschichtswissenschaftliche Unterscheidung zwischen Quellen und Darstellungen zu verweisen. Quellen sind alle Zeugnisse aus der Vergangenheit, die Auskunft über selbige geben.<sup>1062</sup> Darstellungen sind alle

---

<sup>1062</sup> Nach Pandel 2003:11 sind Quellen „Objektivierungen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.“

später entstanden Interpretationen über ein historisches Ereignis.<sup>1063</sup> Im Geschichtsunterricht spielen sowohl Quellen als auch Darstellungen eine wichtige Rolle.<sup>1064</sup>

### Welche Funktion können schriftliche Quellen erfüllen?

Aus den Interviews vieler Befragter wurde deutlich, dass schriftliche Quellen für ihren Unterricht grundlegend sind.<sup>1065</sup> Auch Geschichtsdidaktiker wie Pandel halten schriftliche Quellen für eines der wichtigsten Medien des Geschichtsunterrichts.<sup>1066</sup> Das Set möglicher schriftlicher Quellen ist kaum zu überblicken.<sup>1067</sup> Hinsichtlich einer Holocaust Education werde ich mich daher im Folgenden auf Gesetzestexte, Täterquellen und Berichte von Überlebenden konzentrieren.

Zugang 1: Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung: Für den ersten Zugang dienen alle Formen von schriftlichen Quellen dazu, die Fachkompetenzen zu schulen und Fachinhalte zu vermitteln. Gesetzestexte können beispielsweise informieren (Wie sah die Gesetzeslage in Deutschland aus? Was für Gesetze standen hinter dem Prozess der Gleichschaltung?), dienen zur historischen Urteilsbildung (War Hitlers Machtergreifung legal?) und können die methodischen Kompetenzen der Schüler erweitern (Einübung des Umgangs mit Gesetzestexten). Täterttexte werden unter den gleichen Gesichtspunkten bewertet. An ihnen lässt sich methodisch die äußere und innere Quellenkritik üben, sie können über die Absichten und die Selbstwahrnehmung bestimmter Akteure informieren (z.B. das Tagebuch von Rudolf Höß)<sup>1068</sup> und somit zur Förderung historischer Urteile dienen (Welche theoretischen Erklärungen der Vergangenheit lassen sich daraus ableiten?).<sup>1069</sup> Im Mittelpunkt der schriftlichen Quellenarbeit stehen beim ersten Zugang zum einen die Vermittlung historischer Fakten (Streben nach wissenschaftlicher Objektivität), zum anderen die Schulung historischer Urteile.<sup>1070</sup>

Zugang 2: Geschichtsunterricht als Fremdverstehen und Konkretisieren: Für den zweiten Zugang dienen die Quellen dazu, das historische Geschehen möglichst lebensweltlich den

<sup>1063</sup> Sellin 1995:32-43 sieht die Arbeit des Historikers vor allem darin, historische Urteile zu fällen. Dabei sei zwischen den „Tatsachen“ und dem „Urteil über Tatsachen“ zu unterscheiden.

<sup>1064</sup> Nach Pandel 2003:125 handelt es sich bei Quellen um „einen klassischen Kern- und Bezugspunkt, um den herum sich Unterricht gruppiert“. Er sieht den Vorzug schriftlicher Quellen darin, dass sie authentisch seien und zur „Selbsttätigkeit“ anregen würden.

<sup>1065</sup> Aus dem Set der Einzelfälle sei hier besonders auf „Thomas H.“, „Fritz P.“ und „Simon A.“ verwiesen, die ganz explizit auf die Bedeutung der klassischen Quellenarbeit im Geschichtsunterricht verweisen.

<sup>1066</sup> Pandel 2003:126f. argumentiert vor allem damit, dass sie „*Stücke unvergangener Vergangenheit*“ seien und „die *ursprünglichste Form unseres historischen Wissens*“ darstellten (Hervorhebungen im Original).

<sup>1067</sup> Pandel 2013b:154 erwähnt als für den Unterricht relevante schriftliche Quellen beispielsweise Urkunden, Akten, Briefe, Zeitungen, Reden, Autobiografien, Annalen, Chroniken und Historien, die jeweils unterschiedliche Eigenarten und Funktionen im Geschichtsunterricht haben.

<sup>1068</sup> Siehe hierzu Kirsch 1998.

<sup>1069</sup> Nach Pandel 2013b:155-163 werden historische Quellen vor allem hinsichtlich des Autors, dem Text (z.B. Adressat, Textart, Schreibstil, Inhalt), der konkreten historischen Wirkung und der langfristigen Wirkungsgeschichte untersucht.

<sup>1070</sup> Pandel 2003:126 hält Quellen zwar für die „ursprünglichste Form unseres historischen Wissens“, sieht aber das historische Denken nicht als „Akkumulieren von Wissen“.

Schülern zu vermitteln.<sup>1071</sup> Demnach werden Gesetzestexte einerseits inhaltlich interpretiert, andererseits wird versucht zu durchdenken, welche konkreten Auswirkungen die Maßnahme für den Alltag der Menschen hatte. Die Schüler können beispielsweise versuchen, die Motive und den Lebensalltag der potentiellen Täter nachzuvollziehen, wie etwa der pensionierte Geschichtslehrer an seinen familiengeschichtlichen Bezügen verdeutlicht hat.

Zugang 3: Geschichtsreflexion: Beim dritten Zugang wird die Vergangenheit anhand der Quellen im Sinne einer konstruktivistischen Geschichtsdidaktik konstruiert, rekonstruiert und dekonstruiert.<sup>1072</sup>

Zugang 4: Werteerziehung: Für den vierten Zugang dienen diese Quellen einer Werterziehung.<sup>1073</sup> Der Bezugsmaßstab ist in dem Fall die freiheitlich-demokratische Grundordnung. Z.B. könnte man Quellen von Tätern dahingehend untersuchen, inwiefern sich hier undemokratisches Denken und Handeln ausdrückt.<sup>1074</sup>

Zugang 5: Gedenken: In einem auf Gedenken ausgerichteten Geschichtsunterricht werden solche Quellen nur dann eine Bedeutung haben, wenn sie sich besonders eklatant auf das Schicksal der Opfer auswirkten (z.B. das Wannseeprotokoll<sup>1075</sup>).

Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: Bei einer solchen Reflexion dienen die entsprechenden Medien in erster Linie dazu, über tiefere Fragestellungen des Menschen nachzudenken. Kirsch verdeutlicht am Beispiel des Tagebuchs von Rudolf Höß, wie eine Täterquelle zum übergreifenden Denken, einer „Reflexion über sein ‚Leben und Erleben‘“ anregen könne, die weit über die „Faktenschilderungen über die Gaskammern“ hinausginge. So könne man die Sichtweise des Kommandanten von Auschwitz „hinsichtlich emotionaler Unsicherheit, Karriere- und Effizienzdenken, Abwerten des Anderen“ untersuchen. Durch eine kritische Auseinandersetzung unter Hinzuziehung anderer „korrigierender Perspektiven“ und über „die Grenzen des Geschichtsunterrichts“ hinaus sei es dadurch möglich, „sich kognitiv und emotional um eine möglichst weitreichende Annäherung zu bemühen“.<sup>1076</sup>

### Der didaktische Wert von Fotografien

Zu den wichtigsten Dokumenten aus der NS-Zeit zählen vor allem Fotografien<sup>1077</sup>, die vor allem in der Gedenkstättenpädagogik ein grundlegendes Medium sind. Sontag ordnet sie

<sup>1071</sup> Nach Pandel 2003:127 „bereichern“ Quellen „*unseres imaginatives Vorstellungsvermögen*“, indem sie das historische Geschehen „individualisieren [...] und konkretisieren“ (Hervorhebung im Original).

<sup>1072</sup> Vgl. Völkel 2002:191-200.

<sup>1073</sup> Pandel 2003:127 weist darauf hinaus, dass sie „einen Beitrag zur *Orientierung in politisch-gesellschaftlichen Kontroversen*“ leisten (Hervorhebung im Original).

<sup>1074</sup> Kuchler 2011:442 sieht historische Zeitschriften als besondere Lernmöglichkeit der politischen Bildung in der Oberstufe, da die Schüler sich reflexiv mit der „Verführungskraft der Propagandamaschinerie der Nationalsozialisten“ auseinandersetzen. Gerade die „Zeitungszeugen“ würden „den Geschichtsunterricht bereichern“ und dienen „im schulischen Kontext tatsächlich der historisch-politischen Bildung“.

<sup>1075</sup> Siehe zum Umgang mit der Wannsee-Konferenz und dem Wannsee-Konferenz-Protokoll im Unterricht Kaiser 2013.

<sup>1076</sup> Vgl. Kirsch 1998:438f.

<sup>1077</sup> Siehe hierzu einführend für den Geschichtsunterricht Hamann 2013.

zwischen Kunst und Wahrheit ein.<sup>1078</sup> Nach Meyer-Drawe gehe von ihnen eine gewisse „Macht“ aus. In Lernsituationen seien sie „in erster Linie Sinnggeber“, da durch sie „etwas wirkt“, das der Betrachter zu hinterfragen habe. Das bezeichnet sie als „ikonografischen Sinn“.<sup>1079</sup> Für Brink haben sie insbesondere in der Holocaust Education den Vorteil der Vielseitigkeit. Sie könnten demnach zur „Information, Dokumentation, Illustration, Anklage, Belehrung, Wahrung, Dramatisierung“ dienen.<sup>1080</sup> Nach Sontag könnten sie komplexe Zusammenhänge exemplifizieren, wodurch die Schüler einen wesentlich leichteren Zugang zur Vergangenheit bekommen könnten.<sup>1081</sup> Wie schon im theoretischen Rahmen angedeutet, ist ihre Verwendung in Bildungskontexten allerdings sehr anspruchsvoll, vor allem bei Fotografien, die den Holocaust darstellen.<sup>1082</sup> Dennoch greifen viele Lehrer darauf zurück, wie insbesondere in den Interviews von „Karsten B“, „Frank K.“ und „Tanja L.“ deutlich wurde. Welchen didaktischen Wert können sie haben?

Zugang 1: Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung: Gegenüber Fotografien als Unterrichtsmedium ist der erste Zugang aufgeschlossen, sofern sie zur Vermittlung von Fachkompetenzen dienen. Wenn durch zu emotional wirkende Bilder kognitive Erkenntnisprozesse verhindert werden, dann greifen die Lehrer eher weniger darauf zurück.

Zugang 2: Geschichtsunterricht als Fremdverstehen und Konkretisieren: Für ein Fremdverstehen sind Fotografien dann hilfreich, wenn sie den Schülern ein konkreteres Verstehen ermöglichen. Tendenziell werden aber nur Bilder verwendet, die die Opfer als normale Bürger zeigen und – wenn überhaupt – dann nur indirekt den Prozess der Entmenschlichung, da sonst ein historisches Verstehen verhindert wird.

Zugang 3: Geschichtsreflexion: Die Geschichtsreflexion hat eine andere Perspektive auf Fotografien. Z.B. könnte man die Frage stellen, wieso gerade der Junge aus dem Warschauer Ghetto und andere Bilder zu Ikonen geworden sind und sich im kollektiven Ge-

<sup>1078</sup> Vgl. Sontag 1978:12.

<sup>1079</sup> Meyer-Drawe 2010:808f.

<sup>1080</sup> Brink 1998:10.

<sup>1081</sup> Sontag 2003:99.

<sup>1082</sup> So verweist Brink 2009 darauf, dass bei Darstellungen des Holocaust häufig der situative Kontext vernachlässigt werde, in dem das Bild entstanden sei und nur der Bezug zum Holocaust ausreichend erscheine, ohne eine notwendige präzise Bildlegende vorzulegen. Hesse 2006:149 kritisiert dabei insbesondere „die defizitäre Überlieferungs- und Forschungssituation“, die eine „quellenkritische Aufarbeitung im In- und Ausland“ behindere.

Neben diesen geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Problemen wird darüber hinaus auf ethische Grenzen dieses Mediums verwiesen. So betont Heyl 2004:121, dass „trotz der Unzulänglichkeiten vieler Abbildungs-, Deutungs-, und Erklärungsversuche [...] das Postulat der Unabbildbarkeit und Unerklärbarkeit der Shoah immer wieder auf ein Nicht-Verstehen-Wollen“ hinweise. Insbesondere wird dabei kritisiert, dass die Opfer sich in Extremsituationen befunden hätten, wo sie häufig ihrer Würde beraubt worden seien, und ohne ihren Willen fotografiert worden seien.

Die dargestellten Menschen würden nach Brink 1998:21 vor allem als Opfer betrachtet, sodass nach Kramer 2003:230f. besonders bei Bildern, die viel Grauen zeigten, die Gefahr bestehe, im Sinne einer Erinnerung eher eine Identifikation mit den Tätern stattfinden könne, weil sich die Betrachter vom Leid distanzieren. Gerade die große Emotionalität solcher Bilder schränke nach Gisinger 1998:475 den quellenkritischen Umgang stark ein.

Schließlich sei anlehnend an Brink auf das Problem der Ikonisierung dieser Bilder innerhalb des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses verwiesen. So sieht Wiedemann 2004:317 eine große Kluft zwischen dem, was Bilder dokumentieren und was sie symbolisieren. Bei Holocaust-Ikonen bestehe in der pädagogischen Arbeit somit das Problem, dass sie aufgrund ihres Wiedererkennungswerts nicht mehr genau betrachtet würden, wie Krings 2006:51 verdeutlicht.



dächtnis verankert haben.<sup>1083</sup> An der Stelle ließe sich auch über den Stellenwert von Fotografien für die Vermittlung von Geschichte generell nachdenken, was man beispielsweise dadurch machen kann, dass man einzelne Bilder wie das berühmte Bild aus dem Ende des Warschauer Aufstandes zeigt, das in verschiedenen Kontexten, sogenannten „Wechselrahmen“, sehr unterschiedlich verwendet wurde.<sup>1084</sup>

Zugang 4: Werteerziehung: Für die Werteerziehung spielen Bilder dann eine Rolle, wenn sie dazu anregen, demokratische Werte zu vermitteln. Dazu bieten sich viele Fotografien an, weil sie einen emotionalen Zugang ermöglichen, wodurch die Bereitschaft steigen kann, sich moralischen und politischen Fragestellungen zuzuwenden.

Zugang 5: Gedenken: Für das Gedenken sind Fotografien dann hilfreich, wenn sie die Opfer während ihres Leidenswegs zeigen. Es bleibt aber zu fragen, ob ein Erinnerungsdiskurs durch „Schreckensbilder“ konstruktiv beeinflusst wird.<sup>1085</sup> Viel eher sei zu überlegen, ob nicht gerade Bilder, die die Opfer als normale Menschen zeigen, für eine Erinnerung hilfreich sind. Alternativ würde es sich anbieten, die Erinnerungsarbeit auch in Form von Gedichten und sonstigen persönlichen Zeugnissen zu leisten, denn dadurch werden die Opfer personalisiert und bekommen ein Gesicht. Dies entspricht auch stark den aktuellen didaktischen Konzepten von Gedenkstätten. Stand früher die Abschreckung als Symbol für die Verbrechen der Nazis im Mittelpunkt, geht es nun darum, die Opfer als normale Menschen zu zeigen und immer an sie persönlich zu gedenken. Denn ein zu brutales Bild kann bewirken, dass das individuelle Gedenken verhindert wird.<sup>1086</sup>

Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: Für eine philosophisch-anthropologische Reflexion sind Bilder ein Unterrichtsmedium, das zum nachhaltigen Denken anregt. Zu fragen ist, ob beispielweise entmenschlichende Bilder einen Reflexionsprozess auslösen können, da das direkt gezeigte Grauen entweder zu einer Emotionalisierung oder zu einer sehr starken Distanzierung führen kann, was dem eigentlichen Ziel im Wege steht.

---

<sup>1083</sup> Utz 2010:835f. betont den Wert solcher Bilder für den heutigen Geschichtsunterricht hätten. Dabei sehe er sie vor allem als Teil der „Geschichtskultur“, innerhalb derer der heutige Geschichtsunterricht den Schülern Orientierung zu geben habe. Nach Kaufmann 1997:314, der den „Händedruck von Potsdam“ zwischen Hitler und Hindenburg untersucht, könne ein solches Bild „allgemein Anregungen zur Reflexion über symbolische Demonstrationen politischer Beziehungen und Zielsetzungen, über das Verhältnis von visualisierter Programmatik und konkreter Praxis, über politische Inanspruchnahme historischer Tradition und über die Prägung historischer Vorstellungen durch Veröffentlichungsgewohnheiten“ liefern.

<sup>1084</sup> Utz 2010:838f verdeutlicht anhand von fünf Beispielen, wie dieses Bild „ursprünglich ein Zeugnis für den Holocaust gewesen“ sei, inzwischen aber „zur Vergegenwärtigung unterschiedlichster Themen in der aktuellen Zeit“ diene. Bei jeder Inszenierung des Bildes würden andere Aspekte im Vordergrund stehen.

<sup>1085</sup> Siehe hierzu Tremml 1997, der umfassend das Problem der „Schreckensbilder“ in KZ-Gedenkstätten verdeutlicht und die Etablierung einer „historische Bildkunde“ fordert, ohne die ein Zugang zu diesen Fotografien extrem schwierig sei.

<sup>1086</sup> Siehe hierzu die umfassende Analyse „musealer Repräsentationen“ des Holocaust vom Köhr 2012:v.a.109-160.

### Können Spielfilme in der Vermittlung hilfreich sein?

Spielfilme spielen im Alltag der Schüler eine wichtige Rolle und haben auch zunehmend Einfluss auf das bundesdeutsche Geschichtsbild.<sup>1087</sup> Im Unterschied zum Dokumentarfilm sind Spielfilme „Konstruktionen von Wirklichkeit [...], die zu einem Bild von Realität zusammengesetzt werden.“<sup>1088</sup> allerdings handelt es sich dabei nicht im „Kronzeuge[n] der Geschichte“, da „die realen historischen Ereignisse nach ihrer möglichen medialen Verwertbarkeit selektiert werden und nicht notwendigerweise nach ihrer wirklichen Relevanz“. Schillinger verweist darauf, dass das „Medium Geschichtsfilm vor allem auf eine verdichtete und damit ‚enthistorisierte‘ Personalisierung“ setze, „die es erlaubt, verbiefte Ereignisse primär aus der Sicht einiger Personen zu erzählen.“<sup>1089</sup>

Zugang 1: Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung: Für einen sehr an fachwissenschaftlichen Fakten ausgerichteten Geschichtsunterricht besteht bei Spielfilmen das Problem, dass sie aus dem historischen Geschehen fiktive Geschichten machen, bei denen die typischen Nebeneffekte des Mediums Spielfilm (Emotionen, persönliche Schicksale, Übertreibungen) eventuell zu stark den eigentlichen Fachinhalt überragen.<sup>1090</sup> Entscheidend ist die Qualität des Films zur Vermittlung der Fachinhalte und Fachkompetenzen. Je umfassender Fachinhalte vermittelt werden sollen, desto weniger Zeit werden für solche Filme verwendet, da sie im Unterschied zu Dokumentationen<sup>1091</sup> die individuelle Handlung in den Mittelpunkt rücken und weniger das historische Geschehen. Beispielsweise der Film „die Welle“ wird unter dieser Perspektive eher skeptisch bewertet, da zwei völlig unterschiedliche Kontexte auftauchen, deren Parallelität sich geschichtswissenschaftlich nicht einwandfrei erschließen lässt. Das in einer einzelnen Schule mit filmischen Mitteln dargestellte Szenario, in dem ein Schulprojekt eskaliert, kann nur schwer mit dem komplexen Ganzen der NS-Zeit in Einklang gebracht werden.<sup>1092</sup>

Zugang 2: Geschichtsunterricht als Fremdverstehen und Konkretisieren: Spielfilme können auch dazu eingesetzt werden, das abstrakte historische Ganze in konkretes Geschehen zu fassen und zu personalisieren. Darüber hinaus hebt Debus die emotionale Seite von Filmen hervor, wodurch es jedem Schüler möglich sei, seine individuellen Eindrücke zu äußern, worauf aufbauend eine intensive Auseinandersetzung mit dem Film möglich sei.<sup>1093</sup>

<sup>1087</sup> Hierauf verweist Paschen 1994:13: „Filme zeigen Geschichte. Filme konkretisieren Geschichte. Filme wiederholen Geschichte. Filme machen Geschichte. Filme schlagen Brücken zwischen den Erfahrungen zwischen Generationen. Filme beflügeln die historische Phantasie. Kurz: Der Film hat und ist Geschichte.“ Siehe einleitend zu Filmen in der Holocaust Education Werner 2004.

<sup>1088</sup> Nebe 1994:20.

<sup>1089</sup> Schillinger 2006:5f.

<sup>1090</sup> Schillinger 2006:5.

<sup>1091</sup> Siehe zur „Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation“ einleitend Bösch 1998. Als Vorteil von Fernsehdokumentation wie die Reihen von Guido Knopp sieht er die „großartige Möglichkeit, schriftlich nicht festgehaltene Emotionen zu dokumentieren und zu erwecken, die einem rationalen Verstehen vorausgehen.“ Wichtig sei es, darauf aufbauend Informationen zu vermitteln (Vgl. Bösch 1008:220).

<sup>1092</sup> Siehe hierzu Gutte / Huiskens 2008:250-257.

<sup>1093</sup> Siehe hierzu Debus 2001.

Alternativ zu Spielfilmen über die NS-Zeit verweist Städter 2011 auf den Einsatz von Spielfilmen aus der NS-Zeit, was er am Beispiel des Films „Die große Liebe“ mit Zarah Leander verdeutlicht. Aus seiner Sicht

Zugang 3: Geschichtsreflexion: Auch bei einer Geschichtsreflexion kann auf Spielfilme zurückgegriffen werden, wenn dadurch der Umgang und die Konstruktion von Geschichte genauer beleuchtet wird, schließlich sind Spielfilme vermehrt ein Träger des kulturellen Gedächtnisses. So betont Schillinger, dass man sie vor allem als Quellen der Mentalitätsgeschichte und nicht als Informationsquellen für historisches Wissen ansehen soll, da sie wichtige Rückschlüsse über die Deutung eines historischen Ereignisses in einem bestimmten Zeitkontext dienen.<sup>1094</sup> Auch Paschen sieht sie eher als Quelle der Rezeptionszeit, was man den Schülern deutlich machen müsse.<sup>1095</sup>

Zugang 4: Werteerziehung: Für die Werteerziehung können Spielfilme dienlich sein, wenn weniger die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Dramatik der Handlung oder die filmematischen Mittel betrachtet werden als die ethisch-moralischen Problemstellungen. Nach Luca werde durch die Emotionalität der Spielfilme Betroffenheit erzeugt, indem sich die Schüler mit den Akteuren identifizierten und sich in sie hineinversetzten.<sup>1096</sup> Dadurch ist es aus Sicht von Paschen wesentlich leichter möglich, sich in die konkrete historische Situation hineinzuversetzen,<sup>1097</sup> was neben dem Fremdverstehen auch eine Wertübernahme begünstigen kann.

Zugang 5: Gedenken: Für das Gedenken können Spielfilme ebenfalls brauchbar gemacht werden, sofern einer bestimmtem Person (z.B. Stauffenberg, Georg Elser) oder einer Personengruppe gedacht wird. Als Beispiel sei auf den Film „Schindlers Liste“ verwiesen,<sup>1098</sup> der zu einer Ikone im Gedenken an den Holocaust geworden ist.

Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: Wie beim vierten Zugang können bestimmte Filme oder Filmsequenzen in den Unterricht eingebracht werden, wenn dadurch eine philosophische Grundfrage oder eine philosophische Reflexion angeregt wird. Beispielsweise am Film „Die Welle“ lassen sich sehr viele Aspekte zum menschlichen Verhalten und gruppensdynamische Prozesse problematisieren. Auch Filme, die die Täter zeigen, könnte man hierfür verwenden, da sie den Menschen in seinem extremen Handeln problematisieren.

---

sprechen vor allem zwei Argumente für den Einsatz solcher Filme im Geschichtsunterricht. Einerseits sei es dadurch leichter möglich zu verstehen, wie die NS-Führung mit Hilfe solcher Medien die Menschen zu manipulieren versucht habe, was andererseits ein Zugang zum Thema sei, „die nationalsozialistische Herrschaft [...] zugleich als Versuch der Herrschaft über die zeitgenössische mediale Inszenierung“ zu „verstehen“ (Vgl. Städter 2011:581f.).

<sup>1094</sup> Vgl. Schillinger 2006:4.

<sup>1095</sup> Vgl. Paschen 1994:13.

<sup>1096</sup> Vgl. Luca 1994:32.

<sup>1097</sup> Vgl. Paschen 1994:17.

<sup>1098</sup> Siehe hierzu einführend Warmbt / Hock 1994.

### Gedenkstätten als geeigneter Lernort?

Da das Lernangebot von Gedenkstätten im vorherigen Kapitel schon beleuchtet wurde, genügt es an der Stelle, die Perspektive der verschiedenen didaktisch-methodischen Zugänge aufzuzeigen.

Zugang 1: Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung: Für den sachorientierten Fachunterricht fungieren Gedenkstätten zur Vermittlung von Fachinhalten und Fachkenntnissen (z.B. Aufbau eines KZ, Lagerordnung, Lagerstruktur, Alltag der Häftlinge). Die Gedenkstätten dienen dann dazu, einen Sachinhalt angemessen zu vermitteln, was nach Mayer aufgrund der Informationsdichte dieser Orte besonders gut gelingen könne.<sup>1099</sup>

Zugang 2: Geschichtsunterricht als Fremdverstehen und Konkretisieren: Nach „Tanja L.“ kann in den sehr authentischen Orten die historische „Aura“ eindringlich vermittelt werden. Anhand einzelner Aspekte einer solchen Einrichtung können die Schüler dann sehr konkret und anschaulich den Alltag der Häftlinge und den konkreten Terror erfahren, was wesentlich nachhaltiger ist, als ihnen reine Fakten zu liefern, die als fernes Wissen nicht abgespeichert werden.<sup>1100</sup> Allerdings ist die Grenze der Konkretion zu durchdenken. Ist es zulässig, die Schüler sich in die Opfer hineinversetzen zu lassen? Sollte man den Schülern das KZ bzw. die KZ-Gedenkstätte so lebensnah wie möglich vermitteln oder braucht man Distanz?

Zugang 3: Geschichtsreflexion: Gedenkstätten unter dem Fokus der Geschichtsreflexion dienen vor allem dazu, über den öffentlichen Umgang mit Geschichte nachzudenken. Welche Überreste aus der Vergangenheit sind authentisch erhalten? Welche Aspekte einer Gedenkstätte sind Teil einer bewussten Inszenierung von Gedenkstätten? An vielen Gedenkstätten gibt es nur noch wenige Überreste, die ohne eine weitere Erklärung dem Betrachter unverständlich blieben.<sup>1101</sup>

Weiterhin könnte man darüber nachdenken, inwiefern hier Geschichtspolitik betrieben wird und wurde. Die Inszenierung von Geschichte lässt sich ebenfalls in der KZ-Gedenkstätte Natzweiler aufzeigen, in dem sich der französische Erinnerungsdiskurs der Nachkriegszeit ausdrückt, während das Schicksal vieler anderer Opfergruppen eher sekundär thematisiert wird.<sup>1102</sup> Oder die Gedenkstätten der ehemaligen DDR könnten dahingehend beleuchtet werden, wie hier den Opfern der NS-Zeit gedacht wurde.

Zugang 4: Werteerziehung: KZ-Gedenkstätten dienen in hohem Maße auch der politischen Bildung, wie deutlich wurde. Besuchen Schülergruppen eine solche Gedenkstätte unter moralisch-ethischen Gesichtspunkten, dann soll dadurch eine Immunisierung gegenüber anti-

<sup>1099</sup> Vgl. Mayer 2013:396.

<sup>1100</sup> So hebt Boschki 2013:95-97 hervor, dass insbesondere durch konkrete Biografien, die den Schülern an solchen Orten zugänglich gemacht werden müssten, ein Geschichtsbewusstsein entwickelt werden könne.

<sup>1101</sup> Vgl. Knigge 2005a:402.

<sup>1102</sup> Siehe zu möglichen pädagogischen Zugängen in der Gedenkstätte einfürend Awosusi / Pflock 2006.

demokratischen Werten und Normen bezweckt werden.<sup>1103</sup> Fenner spricht vom Lernziel „Identität“, das in Gedenkstätten zu erreichen sei.<sup>1104</sup>

Zugang 5: Gedenken: Wie kein zweiter Ort haben Gedenkstätten eine Erinnerungsfunktion, die sich hier sehr nachhaltig vermitteln lässt. Dabei wird vor allem den Opfern gedacht, die im entsprechenden Konzentrationslager viel Leid ertragen mussten. Lutz spricht in dem Zusammenhang von einer „Parteilichkeit mit den Opfern“.<sup>1105</sup>

Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: Auch in KZ-Gedenkstätten lassen sich philosophische Fragestellungen durchdenken. Z.B. ließe sich die Dialektik der Aufklärung hier aufzeigen und problematisieren. Man könnte ebenso über den Menschen und sein Verhalten nachdenken wie über die Funktion von Strafen und die Funktionsweise einer Gesellschaft.

### Welchen didaktischen Wert haben Zeitzeugen?

Zeitzeugen sind Menschen, die einen bestimmten Ausschnitt aus der Vergangenheit (z.B. eine Epoche, eine Entwicklung, ein bestimmtes Ereignis) persönlich erlebt haben, und darüber berichten. Aufgrund der großen Authentizität wecken sie häufig Betroffenheit, da sie über die historischen Zusammenhänge sehr konkret berichten und dadurch den Schüler in die damalige Zeit sehr anschaulich vor Augen führen.<sup>1106</sup> Nach Henke-Bockschatz haben sie vor allem den Vorteil einer unmittelbaren Begegnung der Geschichte, setzen ein hohes Maß an Eigenständigkeit bei den Lernenden voraus, erfordern eine Öffnung der Schule und dienen der Vielfältigkeit einer durch die Medien verbreiteten Form von Geschichtsbewusstsein. Der Nachteil bestehe jedoch darin, dass viele Schüler die erforderliche kritische Distanz nicht aufbrächten,<sup>1107</sup> was in dem Interview von „Karsten B.“ als deutlicher Kritikpunkt formuliert wurde.

Da die Zeitzeugen immer weniger werden, wird nun vermehrt auf aufgezeichnete Zeitzeugeninterviews zurückgegriffen, aus denen das Schicksal der Opfer ebenfalls sehr eindringlich deutlich wird.<sup>1108</sup> Doch inwiefern lassen sich Zeitzeugen mit den didaktisch-methodischen Konzeptionen vereinbaren?

Zugang 1: Fachwissenschaftliche Auseinandersetzung: Gegenüber Zeitzeugengesprächen ist der erste Zugang nicht unaufgeschlossen, hat aber dann Vorbehalte, wenn hier einseitige Geschichtsbilder vermittelt werden, wie „Karsten B.“ deutlich zeigt. Es geht bei solchen Ge-

<sup>1103</sup> Boschki 2013:97f. betont, dass gerade das ethische und religiöse Lernen „die Raum-Zeit-Differenz zu überwinden“ habe, was „an den konkreten Orten“ (Gedenkstätten) geschehen könne. Dadurch könne eine nachhaltige Wertvermittlung erreicht werden.

<sup>1104</sup> Fenner 1999:365f. Dabei gehe es vor allem „um das Entwickeln von konkretem Verhalten, um neue menschlichere Umgangsformen, die bereits in sich tragen, daß wir heute Konflikte anders lösen als in der NS-Zeit, in einer Realität, in der es KZs gab und daß wir heute anders mit struktureller Gewalt und mit Obrigkeit umgehen.“

<sup>1105</sup> Vgl. Lutz 2013:374.

<sup>1106</sup> Siehe zu den allgemeinen Vor- und Nachteilen einer stark auf Personengeschichte ausgerichteten Herangehensweise Rohlfes 1999:318-320.

<sup>1107</sup> Vgl. Henke-Bockschatz 2013:355-357.

<sup>1108</sup> Siehe hierzu einleitend Laub 2000, Köbler 2007, Barricelli 2008.

sprächen oder Gesprächsausschnitten dann weniger um den konkreten Menschen und sein Schicksal als um die Information über eine Zeit. Man könnte aus dieser Perspektive beispielsweise die Schüler vorher über historische Zusammenhänge informieren und dann überprüfen, inwiefern der auftretende Zeitzeuge und seine individuelle Geschichte sich hier einfügen. Wo sind Widersprüche? Wo passt die Geschichte? Im Vordergrund stehen aber die Fakten und Fachkompetenzen, sodass der Zeitzeugenbericht eine eher sekundäre Rolle spielen wird.

Zugang 2: Geschichtsunterricht als Fremdverstehen und Konkretisieren: In einem solchen Unterricht sind gerade Zeitzeugengespräche ein sehr gewinnbringender Zugang, da den Schülern am Beispiel eines Zeitgenossen erfahren, wie der Lebensalltag der damals agierenden Menschen von vermeintlich objektiven Strukturen geprägt wurde. Durch die häufig sehr emotionale und eindringliche Geschichte dieser Zeitzeugen werden die Schüler für die NS-Zeit sensibilisiert und können exemplarisch erfahren, was eine Diktatur konkret bedeutet.<sup>1109</sup>

Zugang 3: Geschichtsreflexion: Hinsichtlich einer Geschichtsreflexion lässt sich an einem Zeitzeugen sehr gut zeigen, wie sich ein individuelles Geschichtsbild entwickelt und wie durch persönliche Erfahrungen der Mensch die Geschichte erlebt und verarbeitet.<sup>1110</sup> Darüber hinaus kann man an der Stelle auch darüber nachdenken, welchen Beitrag Zeitzeugen für die Geschichtskonstruktion leisten und wie Geschichte entsteht. Das lässt sich hier besonders kritisch prüfen, da hier subjektive Akteure über ihr Einzelschicksal berichten.<sup>1111</sup>

Zugang 4: Werteerziehung: Durch die sehr lebensnahen, emotionalen und anschaulichen Berichte bieten sich Zeitzeugengespräche und Zeitzeugenberichte an, wenn hier Menschen über ethisch-moralische Handlungssituationen berichten. Dadurch können sie konkret erfahren, was Recht und Unrecht ist und welche Auswirkungen Diktaturen auf die einzelnen haben.

Zugang 5: Gedenken: Betrachtet man Zeitzeugen aus gedenktheoretischer Sicht, dann spielen sie vor allem dahingehend eine Rolle, dass sie die letzten Überlebenden der Zeit sind, die die Erinnerung durch persönliche Berichte wach halten. Sofern man ein Gedenken selbstzweckhaft versteht, wird ihr Wort zum Selbstzweck und dient im Unterschied zu den anderen Zugängen dann nicht als Mittel, um ein anderes Ziel (Fachkompetenzen, Nachvollziehen und Begreifen, Reflektieren, Wertevermittlung) zu erreichen. Deutet man das Gedenken nicht rein selbstzweckhaft, dann dienen die Erinnerungen der Überlebenden auch dazu, andere Zielsetzungen (z.B. Demokratieverziehung) zu erreichen.

<sup>1109</sup> Vgl. Henke-Bockschatz 2013:356.

<sup>1110</sup> Schulz-Hageleit 1997:165 betont, dass der „Erfahrungsunterricht“, worunter er einen Zugang versteht, der auf den Erfahrungen der in der Menschen aus der Vergangenheit beruht, „alles andere es moralische Belehrung“ sei. Vielmehr könne er die Schüler „zum Nachdenken über geschichtliche Erfahrungen“ anregen „und zwar sowohl in Bezug auf Geschichte, wie sie uns entgegentritt („Objektbene) als auch in Bezug auf Geschichte, wie wir sie gegenwärtig mit der Frage nach Schuld und Verantwortung innerlich erleben („Subjektbene)“.

<sup>1111</sup> Vgl. Henke-Bockschatz 2013:362f.

Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion: Auch aus Zeitzeugengesprächen lassen sich sehr allgemeinphilosophische Fragestellungen ableiten. Die Schüler können erfahren, wie Menschen durch die Umstände geprägt werden. Hier ließe sich z.B. über die Freiheit und Determination des Menschen in verschiedenen Zeitkontexten nachdenken. Darüber hinaus können wie beim vierten Zugang in hohem Maße moralische Fragestellungen besprochen werden, die sich aus den Einzelschicksalen der Zeitzeugen ergeben haben. Auch allgemeingesellschaftliche Fragestellungen spielen bei solchen Zeitzeugeninterviews und Zeitzeugengesprächen eine wichtige Rolle (Welche Menschen neigen eher zum Widerstand? Warum halfen einige Menschen, warum andere nicht? Was kann man selbst tun, um einem solchen Verbrechen zu widerstehen?).

### 9.2.5 Wie gestaltet sich die Lehrer-Schüler-Interaktion?

Ein ganz wesentlicher Aspekt einer „Erziehung nach Auschwitz“ ist neben diesen didaktisch-methodischen Gesichtspunkten die Lehrer-Schüler-Beziehung, die in der Forschung auch als „Lehrer-Schüler-Interaktion“ bezeichnet wird.<sup>1112</sup> Wie grundlegend sie ist, wurde einerseits im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen deutlich<sup>1113</sup> und zeigte sich vor allem in den Interviews mit „Peter M.“, „Simon A.“ und „Konstanze D.“.

Einige Befragte sehen sich in diesem spezifischen Bildungskontext in einer Zwickmühle. Einerseits soll der Lehrer den Schülern demokratische Werte vermitteln und dabei eine Art Präventivpädagogik leisten. Dabei zielen viele dieser Ansätze vor allem auf eine Stärkung der Persönlichkeit durch die Übernahme demokratischer Handlungsmuster. Andererseits geschieht dies in einem Lernkontext, der stark hierarchisch geprägt ist und somit einer Autonomieförderung im Wege stehen kann. Hierbei handelt es sich um ein grundlegendes Dilemma in der Pädagogik, das Verhältnis von Autorität, Zwang und Freiheit,<sup>1114</sup> was vor allem in dem spezifischen Herrschaftsverhältnis des schulischen Lernens begründet liegt.<sup>1115</sup>

Es lassen sich aus den Interviews verschiedene Muster herauskristallisieren, wie damit umgegangen wird. Einige wurden schon bei der moralischen und emotionalen Dimension deutlich und sollen hier zusammen mit anderen Interviewaussagen wieder aufgegriffen werden. Obgleich die Typologien zu Führungsstilen ihre Grenzen haben,<sup>1116</sup> soll darauf im Folgenden als analytisches Orientierungsraster zurückgegriffen werden, um unterschiedliche Muster besser voneinander abgrenzen zu können.<sup>1117</sup>

Zwei Extremformen sind ein hier als „Lehrerorientierung“ bezeichnetes Interaktionsgefüge, bei dem der Lehrer als wesentlicher Impulsgeber, Gestalter und Durchführer des Bildungsprozesses fungiert, während beim Interaktionsmuster „Schülerorientierung“ das ganze unterrichtliche Bemühen auf die Schüler fokussiert ist. Diese beiden Formen haben gewisse

---

<sup>1112</sup> Nach Thies 2008:77 ist Lehrer-Schüler-Interaktion „die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bzw. Erzieher und Zu-Erziehendem in all ihren Facetten“

<sup>1113</sup> Hier sei insbesondere auf die Forschungsergebnisse von Radtke et al 2002 zu verweisen.

<sup>1114</sup> Rebel 1967:1f. zufolge hat die Autorität zwei Merkmale. Einerseits müsse sie legitimiert sein, was im Lehrerberuf qua Amtsautorität und Fachkompetenz erfolge. Andererseits setze eine Autorität immer auch eine Ungleichheit voraus, z.B. durch die Notengebung, die Möglichkeit über Disziplinarmaßnahmen zu verfügen, die Auswahl der Methoden.

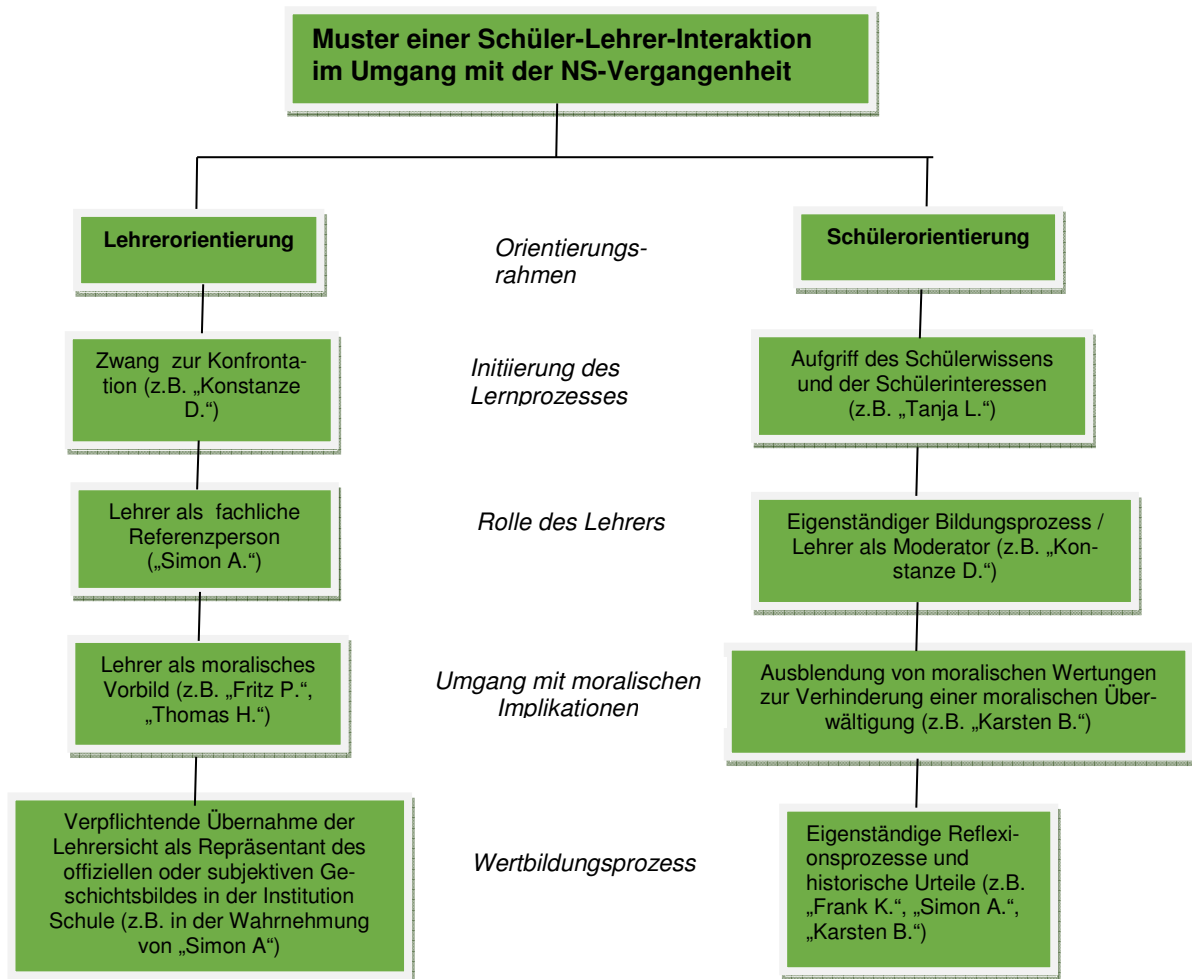
<sup>1115</sup> Pongratz 2003:199f. bezeichnet „die Organisation Schule“ und die damit verbundene „Lehrer-Schüler-Interaktion als bürokratisches Führungsverhältnis“. Die Schüler besuchten zwar im eigenen Interesse die Schule, aber fänden „sich den Lehrkräften gegenüber in einem hierarchischen Herrschaftsverhältnis“.

<sup>1116</sup> So verweist Weber 1978:322-339 unter anderem darauf, dass eine dauerhafte Zuschreibung zu einem bestimmten Unterrichtsstil unterkomplex sei, da als Einflussfaktoren auf das Lehrerverhalten unter anderem die Lernmotivation der Schüler, die verschiedenen Lernziele, Lerninhalte und Unterrichtsfächer zu berücksichtigen seien. Außerdem müsse man im Unterricht, der an sich ein sehr komplexes kommunikatives Handeln sei, zwischen einem „Vermittlungsaspekt“, einen „Inhaltsaspekt“ und einen „Beziehungsaspekt“ unterscheiden. Siehe zum Forschungsstand der Lehrer-Schüler-Interaktion darüber hinaus einleitend Thies 2008.

<sup>1117</sup> Thies 2008:81 verweist darauf, dass die „Erziehungstilforschung“ von „der Prämisse“ ausgehe, „dass jeder Erzieher einen situationsübergreifenden Erziehungsstil“ habe, „also innerhalb der pädagogischen Beziehung über ein zeitlich konsistentes Verhaltensmuster“ verfüge.



Ähnlichkeiten mit dem autoritären Erziehungsstil und dem Laissez-Faire-Stil,<sup>1118</sup> sind in diesem Zusammenhang jedoch allgemeiner zu verstehen als die klassischen Führungsstile.<sup>1119</sup>



**Abbildung 20: Interaktionsmuster einer schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit**

<sup>1118</sup> Vgl. Lewin / Lippitt 1938; Lewin / Lippitt / Wright 1939 grenzen auf Grundlage einer empirischen Studie drei Typen von Erziehungsstilen voneinander ab. Den autoritären, den demokratischen und den Laissez-faire-Stil. Lukesch 1975:50-53 deutet diesen Ansatz als ein „typologisch orientiertes Konzept des Erziehungsstils“. Tausch/Tausch 1971:172 orientieren sich an Lewin, verwenden aber den Begriff eines „sozialintegrativen“ Stils. Als Kriterien zur Abgrenzung der drei Stile dienen ihnen die Lenkung (maximale Lenkung, Dirigierung, Kontrolle-minimale Lenkung, Dirigierung, Kontrolle) und die Wertschätzung (Geringschätzung, emotionale Kälte, Abneigung – Wertschätzung, emotionale Wärme, Zuneigung).

<sup>1119</sup> „Schülerorientierung“ und „Lehrerorientierung“ bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht auf die zu vermittelnden Kenntnisse und Kompetenzen (= auf die Ebene des schulischen Lernens bezogene Input- bzw. Output-, Kompetenz- und Schülerorientierung), sondern allein auf die Schüler-Lehrer-Beziehung (= auf die Ebene der Interaktionsmuster bezogene Lehrer- bzw. Schülerorientierung).

Während bei der „Lehrerorientierung“ der Lehrer in der Gestaltung des Lernprozesses und der Schüler-Lehrer-Beziehung die dominierende Figur ist, ist bei der „Schülerorientierung“ der Schüler zentral. Im Extremfall eines solchen idealtypischen Konstrukts ist die Schülerorientierung so stark, dass selbst die schulischen Rahmenvorgaben und der Lehrer komplett hinter dem Schüler zurückstehen. Während bei einer extremen Lehrerorientierung das zu vermittelnde Objekt (Input) dominiert, wird bei einer extremen Schülerorientierung die Bedeutung der Schüler übertrieben und steht der auch durch ein unabdingbares Maß an Fremdbestimmung geprägten Erreichung der schulischen Sozialisationsfunktion entgegen.

## 1. Der Lehrer als dominierende Figur in der Initiierung und Gestaltung des Lernprozesses

Innerhalb der schulischen Auseinandersetzung räumen einige Befragte dem Lehrer eine entscheidende Rolle ein.<sup>1120</sup> Im Extremfall ist er durchweg die zentrale Figur für die Gestaltung des Bildungsprozesses, was dem autoritären Führungsstil von Lewin sehr nahe kommt.<sup>1121</sup>

Besonders deutlich wird dies bei „Simon A.“, der davon spricht, dass der Lehrer die Referenzperson sei, an deren fachlicher Autorität sich die Schüler orientieren müssten. Für die maßgeblichen Entscheidungen des Unterrichts (Inhalt, Methodik, Struktur, Fragen) ist er verantwortlich, da er als fachlich kompetenter Akteur weiß, was und wie die Schüler zu lernen haben. Diese haben auf die inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts einen äußerst geringen Einfluss. Der Lernprozess ist weitgehend geschlossen und orientiert sich je nach Lehrer vor allem an den Vorgaben im Bildungsplan sowie den sich aus der fachlichen Auseinandersetzung des Lehrers entwickelten Themenstellungen, die dieser den Schülern vorgibt.<sup>1122</sup>

Der Lehrer ist gegenüber dem „Lernwillen der Schüler“ eher pessimistisch und will ihn unbedingt „kontrollieren“.<sup>1123</sup> So möchte „Simon A.“ auch in einer KZ-Gedenkstätte, die – wie oben mehrfach betont – sicherstellen, dass die Lernziele erreicht werden, indem das vermittelte Wissen zumindest teilweise in einer Klausur abgeprüft wird.

Dieser Unterrichtsstil hat Vorteile. Die Lehrer als Experten organisieren und gestalten die Lernprozesse und haben die Kontrolle über die im Unterricht behandelten Inhalte und die Art und Weise der Vermittlung. Dadurch wollen sie den Schülern einen strukturierten Inhalt vermitteln, der ihnen dabei helfen soll, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt stehen kognitive Lernprozesse, die zu einer mehrdimensionalen Aneignung der behandelten Materie führen sollen. Wie Lewin und Tausch/Tausch zeigten, führt gerade dieser Unterrichtsstil zu sehr hohen Schülerleistungen im Bereich des gelernten Wissens und zur Übernahme der Meinung des Lehrers.<sup>1124</sup>

Nachteilig daran ist die fehlende Mitbestimmung der Schüler. Durch solche starke Vorgaben verlieren sie ihre eigenen Interessen und bekommen die Unterrichtsmaterie von außen vorgegeben und müssen sich daran orientieren. Das kann zur unkritischen Übernahme eines

<sup>1120</sup> Pongratz 2003:199 zufolge bestimme die Schule und der Lehrer die Zeit, den Ort, die Ziele, die konkreten Aufgaben und die Leistungskontrolle, wodurch in Anlehnung an Max Weber zwei Beziehungsebenen vorlägen, ein „Lehr-Lern-Verhältnis mit der pädagogischen Absicht der Wissensvermittlung“ und ein „Herrschaftsverhältnis zur Gewährleistung kulturell und politisch legitimer Lehrformen und Lerninhalte“

<sup>1121</sup> Nach Weber 1978: 236 zeichne sich der autokratische Führungsstil dadurch aus, dass der Lehrer „alle Richtlinien“ festlege, die zur Zielerreichung notwendig seien. Er bestimme „über sämtliche Maßnahmen und [...] das gesamte Vorgehen“. Dabei übernehme der Lehrer „allein die Verantwortung für das Verhalten der Kinder und das Gelingen des Vorhabens“.

<sup>1122</sup> Pongratz 2003:203 unterscheidet verschiedene Modi, die die Dominanz des Lehrers untermauern. Der „Anordnungsmodus des Lehrerhandelns“ bestehe darin, dass der Lehrer fast ausschließlich das Initiativrecht über unterrichtliches Handeln („Begrüßung, Kontrollgang, Inspektion der Namensliste) habe. Unter „Erledigungsmodus“ versteht Pongratz das Schülerhandeln, das er insgesamt als sehr passiv charakterisiert. Insbesondere im Frontalunterricht sieht er diese „Machtdifferenz“ durch die Raumanordnung und Gestaltung des unterrichtlichen Handelns.

<sup>1123</sup> Vgl. Weber 1978:236f.

<sup>1124</sup> Vgl. Weber 1978:237.

eher „schematischen Denkens“ führen.<sup>1125</sup> Ob unter diesen Bedingungen letztendlich selbstbestimmte Urteile und eigenständige Gedankengänge zu entwickeln sind, ist fraglich.

Der Reintyp einer Lehrerzentrierung liegt in den Interviews nicht vor. Das passt zu neueren Forschungsergebnissen, nach denen die Prämisse der Erziehungstilforschung, dass Lehrer über „ein zeitlich konsistentes Verhaltensmuster“ verfügen, obsolet ist.<sup>1126</sup> Auf lehrerzentrierte Interaktionsmuster wird aber in bestimmten Phasen des Bildungsprozesses zurückgegriffen.

Vor allem bei der Initiierung des Lernprozesses und den Zielvorgaben zeigt sich häufig ein solches Interaktionsmuster. So spricht „Konstanze D.“ mehrfach von einem „Zwang“ zur Auseinandersetzung, z.B. indem sie mit den Schülern in KZ-Gedenkstätten fahren möchte, ohne sie vorher zu fragen oder indem sie ein sehr umfassendes schulisches Projekt initiiert. Dieser Zwang betrifft aber nicht die Übernahme eines bestimmten Weltbildes, sondern bezieht sich bei „Konstanze D.“ allein auf die Konfrontation, die für jeden Schüler notwendig sei. Das Thema wird als so wichtig bewertet, dass ihm kein Schüler ausweichen darf, während bei anderen Inhalten des Geschichtsunterrichts eine Lernweigerung als nicht so dramatisch bewertet wird.<sup>1127</sup> Darüber hinaus kann hinsichtlich der Initiierung des Lernprozesses die Lehrperson auch durch die Ziel- und Themenvorgabe dominieren.

Auch bei denjenigen, denen die moralische Dimension und der spezifische Erziehungsauftrag einer Holocaust Education besonders wichtig ist, kann der Lehrer ebenfalls eine Schlüsselrolle spielen, dann aber nicht zu Beginn, sondern in bestimmten Phasen des Bildungsprozesses. Gerade beim Thema Holocaust zeigt sich dies bei „Fritz P.“ und anderen Befragten, die hier ein sehr emotional-moralisches Lernsetting arrangieren, das den Schülern vorgegeben wird, ohne dass sie hier eine wirkliche Mitsprache haben. Durch dieses besondere Setting ziehen solche Bemühungen darauf ab, den Schülern die Einzigartigkeit und Schrecklichkeit dieser Zeit vor Augen zu führen, kann aber auch auf Ablehnung stoßen, was „Konstanze D.“ mit dem Begriff „Betroffenheitspädagogik“ meint.

Hinsichtlich einer moralischen und politischen Wertevermittlung zeigen sich bei einigen Befragten auch Rezeptionsmuster, bei denen sie sich kritisch mit der eigenen Schulzeit auseinandersetzen und feststellten, dass die damals agierenden Lehrer der ersten und zweiten Generation ihre eigenen moralischen und politischen Werturteile den Schülern einseitig vermitteln wollten. Dahinter kann durchaus das Bemühen gestanden haben, die Schüler vor

<sup>1125</sup> Vgl. Weber 1978:236f.

<sup>1126</sup> Vgl. Thies 2008:81.

<sup>1127</sup> Dies ließe sich mit den Forschungsergebnissen von Dann 2008:178f. zu Lehrerkognitionen vereinbaren, die er als „allgemeine Grundannahmen“ bezeichnet. Der Lehrer agiere „autonom“ und als „verantwortlich Handelnder“. Das Handeln sei „zielgerichtet“, wodurch die „Lehrkräfte ihren Handlungsrahmen aktiv-kognitiv „strukturieren“. Bei ihrem Handeln greifen die Lehrer nach Dann darüber hinaus auf ein „professionelles Wissen“ zurück, das zum Teil „auch überindividuelle gesellschaftliche Wissensbestände“ umfasse. Aus diesem Grund scheint es logisch, dass die Initiative, der erste Impuls, vom Lehrer ausgeht. So zumindest kann man den Begriff „Zwang“ und „Pflicht“ bei „Konstanze D.“ verstehen, die den Rest des Lernprozesses sehr wohl interaktiv und stark schülerorientiert gestalten möchte.

nazistischem Gedankengut zu schützen und eine Demokratiekompetenz zu fördern. Aufgrund der starken Politisierung, Moralisierung und Normierung der Werterziehung führten solche Ansätze aber bei vielen Schülern der 3. Generation zur Ablehnung.

## 2. Schülerorientierung

Im Gegensatz dazu gibt es Lehrer, die im gesamten Bildungsprozess oder in einzelnen Phasen die Schüler in den Mittelpunkt stellen, was im Folgenden unter dem Begriff „Schülerorientierung“ zusammengefasst wird. So betont die Lehrerin, die in der DDR-Zeit schulisch sozialisiert wurde (N3-51), dass sie um jeden Preis eine Indoktrination vermeiden möchte, indem sie den Schülern daher möglichst viel Freiraum gibt. Auch schätzt sie ihren eigenen Einfluss auf die politische und moralische Urteilsbildung eher gering ein und vermutet, dass man insbesondere gegenüber rechtsextremen Schüleransichten machtlos sei. Im Extremfall kann ein solches Lehrerverhalten bedeuten, die schulische Auseinandersetzung ganz an die Schüler abzugeben, was Ähnlichkeiten mit dem von Lewin beschriebenen Laissez-Faire-Stil hat.<sup>1128</sup>

Der Vorteil einer sehr starken Schülerorientierung ist, dass die Schüler wesentlich mehr Mitbestimmung beim Bildungsprozess haben und der Bezugspunkt ihre eigenen Interessen sind. Dadurch fühlen sie sich weniger entmündigt und sind Subjekt der schulischen Auseinandersetzung, was das Unterrichtsklima positiv beeinflussen kann.<sup>1129</sup>

Allerdings besteht bei einem sehr stark auf den Schüler fokussierten Unterricht die Gefahr, dass eine Vermittlung der erforderlichen Fachkenntnisse nicht mehr garantiert ist. Wenn der Lehrer die Lernzielerreichung gar nicht mehr kontrolliert, kann passieren, dass sich einige Lehrer dem Thema völlig entziehen, was gerade bei dem Thema fatal ist. Durch das Bemühen des Lehrers, in keinsten Weise Fehler zu machen, wird die Verantwortung einer angemessenen schulischen Auseinandersetzung weitgehend an die Schüler abgeben, von deren Kompetenz der Bildungsprozess dann maßgeblich abhängt. Ist dadurch eine Auseinandersetzung garantiert? Werden die Schüler dadurch nicht überfordert?

Eine reine Schülerorientierung liegt in den Interviews nicht vor. Meist finden sich Aussagen, die darauf schließen lassen, dass die Lehrer den Schülern an bestimmten Stellen der schulischen Auseinandersetzung eine zentrale Rolle zukommen lassen.

Für viele Lehrer ist es wichtig, bei der Initiierung des Bildungsprozesses auf das Vorwissen und die Interessen der Schüler zurückzugreifen, um sie dadurch zu motivieren. Das zeigen beispielsweise Interviewpassagen bei „Tanja L.“ und „Martina T.“, die zunächst auf den au-

<sup>1128</sup> Weber 1978:239f. ist ein wesentliches Merkmal dieses Stils die „völlige Freiheit“ für die Lernenden, die nur geringe Instruktionen erhalten. Der Lehrer agiert in einem solchen Kontext „durch seine weitestgehende Passivität“ und gebe dadurch „jeden Führungsanspruch preis“.

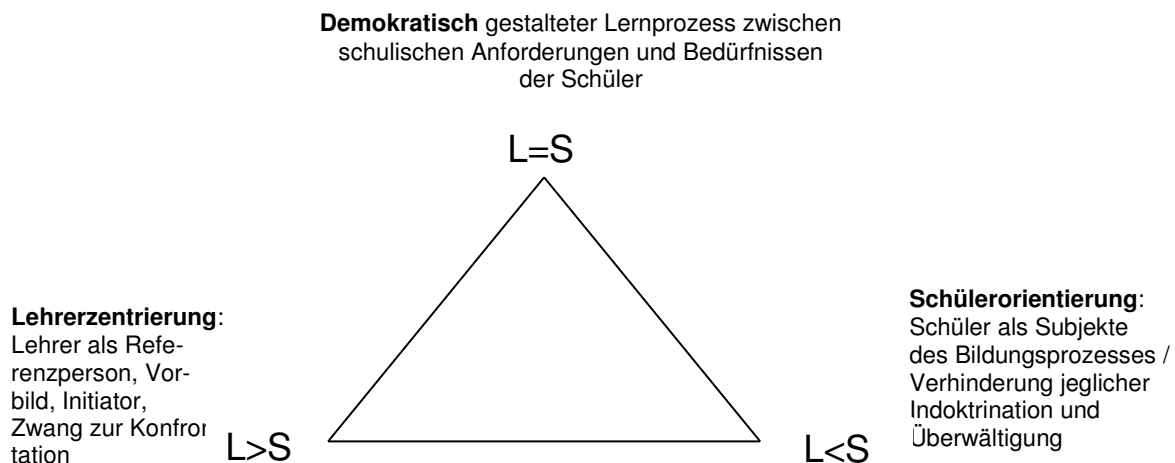
<sup>1129</sup> Von Saldern 2008:567-577 hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer Partizipation am Lernprozess hervor, durch die sich die Motivation der Schüler und die demokratischen Handlungskompetenzen steigerten.

Berschulischen Kenntnisstand eingehen. Auf dieser Grundlage wird dann der Unterricht strukturiert und die Schüler werden daran beteiligt, obgleich die Zielsetzung und die Gestaltung des Lernprozesses weitgehend vom Lehrer bestimmt werden.

Andere Lehrer wiederum möchten sich besonders dann zurückhalten, wenn es um Wertfragen geht, damit sie die Schüler nicht überwältigen oder beeinflussen. Das wird besonders bei „Karsten B.“ deutlich, dessen oberstes Ziel eine eigenständige, sachliche Urteilsbildung auf Grundlage historischer Fakten ist. Auch „Frank K.“ ließe sich an der Stelle anführen, dessen Kernanliegen eine auf Mündigkeit fußende Geschichtsreflexion ist, bei der die Schüler eine kritische Haltung auch gegenüber dem gegenwärtigen bundesdeutschen Geschichtsbild entwickeln sollen.

### 3. Gemeinsame Gestaltung des Lernprozesses

Aufbauend auf den Stärken und Schwächen der anderen beiden Beziehungsmuster gibt es eine dritte Form von Lehrer-Schüler-Interaktion, bei der die Lehrer und Schüler gemeinsam den Bildungsprozess gestalten, was an folgendem Schaubild deutlich wird.



**Abbildung 21: Interaktionsgefüge in der „Erziehung nach Auschwitz“**

Beim ersten Beziehungsgeflecht ist eindeutig der Lehrer die zentrale Figur ( $L > S$ ), während beim zweiten Stil die Schüler im Mittelpunkt stehen ( $L < S$ ). Beim dritten Interaktionsansatz wird ein Ausgleich der Interessen des Lehrers als Repräsentant der Institution Schule und den motivationalen Grundlagen der Schüler angestrebt ( $L = S$ ), ein Interaktionsmuster, das dem demokratischen Führungsstil von Lewin und dem sozialintegrativen Führungstypen von Tausch/Tausch ähnelt.<sup>1130</sup>

Bestimmte Vorgaben werden durch den Bildungsplan und den Lehrer festgelegt und sind nicht verhandelbar,<sup>1131</sup> doch der Lernprozess an sich ist sehr frei und flexibel gestaltet. Den

<sup>1130</sup> Siehe hierzu Lewin/Lippitt 1938; Lewin/Lippitt/Wright 1939 und Tausch/Tausch 1971:v.a.172.

<sup>1131</sup> Hammel 1975:26-31 spricht in dem Zusammenhang davon, dass der Lehrer in einer Doppelrolle fungiere. Einerseits sei er „Agent der Sozialisation“, d.h. „er leitet die Aufforderungen der Kulturgesellschaft weiter, Kulturtechniken auszuüben, kulturspezifisches Denken und Sprechen zu übernehmen, sich den kulturellen Normen und Werten entsprechend zu verhalten.“ In pluralistischen Demokratien solle er die Schüler darüber

Schülern wird gemeinsam mit dem Lehrer ein Austausch über die grundlegenden Inhalte angeboten, der auf Augenhöhe stattfindet.

Das zeigt sich bei vielen Lehrern (z.B. „Tanja L.“, „Konstanze D.“), die zunächst auf das Vorwissen und die Interessen der Schüler eingehen. Der Unterricht hat sowohl inhaltlich als auch methodisch einen stark diskursiven Charakter. Die Schüler werden dadurch zur stärkeren Selbstständigkeit erzogen, indem ihnen die eigene Verantwortung für die Gestaltung des Lernprozesses bewusst gemacht wird,<sup>1132</sup> wodurch der „Erziehung nach Auschwitz“ der Zwangscharakter genommen wird, den sie häufig hatte. Der einzige Zwang besteht darin, dass die inhaltliche Konfrontation vorgegeben wird und nicht verhandelbar ist, während der konkrete Lernprozess jedoch sehr offen und am Schülerhorizont orientiert ist.

#### 4. Lassen sich die didaktisch-methodischen Konzepte hier zuordnen?

Eine feststehende Zuordnung der sechs didaktisch-methodischen Konzepte zu den idealtypischen Interaktionsmustern ist nicht möglich, da das konkrete Interaktionsmuster (z.B. Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethoden, Rituale, Umgang mit Störungen) analytisch eine andere Ebene ist als die didaktisch-methodischen Grundkonzepte. Während die didaktisch-methodischen Konzepte als fachwissenschaftliche, allgemeindidaktische und fachdidaktisch geprägte Orientierungsmuster eines unterrichtlichen Handelns zu verstehen sind, handelt es sich bei den Schüler-Lehrer-Beziehungen um die konkrete Beziehungs- und Kommunikationsebene des Unterrichts. Es ist eine pädagogische Kategorie (= Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen in Lernkontexten), während die sechs Konzepte eine fachdidaktische und allgemeindidaktische Kategorie (= Ebene der Vermittlung von Unterrichtsinhalten und Förderung von Kompetenzen) sind. Dennoch sollen bestimmte Tendenzen aufgezeigt werden, die sich aus den didaktisch-methodischen Konzepten ergeben können, was dem systematischen Vergleich der Ansätze dienen soll.

Ein fachlich ausgerichteter Unterricht (Konzept 1a) kann daher sowohl autoritär erfolgen, wenn es rein um die Vermittlung von Fakten, Inhalten und Strukturen durch den Lehrer geht, die den Schülern in einem solchen Fall vermittelt werden sollen und deren Sinnhaftigkeit dem Schüler nicht vor Augen geführt wird. Umgekehrt kann dieser Ansatz auch durch schülerorientierte Methoden und kooperative Lernbeziehungen geprägt sein.

Die Schulung historischer Urteile (Konzept 1b) durch sehr autoritär-geprägte Interaktionsmuster ist schwierig. Zwar können die Schüler die behandelten Forschermeinungen auswendig lernen und in der Prüfungssituation reproduzieren, aber ob dies im Sinne einer eigenständigen Urteilsbildung wünschenswert ist, ist fraglich.

---

hinaus zum kritischen Denken führen, was Hammel unter dem Begriff „sozialer Erneuerer“ versteht, der die Schüler im Sinne „der emanzipatorischen Erziehung“ auch zur kritischen Haltung gegenüber der Schule und Gesellschaft anregen sollte.

<sup>1132</sup> Vgl. Lukisch 1975:51f.

Ein auf Fremdverstehen (Konzept 2) zielendes Vorgehen ist am Schülerhorizont orientiert, indem induktiv vom Konkreten auf das Allgemeine geschlossen wird, aber die jeweilige Lernsituation kann durchaus sehr hierarchisch geprägt sein, wenn der Lehrer beispielsweise auf eine Verweigerung solcher Unterrichtsmethoden mit Sanktionen reagiert und den Schülern den Sinn der Perspektivübernahme nicht erklärt. Schüler, die hinsichtlich des Fremdverstehens und der Perspektivübernahme schon sehr geschult sind, könnten auch eine Permanenz dieses methodischen Settings als fremdbestimmt wahrnehmen, sofern sie die dahinter stehenden didaktisch-methodischen Konzeptionen verinnerlicht und durchschaut haben und ihnen keine Möglichkeit eingeräumt wird, einen eigenen (z.B. kognitiv-analytischen) Zugang zur historischen Materie zu suchen.

Die Geschichtsreflexion (Konzept 3) zielt vor allem auf die eigenständigen Reflexionsprozesse durch die Schüler ab. So werden selbst scheinbar nicht verhandelbare Vorgaben wie der Bildungsplan kritisch beleuchtet. Nichtsdestotrotz kann ein Lehrer mit dem hohen Anspruch einer Geschichtsreflexion eine Interaktion so gestalten, dass sie sehr hierarchisch geprägt ist, beispielsweise durch fehlende Mitbestimmung in der Gestaltung des Lernprozesses, die Materialauswahl und keinerlei Flexibilität hinsichtlich der jeweiligen Lerngruppe. Und was passiert, wenn ein Schüler die Geschichtsreflexion an sich für fragwürdig hält? Wird ihm diese den didaktisch-methodischen Ansatz des Lehrers grundsätzlich in Frage stellende Position eingeräumt?

Da dies im Kapitel 9.2.1 ausführlich besprochen wurde, genügt an der Stelle der Verweis darauf, dass die politische und moralische Bildung (Konzept 4) demokratisch, autoritär oder im Sinne eines Laissez-Faire-Stils umgesetzt sein kann.

Auch das Gedenken (Konzept 5) kann über unterschiedliche Interaktionsmuster erfolgen. Sofern es sich um eine Pflichtveranstaltung handelt, bei der den Schülern keinerlei Raum zur selbstständigen Auseinandersetzung gegeben wird, kann ein solches Gedenken ebenfalls sehr autoritäre Züge haben. Umgekehrt kann man beispielsweise Gedenktage oder Gedenkstättenfahrten auch sehr stark schülerorientiert gestalten, wie v.a. „Frank K.“ und „Timo O.“ andeuten.

Von ihrer Zielsetzung ist auch für eine philosophisch-anthropologische Reflexion (Konzept 6) ein demokratisches Beziehungsmuster angemessen. Das Lernarrangement – z.B. die Unterrichtsmaterialien, mit denen die Schüler zur Reflexion angeregt werden – kann aber ebenfalls stark hierarchisch sein, je nachdem welchen Führungsstil der Lehrer wählt.

## **10. Schluss:**

### **„Erziehung nach Auschwitz“ im 21. Jahrhundert – „Auschwitz“ als Schlüsselproblem oder normales Geschichtsthema?**

Nachdem die verschiedenen didaktisch-methodischen Konzeptionen hinsichtlich zentraler Bildungskategorien untersucht wurden, sollen sie nun kritisch betrachtet werden. Dazu werden sie zunächst mit den Bildungsplanvorgaben von 2004 kontrastiert (Kapitel 10.1), um darauf aufbauend fachdidaktische und bildungstheoretische Konsequenzen der jeweiligen Herangehensweise aufzuzeigen (Kapitel 10.2). Dies führt zu einer abschließenden Reflexion über einen angemessenen schulischen Umgang mit dem Nationalsozialismus auf Grundlage einer Zusammenfassung und Bewertung der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie (Kapitel 10.3)

#### **10.1 Vereinbarkeit der didaktisch-methodischen Konzepte mit den Bildungsplanvorgaben in Baden-Württemberg**

Betrachtet man die Bildungsplanvorgaben von 2004, so zeigt sich, dass verschiedene Zielsetzungen deutlich werden, die sich mit den ersten vier Typen vereinbaren lassen.

Der erste Zugang fördert die notwendigen Fachkompetenzen, indem in der Mittelstufe zunächst verstärkt Fachkenntnisse vermittelt werden, während in der Oberstufe vor allem die historische Urteilsbildung eine grundlegende Rolle spielt. Dabei sollen die Schüler die wichtigsten Ereignisse, Personen und Zusammenhänge kennenlernen.<sup>1133</sup> Bei den stufenspezifischen Hinweisen wird explizit davon gesprochen, wie wichtig für eine nachhaltige Geschichtsauseinandersetzung Kenntnisse sind.<sup>1134</sup> Je mehr sich die Schüler dem Oberstufenniveau nähern, desto mehr sollen sie zum differenzierten Urteilen angeregt werden.<sup>1135</sup>

Auch der zweite Zugang lässt sich ebenfalls eindeutig mit den Bildungsplanvorgaben vereinbaren. Dass der erste und zweite Zugang sich gegenseitig ergänzen können, wird aus den stufenspezifischen Hinweisen für Klasse 10 deutlich, in denen empfohlen wird, die erforderlichen Kenntnisse mit Hilfe lebensweltlicher Bezüge zu vermitteln.<sup>1136</sup> Explizit wird darüber hinaus darauf verwiesen, dass den Schülern lokal- und regionalgeschichtliche Be-

<sup>1133</sup> Ausgehend von der obigen Analyse sei auf den Bildungsplan von 2004:224,228,230 verwiesen.

<sup>1134</sup> Bildungsplan 2004:219. „Zur Orientierung und zum Aufbau eines geordneten Wissens ist ein faktisches Basiswissen notwendig. Nur so kann die kritische Analyse eines historischen Problems im Lichte gegenwärtiger Erfahrungen und damit die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins gelingen.“

<sup>1135</sup> Bildungsplan 2004:219: „Sie erfassen die Aussagen kleinerer Auszüge aus fachwissenschaftlichen Texten, können unter klaren Vorgaben zielgerichtet recherchieren und ihre Arbeitsergebnisse in einfacher Form präsentieren.“

<sup>1136</sup> Bildungsplan 2004:219. „Während einerseits schon der Umgang mit übergreifenden Fragestellungen gefördert wird, haben andererseits konkrete Ereignisse und Situationen sowie die Geschichte des Alltags der Menschen einen dem Alter der Schülerinnen und Schüler entsprechenden Stellenwert. In diesem Zusammenhang gewinnen Personen und Ereignisse, Quellen und Zeitzeugen aus der Lokal- und Regionalgeschichte eine besondere Bedeutung, weil so historische Wirklichkeit konkret erfahrbar ist, ohne dass der Blick für eine generalisierende Betrachtung verstellt wird.“



züge verdeutlicht werden sollen, die „das Interesse am eigenen Lebensraum fördern“ und „auch Ausgangspunkt übergreifender Untersuchungen und Erkenntnisse sein können“.<sup>1137</sup> Mit Hilfe der Konkretisierung sollen die Schüler langfristig das komplexe historische Denken einüben.<sup>1138</sup>

Auch das Geschichtsbewusstsein (Zugang 3) hat im Bildungsplan von 2004 einen wichtigen Stellenwert und zeigt sich beispielsweise in den stufenspezifischen Hinweisen der 10. Klasse,<sup>1139</sup> insbesondere aber in der Kursstufe, die letztlich vor allem als kritische Auseinandersetzung mit der Geschichte und den damit verbundenen Geschichtsbildern verstanden wird.<sup>1140</sup> So wird im vierstündigen Geschichtskurs explizit auf eine Auseinandersetzung mit dem bundesdeutschen Geschichtsbewusstsein verwiesen. Demnach sollen die Schüler „anhand ausgewählter Kontroversen aus der Nachkriegszeit die Frage der Kollektivschuld diskutieren und ein Bewusstsein für die historische Vergangenheit entwickeln, die sich aus der NS-Vergangenheit ergibt.“<sup>1141</sup>

Dass sowohl 1994 als auch 2004 insbesondere beim Unterrichtsinhalt Nationalsozialismus die Demokratieerziehung (Zugang 4) ein zentrales Anliegen ist, wurde oben ausführlich thematisiert und soll hier nochmals kurz aufgegriffen werden. Gerade hier wird ein bestimmtes Geschichtsbild vermittelt, das die Vorzüge der freiheitlich-demokratischen Grundordnung hervorhebt.<sup>1142</sup> Dadurch sollen die Werte „Toleranz, Offenheit“ und die „Einsicht in eine pluralistische und demokratische Gesellschaftsordnung“ gefördert werden.<sup>1143</sup> Noch deutlicher

---

<sup>1137</sup> Bildungsplan 2004:216.

<sup>1138</sup> Bildungsplan 2004:219. „Wachsende Abstraktionsfähigkeit und methodische Kompetenzen ermöglichen einen selbstständigen, zielgerichteten und sachgerechten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Quellen, fachwissenschaftlichen Texten sowie Arbeits- und Präsentationsformen. Sie entwickeln ihre Fähigkeit zu multiperspektivischer Betrachtung und differenzierter Beurteilung historischer Entwicklungen und Sachverhalte weiter. Damit werden sie auch zu Arbeitsformen hingeführt, die den Anforderungen der Kursstufe gerecht werden.“

<sup>1139</sup> Bildungsplan 2004:219: „Bei der Analyse schriftlicher Quellen erkennen die Schülerinnen und Schüler deren Standortgebundenheit.“

<sup>1140</sup> Bildungsplan 2004:219: „Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, dass durch die Arbeit mit Quellen und die Rekonstruktion kein objektives, letztgültiges Geschichtsbild entsteht. Stattdessen hängen die Erkenntnisse ganz wesentlich von der Themenwahl und den Fragestellungen ab. Die Schülerinnen und Schüler üben die Anwendung der historischen Methode und lernen auf diese Weise, rational mit Wahrheits- und Geltungsansprüchen umzugehen. Damit erlangen sie die Voraussetzung für den kritischen Umgang mit unterschiedlichen Geschichtsbildern.“ Siehe außerdem Bildungsplan 2004:224,230.

<sup>1141</sup> Bildungsplan 2004:230. Darüber hinaus wird bereits für die Standards bis zur 10. Klasse darauf hingewiesen, dass die Schüler die historische Verantwortung erkennen sollen, die sich aus der nationalsozialistischen Vergangenheit ergibt. (Vgl. Bildungsplan 2004:224.)

<sup>1142</sup> Bildungsplan 2004:219. „Gerade die Auseinandersetzung mit der jüngeren deutschen Geschichte und deren Einordnung in den internationalen Kontext ist in besonderer Weise geeignet, die Einsicht in den Wert einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaftsordnung sowie die Verbundenheit mit dem eigenen engeren Lebensraum einerseits und die Bedeutung globaler Strukturen andererseits zu fördern.“

<sup>1143</sup> Bildungsplan 2004:216.

kann man das bei der Unterrichtseinheit zum Thema Europa feststellen,<sup>1144</sup> was sich auch in den stufenspezifischen Hinweisen ausdrückt.<sup>1145</sup>

In den stufenspezifischen Hinweisen bis zur 8. Klasse wird betont, dass der „Umgang mit der eigenen und fremden Kultur“ thematisiert werden soll. Dabei sollen sich die Schüler über „eigene Vorurteile bewusst werden“ und „Einsicht in den Sinn und die Funktion gesellschaftlicher Regelung gewinnen“. Dies soll sie „zum demokratischen Handeln befähigen“.<sup>1146</sup>

Im vierstündigen Kurs wird das Thema Weimarer Republik ausführlicher behandelt unter dem Schlagwort „die Entwicklung der politischen Kultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik“.<sup>1147</sup> Im Themenbereich Nationalsozialismus geht es um die „Diktatur des Nationalsozialismus“, was auch den „Terror und Völkermord an den Juden und Sinti und Roma als Mittel und Folge der Ideologie des Systems“ beinhaltet.<sup>1148</sup>

Die Wichtigkeit demokratischer Werte und Normen zeigt sich auch im Bildungsplan von 1994. In der Einheit zum Nationalsozialismus sollen sie erkennen, „wie die totalitäre Diktatur des Nationalsozialismus die Herrschaft, die Lebensform und das Wertsystem der Demokratie zerstört hat“.<sup>1149</sup>

Dem Gedenken (Zugang 5) wird im Bildungsplan nur wenig Raum gegeben. Allenfalls das schon bei der Geschichtsreflexion beschriebene Ziel einer Auseinandersetzung mit der historischen Verantwortung ließe sich hier anführen, die sowohl in der Mittelstufe als auch in beiden Kursformen der Oberstufe explizit erwähnt wird.<sup>1150</sup>

Ebenso ließe sich das für die philosophische Reflexion (Zugang 6) sagen, die sich aus den Bildungsplanvorgaben höchstens indirekt rekonstruieren lässt. Nur in der Oberstufe findet sich eine entsprechende Passage bei den stufenspezifischen Hinweisen, die man aber auch der Geschichtsreflexion zuordnen könnte. Der Geschichtsunterricht soll in dem Zusammenhang die „Geschichtlichkeit des Menschen“ als solche thematisieren und seine „kulturellen Leistungen“ durchdenken. Dabei wird auch auf „Nachbarfächer“ verweisen.<sup>1151</sup>

---

<sup>1144</sup> Bildungsplan 2004:225f. Bei dieser Unterrichtseinheit, die die gesamte 10. Klasse einnimmt, sollen die Schüler die Genese Europas von der Antike bis zur Neuzeit durchdenken. Implizit finden sich in vielen Passagen Aussagen, die geschichtstheoretisch äußerst kritisch zu betrachten sind. Einige Passagen lesen sich so, als wäre der Europagedanke kontinuierlich in der Antike, dem Mittelalter und der Neuzeit angelegt und würde quasi kausal zum heutigen Europa führen. Entkräftet man diesen Vorwurf, so zeigt sich aber zumindest, dass die Geschichtsbetrachtung einzig und allein auf Grundlage Europas geschieht, das nur ansatzweise selbst zur Disposition steht.

<sup>1145</sup> Bildungsplan 2004:219: „Die Beschäftigung mit der Vielfalt kultureller und staatlicher Entwicklungen in Europa sowie den daraus erwachsenden Formen europäischer Einheit unterstützt den Prozess der Identitätsfindung und dient dem Ziel, die Bedeutung historisch gewachsener Traditionen und funktionierender europäischer Strukturen zu vermitteln.“

<sup>1146</sup> Bildungsplan 2004:218.

<sup>1147</sup> Bildungsplan 2004:224.

<sup>1148</sup> Bildungsplan 2004:230.

<sup>1149</sup> Bildungsplan 1994:659f.

<sup>1150</sup> Bildungsplan 2004:224,228,230.

<sup>1151</sup> Bildungsplan 2004:219.

Hinsichtlich der drei in Kapitel 9.1.3 dieser Arbeit typisierten Bildungsbegriffe lässt sich resümieren, dass der Bildungsplan sehr stark an einem autonomen Fachunterricht orientiert ist und nicht an Schlüsselproblemen im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik.

Welche allgemeindidaktischen Konsequenzen die sechs didaktisch-methodischen Zugänge zum Unterrichtsthema Nationalsozialismus haben, wird nun zu prüfen sein.

## **10.2 Fachdidaktische und bildungstheoretische Konsequenzen der sechs Typen**

### **10.2.1 Zugang 1: Unterrichtsinhalte – Wissen als Antwort?**

Welche Folgen hat eine starke Inhalts- und Fachorientierung für eine „Erziehung nach Auschwitz“? Anstatt dass sich die Schüler unreflektiert an einem gesellschaftlich-medial geprägten, einfachen Geschichtsbild und Geschichtswissen orientieren, sollen sie auf differenzierte Weise informiert werden. Das Fällen eines Sachurteils setzt nach dieser Ansicht profunde Kenntnisse voraus. Dahinter steht der Anspruch, die Schüler unter keinen Umständen durch einen einseitigen Unterricht zu überwältigen, sondern die Information differenziert und multiperspektivisch zu vermitteln.<sup>1152</sup> In diesem Zusammenhang wird auch deutlich zwischen Sachurteilen und Werturteilen unterschieden. Letztere haben, wenn überhaupt, nur einen sehr untergeordneten Stellenwert.

In einem solchen Geschichtsunterricht wird sehr viel Wert auf den Unterrichtsinhalt gelegt, der an die Schüler herangeführt werden soll. Orientiert an den vier grundlegenden Kompetenzdimensionen (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz) wird hier vor allem die Fachkompetenz gefördert, die es mit Hilfe einer umfassenden Information zu schulen gilt. Dabei stehen Kenntnisse (Ereignisse, Personen, Begriffe, Zusammenhänge) im Mittelpunkt, aufgrund derer Sachurteile ermöglicht werden sollen.

Die Vorteile liegen auf der Hand. Die Lehrer sind, sofern sie kompetent ausgebildet wurden, Vermittler von Fachinhalten. Die NS-Zeit wird in Geschichtsthemen didaktisch reduziert und dadurch den Schülern zugänglich gemacht.<sup>1153</sup> Als Medien dienen vor allem historische Quellen, aus denen sich die verschiedenen Perspektiven auf das Thema herleiten lassen. Die Schüler lernen bestimmte Fachinhalte, wichtige Begriffe und Fakten, mit deren Hilfe sie historisch gebildet werden. Stupperich hält ein solches „Orientierungswissen“<sup>1154</sup> für unverzichtbar.

<sup>1152</sup> Passend hebt Rohlfes 2009:718 hervor, dass es „Lernphasen“ gebe, „in denen die Instruktion der Konstruktion“ überlegen sei. In solchen Lernsituationen seien die Lernenden auf „diejenigen“ angewiesen, „die ein reicheres Wissen, einen größeren Überblick, eine längere Erfahrung und ein sichereres Urteilsvermögen besitzen und darin ausgebildet sind“.

<sup>1153</sup> Lehner 2012:62-64 betont in dem Zusammenhang vor allem die Fachkompetenz der Lehrer. Lernförderlich seien insbesondere die „wahrgenommene Instruktionsqualität“ der Lehrer, „die sich u.a. in inhaltlicher Klarheit und Verständlichkeit niederschlägt“, und „das wahrgenommene inhaltliche Interesse bei der Lehrperson und die damit vermittelte inhaltliche Relevanz des jeweiligen Lernstoffes.“

<sup>1154</sup> Stupperich 2009:626f. hält ein solches „Orientierungswissen“ im Unterrichtsfach Geschichte für ein unverzichtbares Medium für die „Verständigung über unsere Vergangenheit“. Ohne dieses Grundgerüst seien die

Der Fachunterricht ist orientiert am Prinzip der Wissenschaftsorientierung,<sup>1155</sup> wodurch eine große Sachlichkeit im Umgang mit der NS-Zeit angestrebt wird. Dadurch soll ein einseitiges, die Schüler überwältigendes, unreflektiertes Vorgehen vermieden werden. Nach Knigge ist es gerade angesichts der immer weniger werdenden Zeitzeugen und dem Generationswandel grundlegend, das Gedenken als Erkenntnisprozess zu verstehen, bei dem sich die Schüler Wissen aneigneten.<sup>1156</sup> Passend dazu betont Konrad die Wichtigkeit von „Wissen und Information“ angesichts des immer geringeren Wissens über die NS-Vergangenheit und den Antisemitismus. Um auch auf rechte Tendenzen angemessen zu reagieren, sei es unabdingbar, dass die Schüler über Kenntnisse verfügten, mittels derer sie sich rechten Argumenten widersetzen könnten.<sup>1157</sup>

Allerdings ist dieser sehr dem „traditionellen Geschichtsunterricht“<sup>1158</sup> ähnelnde Zugang kaum jemals am Lebenshorizont der Schüler orientiert, sondern am Fachwissen, das es zu vermitteln gilt.<sup>1159</sup> Nach von Borries hat dies aber möglicherweise zur Folge, eine „latent vorhandene Abwehr zu objektivieren“, wenn sich den Schülern die Sinnhaftigkeit der Fachinhalte nicht erschließe. Außerdem vernachlässige die reine Sachorientierung, dass auch „Rationalität als Gegenbild zur Emotionalität“ „manipulativ“ bzw. zu „schlechten Zwecken“ eingesetzt werden könne, was gerade die „brillante Fahrplanorganisation“ beim „Völkermord an Minderheiten“ zeige.<sup>1160</sup>

Führt diese starke Objektorientierung zu langfristigen Bildungsprozessen? Werden hier Sachinhalte vermittelt, die nach einer Prüfungssituation (Klausur, Arbeit) wieder vergessen

---

Schüler nicht in der Lage, das Historische als Teil des öffentlichen Diskurses zu verstehen. „Ohne Orientierungsrahmen“ sei es unmöglich „neue Informationen historischer Art in einen Kontext einzuordnen und so zu verarbeiten“. Gerade da, wie Lange 2009 zeigen konnte, die heutigen Schüler nur ein geringes Wissen zum Zweiten Weltkrieg haben, müsse man nach Stupperich hier besonders intensiv arbeiten.

<sup>1155</sup> Siehe hierzu Pandel 2013a:343-350.

<sup>1156</sup> Knigge 2010:11 merkt hierzu an: „Schließlich braucht Gedenken Wissen. Mehr noch, mit dem endgültigen Schwinden direkter erfahrungsgeschichtlicher Verbindungen zwischen Gegenwart und Vergangenheit kann Gedenken überhaupt erst aus nachträglich erarbeiteten Erkenntnissen erfolgen. Ohne solche reduziert es sich auf oberflächliche Rituale und vordergründige Betroffenheit.“

<sup>1157</sup> Vgl. Konrad 1997:52f.

<sup>1158</sup> Bergmann 2002:27 kritisiert an einem solchen Zugang aus theoretisch-didaktisch Sicht. Erstens würden in einem solchen Geschichtsunterrichts Lehrer nach wie vor auf die „Vermittlung und das Lernen historischen Überblickswissens“ reduziert, das „als wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts“ gelte. Zweitens sei dieser Geschichtsunterricht nach wie vor „einen politisch-ethnozentristischen Inhaltskanon verpflichtet“, der vor allem zu nationalen Identitätsstiftung diene. Drittens bestimme „die absolute Chronologie den Geschichtsunterricht, als gelänge uns auf diese Weise ein für uns wichtiges, ziemlich lückenloses und dauerhaftes Wissen, das der Orientierung in unseren Lebenszusammenhängen dienlich wäre.“ Viertens dominiere „der Ort auf einer imaginären Zeitleiste darüber, was wann im Geschichtsunterricht als Penum abzuarbeiten“ sei.

<sup>1159</sup> Nach Kühberger 2012:36 müsse man das zu erwerbende Wissen differenzieren. Ein rein auf „Faktenwissen“ beruhender Geschichtsunterricht hält er für nicht mehr zeitgemäß, da unklar sei, „welche Faktenbestände zur Bewältigung von zukünftigen gesellschaftlichen Orientierungsproblemen benötigt werden“, was vor allem an der quantitativen Zunahme des Wissens sowie der großen Wandelbarkeit liege. Aus diesem Grund fordert er eine intensivere Orientierung an einem „konzeptionellen Wissen“, worunter er „Klassifikationen und Kategorien (Konzepte)“ versteht, „die Strukturen und Systematisierungen von domänenspezifischen Phänomenen enthalten.“ Darüber hinaus beinhalte es auf einer höheren Abstraktionsstufe eine Orientierung an „Prinzipien und Generalisierungen“ sowie „Theorien, Modelle und Strukturen“. Wichtig sei demnach, dass die Schüler die grundlegenden Konzepte verstünden und anhand einzelner Beispiele erklären könnten, was er an der Unterscheidung von „Epoche“ als allgemeines Konzept und „Hellenismus“ als konkreten Fall verdeutlicht. Dieser Ansatz ist an der kategorialen Bildung und am exemplarischen Lernen orientiert.

<sup>1160</sup> Vgl. von Borries 1992:90.

werden? Treptow hält folglich eine „reine Wissensvermittlung“ für nicht ausreichend, „weil die übermittelten Fakten allein eben nicht mehr für sich selbst“ sprechen würden.<sup>1161</sup>

Darüber hinaus ist aus konstruktivistischer Sicht kritisch einzuwenden, dass nicht klar ist, nach welchen Kriterien die Inhalte ausgewählt werden und ob durch das vermeintlich kanonisierte Wissen den Schülern nicht ein veraltetes Geschichtsdenken vermittelt wird.<sup>1162</sup>

Wenn aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht keine Einigkeit über das notwendige Wissen besteht, wie sieht das dann in der Schule aus?<sup>1163</sup>

Fraglich ist, ob ein rein kognitives Faktenlernen Einfluss auf die Haltungen der Schüler hat. Durch eine „reine Wissensvermittlung“ ist nicht garantiert, dass die Schüler eine demokratische Haltung entwickeln.<sup>1164</sup> Dass ein Schulwissen nur einen begrenzten Einfluss auf die in der Familie und im Freundeskreis erworbenen Geschichtsdeutungen und Haltungen habe, betont darüber hinaus Welzer.<sup>1165</sup>

Gerade die Vermeidung emotionaler Zugänge im Geschichtsunterricht kann sich nachteilig auf den Lernprozess auswirken. Von Borries hebt hervor, dass „Geschichtslernen ohne Emotionen“ gar nicht denkbar sei. Da Emotionen „missbrauchbar“ seien, hält er es daher für unabdingbar sie durch intellektuelle Lernprozesse zu „kultivieren“, damit die Schüler damit umgehen lernen.<sup>1166</sup>

### 10.2.2 Zugang 2: Fremdverstehen als Antwort?

Aufgrund der erwähnten Schwächen einer reinen Faktenvermittlung ist der zweite Ansatz viel stärker an der Lebenswelt der Schüler orientiert. Zum einen wird inhaltlich und methodisch auf die Motivationsgrundlagen der Schüler eingegangen. Zum anderen wird ein möglichst konkretes, schülernahes Fremdverstehen angestrebt, indem sich die Schüler in die historische Situation hineinversetzen sollen. Ganz wichtig in diesem Zusammenhang ist der Perspektivwechsel, wie Konrad betont.<sup>1167</sup> Begründet wird dieses Vorgehen vor allem mit dem größeren zeitlichen Abstand, weshalb es erforderlich sei, den Schülern die historischen Ereignisse möglichst anschaulich und konkret nahezubringen.<sup>1168</sup> Aus diesem Grund hebt

<sup>1161</sup> Vgl. Treptow 1997:166. Ähnlich argumentiert Lange 2009, der feststellt, dass heutige Schüler nur Grundkenntnisse zum Thema Zweiter Weltkrieg haben.

<sup>1162</sup> Dies deutet „Frank K.“ an mehreren Stellen an. Goertz 2009:701f. spricht in diesem Zusammenhang vom „so genannten naiven Realismus in der Geschichtsschreibung“. Er plädiert für eine Unterscheidung zwischen „Rekonstruktion“ („das Nachbauen und Nachgestalten dessen, was einst bestand und inzwischen verfallen ist, nach den Konstruktionsplänen des Originals“) und „Konstruktion“ („Neuschöpfung“), bei der die Relikte der Vergangenheit „in der Regel in andere Funktionszusammenhänge eingeordnet“ werden.

<sup>1163</sup> Kühberger 2012:33 betont, dass in der heutigen Zeit „statische Wissensbestände [...] den praktischen Wert einbüßen.“ Für Bergmann 2002:29 gebe „es kein einfrierbares narratives historisches Wissen [...], das unabhängig von der Zeit gelten“ könne, „in der es hervorgebracht“ werde.

<sup>1164</sup> Knigge 2005b:450 betont zwar die Wichtigkeit eines Wissens, da sonst die „Auseinandersetzung zu einer leeren, bestenfalls akademischen Übung“ würde. Allerdings bedürfe es darüber hinaus einer Wertebene: „Ohne die Einbettung des Wissens in einen Werthorizont bliebe das Wissen bedeutungslos und ohne praktische Relevanz“.

<sup>1165</sup> Vgl. Welzer 2010:15.

<sup>1166</sup> Vgl. von Borries 1992:86,90.

<sup>1167</sup> Vgl. Konrad 1997:59-64.

<sup>1168</sup> Treptow 1997:162-64,166 konstatiert eine schwere Krise der politischen Jugendarbeit im Umgang mit dem Nationalsozialismus nach der Wiedervereinigung, was vor allem an der Historisierung und neueren Ver-

„Tanja L.“ mehrfach die besondere Aura von Gedenkstätten hervor, da sie einen ganz anderen Zugang zur NS-Vergangenheit ermöglichten. Dadurch könne man nachhaltige Bildungsprozesse auslösen, da sich die Schüler – sofern möglich – konkret und damit für sie verständlich in die damalige Zeit hineinversetzten.

Auch mit dem lerntheoretischen Konstruktivismus ließe sich hier argumentieren.<sup>1169</sup> Methodisch steht daher nicht das zu vermittelnde Wissen im Mittelpunkt, sondern es werden lebensnahe Zugänge, wie z.B. in der Alltags- und Regionalgeschichte, gesucht, die den Schülern das historische Lernen erleichtern. In der Fachdidaktik wird in diesem Zusammenhang von einer „Schülerorientierung“ und einer „Erfahrungsorientierung“ gesprochen.<sup>1170</sup>

Die positiven Folgen eines solchen Vorgehens sind, dass lerntheoretisch auf die einzelnen Schüler und ihren subjektiven Kenntnisstand und die motivationalen Grundlagen eingegangen wird.<sup>1171</sup> Dadurch soll ein für die Schüler sinnstiftender Zugang geschaffen werden, der sie zur nachhaltigen Auseinandersetzung mit der Geschichte anregt.<sup>1172</sup> Die Bereitschaft, sich 70 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkriegs mit dem Nationalsozialismus auseinanderzusetzen, wird durch solche Lernarrangements erhöht.

Abram verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der „Empathie“, der sich an Adornos „Identifikation“ orientiere, und versteht darunter „die Fähigkeit, sich in andere Menschen und unbekannte, ‚fremde‘ Situationen hineinzuversetzen“.<sup>1173</sup> Nur durch Empathie sei ein historisches Verstehen der damaligen Vorgänge sowie der Handlungsspielräume der handelnden Akteure möglich.<sup>1174</sup>

Allerdings ist ein solcher Zugang hinsichtlich der zu vermittelnden Kenntnisse kritisch zu hinterfragen. Das ursprünglich fachwissenschaftlich konstruierte Wissen wird dann in ein einfaches Schulwissen transformiert, dessen Quantität und Qualität nicht mehr der eines auf

---

drängungsstrategien liege. Dabei seien gerade konkrete Zugänge vonnöten, an denen das „konkrete Leid gegenwärtig“ würde, weil die Schüler zu dem Geschichtswissen immer weniger Bezüge hätten. Durch die konkrete „Vergegenwärtigung des Vergangenen“ durch „Veranschaulichung“ beispielsweise in Form von Zeitzeugenberichten und Gedenkstättenbesuchen erhofft er sich eine „moralisierende Kraft“.

<sup>1169</sup> So hebt van Norden 2009:740f. hervor, dass ein nachhaltiges historisches Lernen nur dann erfolgen könne, wenn die Schüler aktiv den Lernprozess gestalteten. Dazu sei die „Schlüsselkompetenz Narrativität“ erforderlich.

<sup>1170</sup> Pandel 2013a:353 grenzt die „Erfahrungsorientierung“ von der „Schülerorientierung“ ab. Während das „Prinzip Schülerorientierung [...] sowohl Wissen, Interesse, Einstellungen als auch Erfahrungen der Schüler“ tangiere, konzentriere „sich Erfahrungsorientierung nur auf den Bereich der Erfahrung“. Die Erfahrung sei ein „Prozess der Wissensgewinnung, der aus eigenen Handlungszusammenhängen“ entstamme „und nicht theoretisch [...] gewonnen wurde“. Der Unterricht greife dabei auf „jene Erfahrungen“ zurück, „die Schülerinnen und Schüler in ihrer alltäglichen Lebenswelt und ihrer alterstypischen Lebensphase“ machten.

<sup>1171</sup> Lerntheoretisch führt das Rohlfes 2009:717 auf „das veränderte pädagogische Klima, das die individuelle Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt“ rücke, zurück.

<sup>1172</sup> Beispielsweise fordert Lange 2009:308f. beim Thema „Zweiter Weltkrieg“ eine Abkehr vom reinen „Schulstoff“ hin zu einem nachhaltigen Lernen („Haltbarkeitschancen“) durch „verschiedene Methoden des identifizierenden Lernens“, wie z.B. Feldpostbriefe, fingierte Biografieansätze (Tagebücher) und vor allem Projekte, die er für „am nachhaltigsten“ hält.

<sup>1173</sup> Vgl. Abram 1996:18.

<sup>1174</sup> „Empathie ist also unabdingbar, um eine Auslegung und Erklärung des Holocaust zu finden, um Einsicht in die Mechanismen und Umstände zu gewinnen, die unter dem Nationalsozialismus Menschen zu Tätern, Opfern und Zuschauern werden ließen.“ (Abram 1996:22.)

die Vermittlung von Fachkenntnissen abzielenden Unterrichts entsprechen.<sup>1175</sup> Außerdem richtet ein solcher Ansatz sehr hohe fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Anforderungen an die Lehrer, wenn dadurch nachhaltige Bildungsprozesse erreicht werden sollen, denn didaktisch-methodisch unreflektiert umgesetzt kann ein solch auf reines Nachfühlen und Fremdverstehen bedachtes Vorgehen zu einer Befindlichkeits- und Betroffenenpädagogik führen, deren Nachhaltigkeit zu hinterfragen ist.<sup>1176</sup>

Auf ein grundlegendes Problem machen in diesem Zusammenhang Dehne / Schulz-Hageleit aufmerksam. Durch die Perspektivübernahme bestehe die Gefahr, dass sich die Schüler zu sehr mit den Tätern identifizierten. Diese „Gefahr einer perspektivischen Übereinstimmung mit den Nazis von vornherein auszuschließen“ verleite viele Lehrer dazu, den Schülern die Perspektive der Opfer aufzuzwingen, was ebenso problematisch sei, da die Schüler durch das Sichhineinversetzen in die Juden und andere Opfergruppen „intellektuell, vor allem aber psychisch“ „überfordert“ würden. Dehne / Schulz-Hageleit werfen der Erwachsenengeneration vor, durch die „Empathieleistung“ etwas von den Jugendlichen zu „verlangen“, was sie selbst nicht erbracht hätte, den „Schrecken [zu] begreifen und [zu] bewältigen“.<sup>1177</sup>

Als Ausweg aus diesem Dilemma schlagen sie das „Konzept der ‚Filterfiguren‘“ vor, worunter sie das „Aufzeigen eines menschlich akzeptablen, authentisch gelebten Standpunktes“ verstehen, „der wie eine Art Filter vor Täter und Opfer platziert“ werde. Dabei wollen sie den konkret handelnden Menschen mit seinen Stärken und Schwächen zeigen und nicht nur „die Guten“ und „die Bösen“. Sie begründen die „Filterfiguren“ auch entwicklungspsychologisch. Anstelle von überfordernden Heldenfiguren oder Opfern würden den Schülern reale Vorbilder präsentiert, an denen sie sich orientieren könnten. Den Schülern würden „Menschen mit ihren realen Möglichkeiten, mit Stärken und Schwächen“ gezeigt.<sup>1178</sup>

Da diese Form von historischem Lernen stark am Fremdverstehen orientiert ist, also einem Sichhineinversetzen in fremde (vergangene) Situationen und Menschen, sei an der Stelle auf die Herausforderung hinzuweisen, die speziell die Holocaust Education betrifft. So warnt Heyl davor, sich zu stark mit einzelnen Opfern wie Anne Frank zu identifizieren und sie

<sup>1175</sup> Siehe hierzu Pandel 2013a:344.

<sup>1176</sup> So sieht Rohlfes 2009:717 die Gefahr bei einem zu stark konstruktivistischen Lernbegriff, dass der Lehrer „den jeweiligen Aufmerksamkeitshorizont und Kenntnisstand der jeweiligen Schüler für eine endgültige, unüberschreitbare Gegebenheit hält und die Möglichkeit ausschließt, solche Gegebenheiten wirksam zu verändern“. Auf keinen Fall dürfe sich der Lehrer „mit dem jeweiligen Wissensrepertoire der Schüler [...] zufrieden geben“.

Siehe darüber hinaus Heyl 2013:247-256, der die Grenzen einer Betroffenenpädagogik in Gedenkstätten thematisiert. Seine Rückschlüsse lassen sich auch auf diese Studie übertragen. Seiner Meinung nach lässt sich das Leitziel Empathie durch eine Betroffenenpädagogik nicht erreichen, da dadurch „Widerstandspotenziale Jugendlicher“ geweckt würden und weil „Überwältigung selbst Ausdruck des Fehlens, der Abwesenheit, des Versagens von Empathie“ sei. Eine „Empathiebildung“ setze „Übung von und in Empathie“ voraus. Darüber hinaus sei eine Betroffenenpädagogik ethisch problematisch, da „die überwältigenden Gewalterfahrungen der Opfer“ instrumentalisiert würden und „Formen der Überwältigung gegen Jugendliche in Stellung [...] bringen, um sie emotional zu berühren.“ (Vgl. Heyl 2013:255f.)

<sup>1177</sup> Vgl. Dehne / Schulz-Hageleit 1992:347f.

<sup>1178</sup> Vgl. Dehne / Schulz-Hageleit 1992:348f.

dadurch „zur Ikone“ zu machen.<sup>1179</sup> Das Lernziel „Betroffenheit“ ist seiner Meinung nach höchst problematisch, weil es an die Schüler unangemessene Erwartungen stelle, „eine Inszenierung der Gefühle, auf die Jugendliche oft mit verständlicher Abwehr“ reagierten. Er plädiert dafür, die Schüler nicht zu einer bestimmten emotionalen Haltung zu zwingen, sondern ihre „eigenen Emotionen und Positionen“ ausbilden zu lassen und sie darüber reflektieren zu lassen.<sup>1180</sup>

In der Unterrichtspraxis besteht darüber hinaus das Problem, dass einige Reaktionen der Schüler für den Lehrer befremdlich wirken können, was zu Irritationen führen kann. Von Borries betont, dass der Holocaust eine große emotionale und ästhetische Herausforderung sei, die an den Lehrer und die Schüler sehr hohe Anforderungen stelle.<sup>1181</sup> Dazu sei es auch wichtig, neben der Empathie mit den Opfern, das Handeln der Täter nachzuvollziehen, was er als eine „Auseinandersetzung mit der Denk-, Emotions-, Legitimations- und Interessenwelt von Tätern und Gaffern“ bezeichnet, aus deren Fehlverhalten die Schüler lernen sollten.<sup>1182</sup> Für von Borries ist die NS-Zeit „belastende Geschichte“, die man nur mit viel Einsicht und Überlegung sowie profunden Kenntnissen in pädagogischer Psychologie angemessen vermitteln könne.<sup>1183</sup>

Jeismann weist darüber hinaus auf die Grenzen eines Fremdverstehens hin. Aus seiner Sicht ermögliche ein „Mitgefühl“ bzw. „Mitleid“, das durch ein Fremdverstehen erreicht werden soll, niemals, „das Fremde, das Andere [zu] verstehen“, „sondern in diesem Anderen und Fremden“ würde man „immer nur uns selbst mit unseren Grundempfindungen und Gefühlen wie Stolz und Trauer, Liebe und Haß, Mitleid und Verachtung“ erkennen. „Ein unmittelbares ‚Hineinversetzen‘“ sei meist fehlgeleitet“ und für die Schüler überfordernd, vor allem dann, „wenn es um mehr als Grundgefühle wie körperlichen Schmerz“ gehe.<sup>1184</sup>

Ein letzter Einwand baut auf der vermeintlichen Identifikation mit den Tätern, Mitläufern und Zuschauern auf: Besteht nicht die Gefahr, das Verhalten und Handeln der damaligen Akteure durch das Fremdverstehen zu rechtfertigen, indem man einen vermeintlichen Determinismus unterstellt? Diese von mir hier als „Struktur-Akteur-These“ bezeichnete Annahme geht davon aus, dass die Menschen im Nationalsozialismus aufgrund ihrer Prägung sowie der gegebenen Rahmenbedingungen keinerlei Handlungsspielraum hatten. Die an rechtspositivistische Argumentationsmuster erinnernde Struktur-Akteur-These würde dann das Handeln im Nachhinein – zumindest teilweise – legitimieren, indem man auf die fehlenden Handlungsoptionen und das durch die Umstände geprägte Denken (z.B. Sozialisation in

<sup>1179</sup> Heyl 1996:129. Siehe zu einem möglichen Umgang mit dem Tagebuch der Anne Frank, bei dem ein „Prozess historischer Sinnbildung im Geschichtsunterricht“ angeregt werden soll, Benrath/Barricelli 2006.

<sup>1180</sup> Heyl 1996:129f.

<sup>1181</sup> „Das in ein paar (wenigen) Stunden durch ‚Lehrer‘ im Unterricht ‚lehren‘ zu wollen (mehr als insgesamt fünf Unterrichtsstunden sind schon ganz ungewöhnlich!) und auch noch eine Erfolgsgarantie zu verlangen, grenzt an Hochstapelei.“ (Von Borries 2008:54.)

<sup>1182</sup> Von Borries 2008:61.

<sup>1183</sup> „Wer ‚belastende Geschichte‘ verarbeiten will und muss, braucht sicherlich ebenso viel Einsicht in ‚Sozialpsychologie‘ und ‚Psychodynamik‘ wie in ‚Quellenkritik und ‚Übersichtswissen‘.“ (Von Borries 2008:61.)

<sup>1184</sup> Vgl. Jeismann 2000:88;94f.



einer zum Teil stark militarisierten, antidemokratischen Weimarer Republik; Sozialisation in der nationalsozialistischen Schule und den damit verbundenen Jugendorganisationen), das auch maßgeblichen Einfluss auf das Handeln hatte, hinweist. Zumindest in Ansätzen besteht hier die Gefahr einer Relativierung der NS-Zeit und einer Legitimierung des damaligen Handelns aufgrund der Zeitumstände. Ist es sinnvoll, an der Stelle die heutigen Moralvorstellungen auszublenden und ohne moralische Grundsätze das Leben der Menschen im Nationalsozialismus zu rekonstruieren? Aus diesen Gründen ist zu fragen, ob gerade beim Thema Holocaust ein Fremdverstehen der richtige Zugang ist, während sich andere Geschichtsepochen, die weniger kompliziert zu vermitteln sind, hierfür eher anbieten.

### **10.2.3 Zugang 3: Geschichtsreflexion als Antwort?**

Als Folge einer unterstellten, einer positivistischen Geschichtssicht folgenden Faktenorientierung (Ansatz 1), einer eventuell überwältigenden Demokratieerziehung (Ansatz 4) und eines unreflektierten Fremdverstehens (Ansatz 2) ist die Geschichtsreflexion sehr sachorientiert, wobei das vermeintlich objektiv Sachliche als Konstruktion einer bestimmten Bewusstseinsperspektive dekonstruiert wird. Es geht hier nicht darum, die vermeintlich objektiven historischen Wahrheiten (Ereignisse, Personen, Zusammenhänge) als Unterrichtsstoffe zu vermitteln oder durch Fremdverstehen und Konkretisierung zugänglich zu machen, sondern die Geschichte wird auf einer Metaebene betrachtet, indem ihr Entstehungsakt als bewusste oder unbewusste Deutung hinterfragt wird. Gerade in der neueren Geschichtsdidaktik nach der Jahrtausendwende ist dieses konstruktivistische Paradigma sehr umfassend adaptiert worden.<sup>1185</sup>

Auch die mit vielen Tabus besetzte NS-Zeit wird unter diesem Gesichtspunkt kritisch betrachtet. Es geht um die Aufdeckung vermeintlich objektiver Geschichtsbilder, hinter denen bestimmte gesellschaftliche Werte und Normen stehen, die die Geschichtsdeutung maßgeblich beeinflussen.

Methodisch ist dieser Ansatz sehr heterogen. Es gibt ganz unterschiedliche Möglichkeiten, eine Geschichtsreflexion zu verwirklichen. Selbst in den unteren Jahrgangsstufen kann dieser Ansatz im Geschichtsunterricht vielfach zur Geltung kommen, beispielsweise durch einen Schulbuchvergleich (DDR-NS-BRD).

Positiv ist zweifelsfrei, dass die Schüler nicht fremdbestimmt ein spezifisches Geschichtsbild und damit verbundene moralische Implikationen übernehmen sollen. Orientiert ist dieser Ansatz im Sinne von Kohlberg und Piaget an einer selbstbestimmten Urteils- und Moralbildung. Der Unterricht bleibt nicht auf der Ebene, Geschichte als vermeintlich objektives Geschehen zu lernen, sondern zu erkennen, dass unsere Wahrnehmungen von Vergangenheit

---

<sup>1185</sup> Siehe einführend Völkel 2002. Allerdings betont Rohlfes 2009:707f., dass diese Konstruktivismus-Popularität in vielen Fällen nicht fundiert theoretisch begründet wird.

an sich Bewusstseinsakte sind, hinter denen verschiedene Perspektiven stehen.<sup>1186</sup> Dadurch soll den Schülern bewusst werden, dass alle Vermittlungsprozesse immer intendiert sind und sie sollen erkennen, dass hinter scheinbar objektiven Aspekten (z.B. Geschichtsbücher, Bildungspläne) immer bestimmte Interessen und Mächte stehen. Das verhindert die Übernahme einseitiger Geschichtsbilder wie beispielsweise das des verordneten Antifaschismus in der DDR. Davon ausgehend werden Reflexionsprozesse angestrebt, die die Konstruktion der Wirklichkeit beinhalten. Dadurch können unterschiedliche Bewertungen der NS-Zeit hinterfragt werden, ohne dabei verpflichtend ein Bild übernehmen zu müssen.<sup>1187</sup>

Allerdings hat ein konstruktivistischer Geschichtsunterricht einige nicht zu vernachlässigende Grenzen. Vor allem ist zu fragen, ob die Schüler bei einem solchen Vorgehen nicht überfordert werden.<sup>1188</sup> Die angestrebte Reflexion setzt an die Lerngruppe sehr hohe kognitive Erwartungen, was für eher leistungsschwache Schüler schwierig sein könnte.<sup>1189</sup>

Darüber hinaus steigen auch die fachlichen Anforderungen an die Lehrer, die neben dem fachwissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Kompetenzen eine sehr umfassende philosophisch-erkenntnistheoretische Ausbildung benötigen, um den Ansatz seinem An-

<sup>1186</sup> Jeismann 2000:58f. sieht die Kernaufgabe des Geschichtsunterrichts im Sinne einer auf Geschichtsbewusstsein abzielenden Geschichtsreflexion darin, unbewusste oder bewusste „Deutungen“, die auch das schulische Lernen betreffen, zu durchschauen und den „Umgang mit historischen Rekonstruktionen“ in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. „Geschichtsaussagen“ werden in diesem Zusammenhang „immer“ als eine „begrenzte selektierte, perspektivische Rekonstruktion der Vergangenheit im gegenwärtigen Bewußtsein“ gesehen.

<sup>1187</sup> Geschichtsbewusstsein meint im Sinne einer konstruktivistisch geprägten Geschichtsdidaktik nach Jeismann 2000:58f. zweierlei. Einerseits bedeute dies die „in didaktisches Handeln umzusetzende Erkenntnis, daß Geschichte in unserem Bewußtsein konstruiert ist nach unseren Werten, Vorstellungen Fragen und Interessen“ und andererseits einen kritischen Blick auf die Grenzen historischer „Erkenntnis“, die „mit den Methoden der Forschung [...] methodisch überprüfbar rekonstruiert“ werden sollten.

<sup>1188</sup> Das ist das Ergebnis der Studie von Martens 2009, nach dem nur sehr wenige Schüler das Vermögen besitzen, umfassende Reflexionsprozesse im Sinne einer konstruktivistischen Herangehensweise zu durchlaufen.

Im Rahmen seiner Untersuchung kristallisierten sich vier verschiedene Typen von Rezeptionsmustern historischer Deutungen heraus. Für einen Teil der Schüler sei „Geschichte“ ein „Abbild historischer Wirklichkeit“, demnach fehle den Schülern das Verständnis dafür, „dass auf der Grundlage einer Quelle unterschiedliche Interpretationen zustande kommen können“. Diese Schüler hätten eine „sehr konkrete, gegenständliche Auffassung“ von Geschichte. Andere wiederum verstünden „Geschichte als Intention des Historikers“, d.h. sie erfassten, „dass sowohl eine Darstellung von Geschichte als auch eine Quelle [...] durch persönliche Relevanzen und Interessen [...] beeinflusst sein“ könne. Dennoch unterstellten sie gerade „der modernen Geschichtswissenschaft“ ein hohes Maß an „Neutralität und Objektivität“ und hätten daher ein positivistisches Verständnis von Geschichtswissenschaft.

Eine Stufe weiter sieht Martens Schüler, die „Geschichte als Interpretation“ sähen, d.h. sie erkannten, dass die Historiker Quellen immer interpretierten. Dabei werde den Geschichtswissenschaftlern „eine objektive und neutrale Darstellung“ unterstellt. Sie konstruierten ein „tendenzielles Abbildverhältnis [...] zwischen historischer Wahrheit und historischer Darstellung“. Für sie sei es möglich, dass man „zu unterschiedlichen Interpretationen kommen“ könne, was sie aber tendenziell kritisch sähen.

Die letzte Gruppe sehe „Geschichte als Konstrukt“, d.h. „die historische Wirklichkeit wird durch“ die „Brille“ des Historikers. Martens stellt bei ihnen auch ein gewisses Maß an „De-Konstruktion“ fest. Demnach betteten sie „Geschichtedeutungen [...] in größeren Kontexten [...] und im Gesamtzusammenhang“ ein. Im Unterschied zu den anderen drei Typen bildeten „die Quellen für die Jugendlichen die zentrale Komponente im Prozess der Geschichtsschreibung“ und nicht die Darstellungen, da sie „einen unmittelbaren Zugang zur Vergangenheit“ ermöglichten. Allerdings argumentiere diese vierte Gruppe, „auf recht basalem Niveau“, wie Martens feststellt.

Aus der Untersuchung von Martens wird deutlich, dass man an die geschichtsreflexiven Kompetenzen der Schüler nicht zu hohe Erwartungen haben darf.

<sup>1189</sup> Vgl. Rohlfes 2009:718.

spruch nach angemessen zu vermitteln. Auf dieses Problem weist „Frank K.“ hin, der die Ausbildung und Rekrutierung der Geschichtslehrer sehr kritisch sieht, da sie den Anforderungen einer seiner Meinung nach zeitgemäßen Geschichtsdidaktik nicht entsprächen.

Neben diesen rein bildungstheoretischen und fachdidaktischen Problemen ist hinsichtlich einer „Erziehung nach Auschwitz“ auch auf die Gefahr einer möglichen Relativierung hinzuweisen. Wenn man den konstruktivistischen Kern, der hinter diesem Anliegen steht, ernst nimmt, muss „Auschwitz“ ebenfalls relativ betrachtet werden.<sup>1190</sup> Das mag auf geschichtswissenschaftlicher, geschichts- und erkenntnistheoretischer Ebene durchaus möglich sein, ist allerdings höchst anspruchsvoll. Daher ist zu prüfen, ob dieser geschichtstheoretisch sehr voraussetzungsvolle Ansatz gerade in einer schulischen Holocaust Education nicht zu anspruchsvoll ist.

Neben grundlegenden institutionellen Schranken (z.B. Lehrerausbildung, Zeitbudget, Kompetenzen der Schüler, Abiturvorgaben, Bildungspläne) bleibt auch zu durchdenken, wie sich die Schule als staatliche Institution zu einem für unsere Demokratie grundlegenden Thema positionieren soll. Wenn man selbst diesen Kernbestand des bundesdeutschen kollektiven und vermehrt auch kulturellen Gedächtnisses im Sinne eines radikalen Konstruktivismus betrachtet, besteht dann nicht die Gefahr eines Relativismus.<sup>1191</sup> Steht dann der Holocaust im Sinne des exemplarischen Lernens stellvertretend für ein von Menschen an Menschen begangenes Unrecht wie die Hexenverfolgung, die Inquisition? Verliert der Holocaust dadurch nicht seine Sonderstellung und wird zu einem relativen Ereignis, ein Unrecht, das mit beliebigen anderen Formen von Unrecht in der Weltgeschichte vergleichbar ist?

„Frank K.“ versucht dieser möglichen Gefahr zu entgehen, indem er einerseits geschichtstheoretisch und fachdidaktisch zwischen relativ und Relativismus unterscheidet und auf den konstruktiven Charakter von Geschichte verweist.<sup>1192</sup> Andererseits betont er mehrfach, dass die Legitimierung des Themas Holocaust und Nationalsozialismus nach wie vor „leicht“ sei. Diese Perspektive berührt Bereiche des NS-Diskurses, die bis heute tabuisiert und – wie das Beispiel „Karsten B.“ zeigt – für einige Lehrer belastend sind.

Die Schule in einer freiheitlichen Demokratie steht im Spannungsverhältnis, dass sie einerseits auf die Autonomie der künftigen Bürger abzielt, die eine grundlegende Kritikfähigkeit – das heißt auch gegenüber den eigenen Wertstrukturen – voraussetzt. Aber gerade die Abgrenzung zum NS ist ein so fundamentaler Teil der gewachsenen demokratischen Kultur in

<sup>1190</sup> Der Begriff „Auschwitz“ steht beispielsweise für einen Ort in Polen, ein Konzentrationslager, ein Vernichtungslager, eine Gedenkstätte, einen Lernort, einen Unterrichtsstoff, verschiedene Geschichtsbilder, einen Mythos, eine Schande, eine Erinnerung, eine Zäsur usw. Siehe hierzu Heyl 1994.

<sup>1191</sup> Lehner 2013:63f. spricht in dem Zusammenhang von einem „Sach-Relativismus“ und plädiert dafür, einen „bestimmten gesellschaftlichen Wissenskodex“ aufrechtzuerhalten. Die Lehrenden müssten demnach gleichermaßen den „Sachen“ und den „Lernenden“ „gerecht werden“.

<sup>1192</sup> Ähnlich argumentiert van Norden 2009:737-739, der zwischen „Relativismus“ und „Beliebigkeit“ unterscheidet. Der Konstruktivismus in diesem Sinne geht davon aus, dass „Wahrnehmung einer Person [...] an seine Denkmuster gebunden“ sei „und von daher perspektivisch“ zu deuten sei. Diese „Denkmuster“ seien „durch Enkulturation und Kommunikation in einen sozialen Zusammenhang eingebunden“. Von soher seien sie „relativ und nicht beliebig“.

Deutschland, dass zu fragen ist, ob sich hier jegliche relativierende Ansätze verbieten. Gibt es bestimmte Wertgrundlagen, die von der für die Demokratie typischen kritischen Hinterfragung ausgeschlossen sind?

Auch aus Opfersicht wirft dieser Ansatz im schulischen Kontext bestimmte Problemstellungen auf. Verliert man durch solch eine distanzierte Betrachtung nicht die Erinnerung an die Opfer aus den Augen, die in der bundesdeutschen Erinnerungskultur eine der zentralen Aufgaben war? Muss man bei diesem Unrecht nicht auf dessen Einzigartigkeit verweisen und es zum Ausgangspunkt jeglicher Erziehungsbemühungen setzen?

Zwar ist es, wie von Borries feststellt, heute ohne größere Schwierigkeiten möglich, den Nationalsozialismus als Herrschaftssystem politisch mit anderen Unrechtssystemen wie dem Sowjetsystem unter Stalin zu vergleichen,<sup>1193</sup> doch bleibt zu fragen, ob man den Holocaust für Vergleiche verwenden kann oder als Unterrichtsthema legitimieren muss.

Genau in diesem Sinne argumentiert Treptow. Für ihn steht hinter der „Frage, ob die Vergangenheit noch ein Argument sei [...], eine Haltung, die ein ungeheuerliches Geschehen auf kühl-rationale Weise zum Thema“ mache. Er kritisiert den Diskurs, in dem auf quasi rationale Weise die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit immer wieder neu begründet werden müsse. Es sei nicht hinnehmbar, dass „Auschwitz als wenig überzeugendes“ oder überzeugendes Argument dieses Diskurses standhalten müsse. Es ist ihm nicht nachvollziehbar, wie „die millionenfache Vernichtung von Menschen [...] ‚kein Argument‘ sein“ könne. Er schließt es aus, „die einmalige Ungeheuerlichkeit zu einer disponiblen Größe“ eines rationalen Diskurses zu machen, vor allem weil dadurch „*allen Opfern*“ „ein weiteres Mal Unrecht“ widerfahre, indem sie „im Nachhinein die Selbstverständlichkeit anerkennen [sollten], daß sie unter das ‚normale‘ Räderwerk geraten“ seien, „das nun mal Geschichte“ sei.<sup>1194</sup>

Auf Bildungsprozesse bezogen habe das die Konsequenz, dass die Schüler „selbstverständlich“ sich genauestens informieren dürften und kritische Rückfragen jederzeit zulässig seien. Allerdings müssten sie „auch die Grenzen argumentativer Rederituale [...] akzeptieren“. Es schließe sich aus, „Auschwitz [...] auf die Waagschale der ‚Überzeugungsarbeit‘ [zu] legen“, da es „ein Mahnmal menschlicher Möglichkeiten“ sei. Daher dürfe seine Existenz in keinsten Weise in Frage gestellt werden, wohl aber „auf welche Weise und aus welchen Gründen es geschehen konnte.“<sup>1195</sup>

Hier zeigen sich Grenzen eines exemplarischen Lernens, zumal geprüft werden müsste, ob die Schüler im Rahmen schulischen Lernens überhaupt dazu befähigt werden, die notwendigen Transferleistungen kategorialer Bildung selbstständig zu erbringen. Die Funktionsweise einer exemplarisch ausgewählten Diktatur im Unterricht zu behandeln, führt nicht

<sup>1193</sup> Von Borries 2011:290f. hält das inzwischen trotz aller Einwände von jüdische und von linker Seite für möglich, sofern dahinter nicht die Strategie einer Verharmlosung, sondern tatsächliche Erkenntnisprozesse stünden.

<sup>1194</sup> Vgl. Treptow 1997:172f. (Hervorhebung im Original).

<sup>1195</sup> Vgl. Treptow 1997:173f.

zwangsläufig dazu, dass die Schüler die erworbenen Kenntnisse auch auf andere Unrechtssysteme übertragen können.

Schließlich wäre entwicklungstheoretisch darüber hinaus zu hinterfragen, ob solche Ansätze nicht eine postkonventionelle Moral- oder Entwicklungsstufe voraussetzen und daher dem Großteil der Schüler verschlossen bleiben. Wäre es nicht – überspitzt formuliert – sinnvoller, zunächst und insbesondere bei diesem höchstproblematischen Unterrichtsinhalt einen klaren, unhinterfragbaren Orientierungsrahmen (z.B. bundesdeutsches Wertesystem) als absolute Richtschnur des Handelns vorzusetzen, um dann langfristig, aber kleinschrittiger zunehmend auch dieses moralische Setting zu dekonstruieren, z.B. indem man die Lehrplanvorgaben ideologiekritisch untersucht?

#### **10.2.4 Zugang 4: Politische und moralische Erziehung als Antwort?**

Genau auf diese pädagogischen Herausforderungen kann eine politische oder moralische Bildung reagieren. Im Rahmen eines solchen Unterrichts sollen einerseits demokratische Werte und Normen vermittelt werden. Als Orientierungsrahmen dienen die freiheitlich-demokratische Grundordnung und das bundesdeutsche Geschichtsbild, deren Wertebasis völlig konträr zum Nationalsozialismus ist. Mit Hilfe des Geschichtsunterrichts sollen die Schüler das demokratische Institutionengefüge und die damit verbundenen Werte verinnerlichen, indem die BRD vom Nationalsozialismus und auch von der als defizitär bewerteten Weimarer Republik abgegrenzt wird. Diese Zielsetzung deckt sich in vielerlei Hinsicht mit den Zielen einer politischen Bildung, nur dass hier die Genese der deutschen Demokratie und ihr historischer Wert stärker thematisiert werden, während im Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde das zeitgeschichtliche, gegenwärtige und zukünftige politische Handeln im Zentrum steht.<sup>1196</sup>

Andererseits können auch allgemeine oder speziell westliche ethisch-moralische Wertvorstellungen im Mittelpunkt stehen. Der Geschichtsunterricht dient dann vor allem dazu, die Empathiefähigkeit der Schüler zu fördern sowie ethische Normen und Werte zu vermitteln. Diese Form der Werterziehung ähnelt der Pädagogik der Menschenrechte<sup>1197</sup> und einer ethisch-moralischen Werterziehung im Sinne Kohlbergs und Piagets.

Während die politische Bildung tendenziell kognitiv-sachlich orientiert ist, zeigt sich in den Interviews in Aussagen, die der ethisch-moralischen Werterziehung zuzuordnen sind, eher ein emotional-subjektiver Zugang. Insbesondere die Empathiefähigkeit wird hier über sehr emotionale Zugänge gefördert, wie bei „Fritz P.“, der Geschichtslehrerin B5-15 und „Martina T.“ deutlich wurde.

<sup>1196</sup> Knigge 2005b:450 betont, dass ein notwendiges Wissen über die NS-Zeit nur in Verbindung mit einem „Werthorizont“ eine Bedeutung erreiche und praktisch relevant werde.

<sup>1197</sup> Siehe hierzu bezogen auf die Gedenkstättenarbeit Zumpe 2012.

Vorteilhaft an einer solchen politischen Bildung im Rahmen des Geschichtsunterrichts ist, dass sie die Erziehungs- und Sozialisationsfunktion der Schule in den Mittelpunkt rückt. Dadurch werden jeglicher Wertrelativismus und jegliche Geschichtsklitterung vermieden. Die Schüler erkennen, wie gefährlich und folgenreich die Einschränkung demokratischer Grundfreiheiten ist.<sup>1198</sup> Wohl kein historisches Thema eignet sich besser, um den Schülern die Gefahren antidemokratischen Gedankenguts vor Augen zu führen. Die Auseinandersetzung mit dem NS trägt dann wesentlich zur Erfüllung des Erziehungsauftrags bei.

Ein Problem dieses Zugangs könnte eine zu starke Objektorientierung sein, wie schon beim ersten didaktisch-methodischen Ansatz deutlich wurde. Besteht nicht wie beim ersten Typen die Gefahr, dass ein sehr abstraktes-politisches Diskursniveau vorausgesetzt wird? Genau das problematisiert „Thomas H.“, aus dessen Sicht das politische Bewusstsein erst in der Oberstufe anzusiedeln sei.

Außerdem ist zu kritisieren, dass unter Umständen ein einseitiges Werteverständnis unkritisch vermittelt wird.<sup>1199</sup> Wo ist dann der Unterschied zur antifaschistischen Erziehung in der DDR? Werden auch Schwächen unserer Demokratie beleuchtet oder werden die Schüler zu unkritischen Staatsbürgern erzogen, die das gegenwärtige politische System verabsolutieren? Im Sinne Kohlbergs ist fragwürdig, ob konventionell erzogene Bürger für die Demokratie, wenn sie bedroht ist, kämpfen oder ob sie sich wie ein Großteil der Weimarer Bürger verhalten, die dem demokratischen Wertekanon in der Krisenzeit den Rücken zuwandten? Wäre es demnach nicht viel wichtiger, das bundesdeutsche Geschichtsbild zwar als Identifikationsrahmen anzusehen, aber die dahinter stehenden Werte kritisch zu hinterfragen, um sich dann ein eigenständiges politisches und moralisches Urteil zu bilden. Denn erst dann beginnt eine autonome Moralentwicklung, wenn die Schüler demokratische Werte bewusst reflektieren und zu einer eigenständigen Haltung gelangen und bereit sind für deren Erhalt zu kämpfen.

Auf ein anderes Problem weisen Radtke et al hin. In einer Unterrichtssequenz, bei der Textauszüge aus „Mein Kampf“ behandelt wurden,<sup>1200</sup> könne man entweder wissenschaftlich-distanziert oder mit einer erzieherischen Intention vorgehen. Das Grundproblem bei gerade diesem Text sei, dass eine aufklärerische Absicht uninformierte Lernende voraussetze, wo-

<sup>1198</sup> Passend hierzu verweist Jeismann 2000:54f. auf den Geschichtsunterricht im Sinne einer politischen Bildung, der ab den 1960er Jahren eine stark identifikatorische Funktion gehabt habe und die Schüler abgrenzend vom alten, nationalkonservativen Geschichtsbild mit dem positiv besetzten demokratischen Geschichtsbild („Volkssouveränität, Partizipation, Bürgerrechte und soziale Gerechtigkeit“) vertraut machen sollte.

<sup>1199</sup> So argumentiert Zülsdorf-Kersting 2013:223f., dass die schulischer Auseinandersetzung mit der NS-Zeit besonders deshalb schwierig sei, weil die Schüler um die „besonderen Erwartungen“ wüssten, die an das Thema gelegt würden. Das führe dazu, „dass Geschichtsunterricht vorrangig die Einübung in geschichtskulturelle Konventionen und sozial erwünschtes Sprechen“ leiste. Dem gegenüber hätte der Unterricht kaum Einfluss auf die „identitätsrelevanten Einstellungen Jugendlicher zum Nationalsozialismus und Holocaust“. Die Schüler würden diesen Unterricht „als offizielle Veranstaltung“ sehen, „in der konkurrierende Erinnerungen besser nicht artikuliert werden.“

<sup>1200</sup> Vgl. Radtke et al 2002:111-127.

von aber gerade aufgrund der medialen Präsenz des Themas nicht auszugehen sei. Im schulischen und öffentlichen Diskurs lasse diese Quelle aber nur wenige Deutungen zu, zumal sie immer noch auf dem Index stehe. Aus diesem Grund werde aus einer „guten“ Absicht eine „bloße Gesinnungskontrolle“, was einer autonomen Urteilsbildung im Wege stehe.<sup>1201</sup>

Im Unterschied dazu zielt die ethisch-moralische Erziehung auch auf eine autonome moralische Urteilsbildung, deren Orientierungspunkt die demokratische Ordnung ist, die allerdings als solche auch hinterfragt werden kann.

Ein wesentliches Ziel in diesem Zusammenhang ist die Ausbildung von Empathie, was hier in Abgrenzung zum Fremdverstehen als allgemeine ethische Kategorie zu verstehen ist. Aufgrund dieser ethischen Urteils- und Handlungskompetenz sollen sich die Schüler für Rechte anderer einsetzen und Unmenschlichkeit bekämpfen.

Kritisch einzuwenden ist, ob diese ethisch-moralische Erziehung primäre Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist. Zumindest aus Sicht der ersten drei didaktisch-methodischen Konzepte ist das zu bestreiten. Demnach wäre die Vermittlung von Werten als soziales Lernen eine allgemeine Aufgabe der Schule (z.B. in der Klassengemeinschaft, durch Schulregeln) oder dafür vorgesehener Unterrichtsfächer (Religion, Ethik, Deutsch).

Auch die mögliche Emotionalisierung durch ein unreflektiertes Morallernen im Geschichtsunterricht ist zu durchdenken.<sup>1202</sup> Dann besteht die Gefahr einer emotionalen und moralischen Überwältigung, indem die Schüler aufgrund der zu starken Emotionalität bestimmter Unterrichtsmaterialien oder Unterrichtsarrangements keinerlei Möglichkeiten zu einer eigenen, kritischen Wertebildung erhalten.<sup>1203</sup>

Darüber hinaus sieht Schreier als grundlegendes Problem eines moralischen Lernens in der Schule im Allgemeinen sowie speziell im Umgang mit der NS-Vergangenheit, dass die Schule eine „Vorbereitung auf eine Lebenspraxis“ sei, „welche prinzipiell als außerhalb der Schule angesiedelt wahrgenommen“ werde.<sup>1204</sup> Beeinflusst die in der Schule angestrebte „Immunisierung“ oder „Prophylaxe“ das außerschulische Handeln der Schüler?

Das führt zu der Frage, ob die Geschichtslehrer, die eine solche Erziehung beabsichtigen, überhaupt die Fachkompetenzen erworben haben, die man für eine moralisch-ethische

<sup>1201</sup> „Diese Unterrichtsstunde wäre damit nicht nur ein Beispiel dafür, wie methodisch angeleitet, moralische Einstellungen erzeugt werden sollen, sondern ebenso ein Beleg für das generelle Vermittlungsproblem, vor dem jede Erziehung steht, die Auschwitz zum Gegenstand hat.“ (Radtko et al 2002:127.)

<sup>1202</sup> Darüber hinaus kritisiert Jeismann 2000:56f. an der „emanzipatorische[n] Geschichtsdeutung“, dass sie, wie alle vorherigen Perspektiven auf Geschichte auch, „den Anspruch auf die Lehrer der historischen Wahrheit“ erheben und „sie die eigenen, selbst historisch bedingten und immer nur partiell berechtigten Normen als die allgemeingültigen“ ausgeben.

<sup>1203</sup> Schwendemann 2013:108 fordert gerade deshalb „neue Formen der Erinnerungskultur“, weil „das Grauen, das von den NS-Gräueltaten“ ausgehe, demotiviere und „eher in Ohnmachtserfahrungen“ hineinführe, wodurch „persönliche Handlungsalternativen geschwächt“ würden. Statt eines „moralisierenden Belehren im Gewand einer sich aufklärerisch gebender Pädagogik“, bräuchte man „den Einsatz eigenen Denkens und Aufmerksamkeitswerdens“.

<sup>1204</sup> Vgl. Schreier 1994:271.

Werterziehung benötigt und ob die Synthese einer historischen und einer werterzieherischen Bildung gelingen kann. Werden dadurch die Ansprüche an ein historisches Lernen nicht überzogen?

Außerdem kann man die beiden Ansätze aus Opferperspektive dann kritisieren, wenn sie die Opfer in extrem entwürdigender Weise zeigen und damit ihr Leid instrumentalisieren. Hier sei vor allem auf die frühen gedenkstättenpädagogischen Ansätze zu verweisen, bei denen teilweise ohne die notwendige pädagogische und den Opfern gerecht werdende Sensibilität beispielsweise Bilder eingesetzt wurden, die die Opfer ausgehungert und nackt zur Schau stellten. Besonders fragwürdig sind solche Bilder dann, wenn nicht deutlich gemacht wird, dass sie sehr häufig von den Tätern angefertigt wurden, wie beispielsweise die Bilder des „Auschwitz-Albums“. <sup>1205</sup>

Auch die Studie von Radtke et al zeigt die Grenzen eines auf politische Bildung zielenden Unterrichts. Sie verweisen insbesondere auf den engen zeitlichen Rahmen des normalen Unterrichts, der eine nachhaltige politische und moralische Urteilsbildung erschwere. <sup>1206</sup> Als weiterer, erschwerender Faktor für eine moralische Erziehung betonen sie die Auswirkungen der Migrationsgesellschaft, die im theoretischen Rahmen angedeutet wurden. <sup>1207</sup> Aus Sicht der Forscher gestaltet sich demnach als „ausgesprochen kompliziert“, über ein „moralisch eindeutig besetztes Thema“ wie den Nationalsozialismus zu „kommunizieren“ und in dem Zusammenhang pädagogische Ziele wie „Perspektivenwechsel“ und „Diskursivität“ zu erreichen. Gedenkpädagogische Ansätze, die über eine reine Wissensvermittlung hinaus auch auf Moralerziehung und Urteilsbildung abzielen, lassen sich im schulischen Rahmen demnach nur schwer verwirklichen. Die Forscher sehen ein Dilemma zwischen „moralischen Erziehungsabsichten“ und deren „Verwirklichbarkeit“. <sup>1208</sup>

### 10.2.5 Zugang 5: Erinnern und Gedenken als Antwort?

Beim fünften didaktisch-methodischen Zugang wird das Gedenken an die Opfer in den Mittelpunkt gestellt. A.Assmann begründet die gesellschaftliche Erinnerungsfunktion damit, dass das Holocaust-Gedenken ein „Teil der kollektiven Selbstdefinition und des nationalen Selbstbildes“ in Deutschland sei. Daher plädiert sie für eine „*Vergangenheitsbewahrung*“, da „die Holocaust-Erinnerung [...] in die Magna Charta des Staates und die Wertstruktur“ der bundesdeutschen „Gesellschaft eingegangen“ sei. <sup>1209</sup> Auf die Schule bezogen spricht Gamm in diesem Zusammenhang von einem „Erinnern als pädagogischer Kategorie“. <sup>1210</sup>

<sup>1205</sup> Siehe hierzu Gutman / Gutterman 2002.

<sup>1206</sup> Vgl. Radtke et al 2002:88f.

<sup>1207</sup> Vgl. Radtke et al 2002:91-110.

<sup>1208</sup> „Auf moralische Erziehungs- und gegebenenfalls Konfrontationsansprüche kann im Kontext von Nationalsozialismus und Holocaust nicht verzichtet werden, gleichwohl scheint der empirische Unterricht sie aufgrund ihrer Risikobehaftetheit zu vermeiden.“ (Radtke et al 2002:110.)

<sup>1209</sup> A.Assmann 2013:73, Hervorhebung im Original.

<sup>1210</sup> Gamm 2003:59.



Durch die Erinnerung werden die Verbrechen als mahnendes Beispiel wach gehalten<sup>1211</sup> und es wird eine kollektive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit angeregt,<sup>1212</sup> die handlungsorientiert ausgerichtet sein kann.<sup>1213</sup> Gleichzeitig nimmt die Schule beispielsweise durch Zeitzeugengespräche oder Stolpersteinverlegungen aktiv am Erinnerungs- und Gedenkdiskurs teil und bezieht dadurch Position, z.B. als Zeichen gegen Rechtsextremismus und politisches Desinteresse. Im Sinne einer Holocaust Education übt sie dadurch ihre besondere Rolle für die Vergangenheitsbewältigung aus.<sup>1214</sup> Die Schüler lernen dadurch die Übernahme einer historischen Verantwortung. In diesem Zusammenhang hebt Schweitzer die Erinnerungsfunktion hervor. Orientiert am Gedenken im Judentum spricht er davon, dass „Erinnerung das Geheimnis der Erlösung“ sei. Nur durch eine Erinnerung sei es möglich, diese Zeit aufzuarbeiten, d.h. man müsse „den Orten des Grauens begegnen“ und „den Spuren nachgehen, die dorthin führten.“<sup>1215</sup>

Mannemann schließt aus seiner umfassenden Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur nach der Wiedervereinigung, dass es unabdingbar sei, sich an die Opfer zu erinnern, da dies zu einem Perspektivwechsel führe. Er spricht von einer „moralischen Erinnerung“, worunter er ein „Eingedenken“ versteht, das die Opfer in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung rücke. Diese stark theologisch geprägte Sicht bezwecke durch das Mitfühlen mit dem Leid der Opfer eine Empathie, die sich aus der Erinnerung ergebe.<sup>1216</sup>

Ähnlich argumentiert Treptow, aus dessen Sicht eine „Bildung aus Erinnerung“ nicht anderes sei als die „Vergegenwärtigung des Vergangenen“, was die „Absicht“ verfolge, „für Gegenwart und Zukunft zu orientieren und Wiederholung zu vermeiden“. Nur durch eine auf Erinnerung basierende Auseinandersetzung sei es möglich, über „die bloß kognitive Kenntnisnahme geschichtlicher Ereignisse hinaus moralisch-affektive Haltungen“ zu befördern. Hinter der Erinnerung stehe „nicht die bloße Information“ über den Holocaust, „sondern wenigstens eine dauerhafte Einstellung“, mittels derer sich „Ähnliches“ vermeiden lasse.<sup>1217</sup>

Anlehnend an Primo Levi verweist Ruppel darauf, dass die Erinnerung nicht wie ein „*Monument* [...] ohne jede Beziehung zu Gegenwart und Zukunft“ zu verstehen sei, sondern „das

<sup>1211</sup> Für Wiesel 1999:55 ist die „Erinnerung [...] das Schlüsselwort“, für ihn bedeutet sie „den Glauben an die Menschheit zu erneuern der Menschheit zum Trotz“. Gedenken gebe „der Gerechtigkeit ihre Würde zurück“. Die heutige Jugend trage nicht die Schuld an der Vergangenheit, aber sie habe die Verantwortung „dafür, wie sie mit ihr umgeht, was sie mit den Erinnerungen tut, die ihr Erbteil“ seien.

<sup>1212</sup> Koselleck 2005:26-32 fokussiert die Erinnerungsfunktion auf drei Fragen: „Wer ist zu erinnern?“, „Was ist zu erinnern?“ und „Wie ist zu erinnern?“. Bei dem „Wer“ sollten die Opfer und die Täter in das Erinnern einbezogen werden, um die Verantwortlichkeit für das Verbrechen zu verdeutlichen. Weiterhin fordert er „Denkmäler für alle Opfergruppen“, um Konflikte und Erinnerungskonkurrenz auszuschließen. Hinsichtlich der „Was-Frage“ antwortet er: „Das Udenkliche denken zu müssen, das Unausprechliche aussprechen lernen und das Unvorstellbare vorstellen zu versuchen.“

<sup>1213</sup> Siehe hierzu beispielsweise Augner 2013, Gabriel 2013.

<sup>1214</sup> Gerade um einem zunehmend verbreiteten Revisionismus entgegenzuwirken hält WippermannSch1999:66f. die aktive Erinnerung an den Zivilisationsbruch Auschwitz nach wie vor für unverzichtbar.

<sup>1215</sup> Vgl. Schweitzer 1997:29f.

<sup>1216</sup> Vgl. Mannemann 1997:99,104-113.

<sup>1217</sup> Vgl. Treptow 1997:164.

Erinnerte“ solle „zum *Instrument* des Lernens werden die Gegenwart besser zu beurteilen und zu analysieren“. <sup>1218</sup>

Trotz dieser gewichtigen Argumente gibt es für eine schulische Erinnerung einige Grenzen, die dieses Unterfangen erschweren. Die erste Schwierigkeit liegt in dem möglichen Zwangscharakter (Zwangspädagogik) einer solchen schulischen Erinnerung. Aus den Interviews wurde deutlich, dass eine aufgezwungene Erinnerung sowie ein halbherziges, ritualhaftes Erinnern auf Ablehnung stoßen können. Die wichtigste Voraussetzung ist hier ein Lernarrangement, das ein nachhaltiges Lernen ermöglicht, indem den Schülern z.B. die Möglichkeit gegeben wird, individuelle Zugänge finden.

Gleichzeitig sollte in diesem Zusammenhang ein dosierter Umgang mit Emotionen vorliegen, um eine nicht zielführende Betroffenheitspädagogik zu verhindern. Das bedeutet nicht, dass die Schüler nicht angesprochen werden.

Als dritte Grenze ist auf einen generationellen Wandel zu verweisen, den schon ausführlich dargestellten Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis. Wie die Studien von Kohlstruck und anderen zeigen, sind die nachfolgenden Generationen immer weniger bereit, die Erinnerung als eine Pflicht und Verantwortung aus dem NS-Erbe anzunehmen. <sup>1219</sup> Auch in dieser Untersuchung wurde nachgewiesen, dass nur wenige Lehrer der dritten Generation eine solche kollektive Erinnerung im schulischen Lernkontext umfassend umsetzen möchten. <sup>1220</sup> Demnach bleibt auch zu fragen, ob diese inszenierte Erinnerung dem Bedürfnis vieler Lehrer nach Normalisierung, Historisierung und Distanzierung nicht zuwider steht. <sup>1221</sup>

Verstärkt wird dies in der Entwicklung zu einer Migrationsgesellschaft, in der zunehmend auch Lehrer mit Migrationshintergrund unterrichten werden. Ob diese Erinnerungsfunktion als zentral erachten, obwohl sie keinerlei familiären Bezug zur NS-Zeit haben, ist fraglich. <sup>1222</sup> Außerdem wird ein schulisches Holocaust-Gedenken dadurch erschwert, dass mit zeitlichem Abstand zunehmend auch anderes Unrecht wie die DDR-Zeit als erinnerungswürdig erscheint, <sup>1223</sup> was bei der Lehrerin aus den neuen Bundesländern (N3-51) deutlich wurde. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass im öffentlichen Diskurs inzwischen andere Schlüs-

<sup>1218</sup> Ruppel 1999:105, Hervorhebung im Original.

<sup>1219</sup> Siehe hierzu A.Assmann 2013:74f.

<sup>1220</sup> Bei 18 der insgesamt 34 Lehrer der dritten Generation, die ausführlich zur Erinnerungskultur an der Schule befragt wurden, zeigten zehn gewisse Ähnlichkeiten zu „Timo O.“, während acht eine solche Aufgabe nicht mehr als so drängend empfanden. Keiner äußerte sich jedoch so umfassend und differenziert zur schulischen Erinnerung wie „Timo O.“. Bei den anderen 16 Lehrern, bei denen die Erinnerungsfunktion der Schule, wenn überhaupt, nur kurz thematisiert wurde, spielt das Gedenken eine noch geringere Rolle.

<sup>1221</sup> Knigge 2011:11 fordert daher, dass man vom „Erinnerungsimperativ“ Abschied nehmen müsse und sich die Erinnerung verändern würde: „Zukunft gewinnt Erinnerung nicht durch Erinnerungsübertragung, sondern durch ihre Erschließung als historische Quelle und Lerngegenstand.“

<sup>1222</sup> Siehe hierzu Alavi 2013.

<sup>1223</sup> In diesem Zusammenhang sei auch auf das schon im theoretischen Rahmen angedeutete Problem verwiesen, wer die zu gedenkende Opfergruppe ist. Siehe hierzu einleitend Hallama 2012.

selprobleme überwiegen (z.B. Globalisierung, demografischer Wandel, Klimawandel, Zukunft Europas), die ein Erinnern an die NS-Zeit in seiner Wichtigkeit verdrängen.

Brumlik bilanziert bereits 1988, dass es zu bezweifeln sei, dass durch historische Einsicht „jenes dauerhafte Gedenken“ gestiftet werden könne, „das der weltgeschichtlichen und moralischen Bedeutung der Shoah entspricht“. Aus seiner Sicht könne „am ehesten eine Form ‚liturgischen Gedächtnisses‘ diese Aufgabe übernehmen, beispielsweise in Form eines ‚rituell bekräftigten Mythos‘, wie er bis dahin nur in Israel gegeben sei.“<sup>1224</sup> Aufgrund der großen Komplexität des Gedenkens fordert er, die Schüler „im Gedenken zu unterweisen“.<sup>1225</sup>

Auf grundlegende Schwierigkeiten im Gedenken und Erinnern weist auch Heyl hin. Er hält es für schwierig, ein „Gedenken über die Grenzen des jeweils eigenen Kollektivs“ zu begründen. Das Gedenken sei daher nicht bereits der Bildungsprozess, sondern ein „angestrebtes Ergebnis eines Bildungsprozesses“, weil die Identifikation mit den Opfern eines fremden Kollektivs schwierig sei. Gewöhnliche Formen des Erinnerns („traditionale Gedenkformen“) seien auf „die Identifikation mit den Toten“ fokussiert und dienten „u.a. dazu, das jeweilige Kollektiv zu festigen“.<sup>1226</sup>

Da diese künstliche Identifikation sehr anspruchsvoll sei, könne man sich höchstens negativ an die Täter erinnern, ihnen aber nicht gedenken: „*Zumindest das könnte man aus der Tat lernen: was Menschen anderen Menschen nicht antun sollen*“. Ein Erinnern und Gedenken in Bildungsprozessen sei demnach ein komplexes Unterfangen, vor allem da es zu einer Kluft zwischen „historischen Lernen und historischer Erinnerung“ kommen könne. Heyl spricht von einer „besonderen Abhängigkeit des Gedenkens von der Leistungsfähigkeit der Erinnerung“. Daher trennt er analytisch das „Gedenken“ von „historischer Aufklärung“ und „Bildung“.<sup>1227</sup> Eine „Ethik des Gedenkens“ fordere von den Schülern „eine postkonventionelle Haltung“. Folglich sei es „wenig zweckdienlich, diese ethische Disposition zum Ausgangspunkt der pädagogischen Praxis zu machen“, da nicht davon auszugehen sei, dass die Schüler über eine „grundsätzliche Offenheit für eine postkonventionelle Haltung“ verfügten.<sup>1228</sup>

Auch Gerson betont, dass „mit Empathie oder gar durch eine Identifikation mit den jüdischen Opfern nur sehr beschränkt zum Verständnis des Genozids“ beigetragen werden könne. Vielmehr müsse man sich vermehrt auch mit den Tätern beschäftigen, was seiner Meinung nach vernachlässigt worden sei.<sup>1229</sup>

---

<sup>1224</sup> Vgl. Brumlik 1988:93,95.

<sup>1225</sup> Vgl. Brumlik 1995:110.

<sup>1226</sup> Vgl. Heyl 1997:42.

<sup>1227</sup> Vgl. Heyl 1997:43, Hervorhebungen im Original.

<sup>1228</sup> Vgl. Heyl 1997:45.

<sup>1229</sup> Vgl. Gerson 2013:139.

### 10.2.6 Zugang 6: Philosophisch-anthropologische Reflexion als Antwort?

Eine philosophisch-anthropologische Reflexion zielt auf die Nachdenklichkeit als subjektive Haltung.<sup>1230</sup> Der Fachunterricht ist dabei nur der Ausgangspunkt für langfristige Bildungsprozesse, die auf vielfältige kognitive und emotionale Weise gefördert werden sollen. Wichtiger als Fachwissen ist die Reflexion über grundlegende Fragestellungen<sup>1231</sup> und Schlüsselprobleme des menschlichen Daseins, was der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis sehr ähnelt.<sup>1232</sup>

Das betrifft vor allem das Inhumane des Holocaust. In diesem Sinne ist nach Schweitzer eine von vier möglichen Antworten einer schulischen und gesellschaftlichen „Erziehung nach Auschwitz“ die, Auschwitz „zur Metapher“ zu machen für menschliches Unrecht. Auschwitz stünde dann sinnbildhaft für die „Katastrophen der Moderne“.<sup>1233</sup>

Von Borries 2011 erstrebt eine Synthese, indem er versucht, die „Menschenrechtsbildung“, die „Anti-Genozid-Erziehung“ und das „Demokratielernen“ miteinander zu vereinbaren. Zunächst konstatiert er, dass sich die beiden im Diskurs häufig als unvereinbar geltenden Begriffe „Singularität“ und „Strukturähnlichkeit“ nicht ausschließen würden. Für eine nachhaltige Anti-Genozid-Erziehung sei es grundlegend, auch Vergleiche zuzulassen, was für ihn nicht einer Relativierung gleichkommt, sofern dahinter pädagogische Ziele und nicht Verharmlosungsstrategien stünden.<sup>1234</sup>

Ogleich sie aufgrund ihrer „Widerlichkeit“ und „Unappetitlichkeit“ eine „Zumutung“ seien, hält Brumlik eine „Anti-Genozid-Erziehung“ für notwendig. Da sie aber ein „Angriff auf die Selbstachtung des Menschen“ seien und gerade die „absolute Negativität des Holocaust und des GULAG [...] etwas Verstörendes und Entmutigendes“ hätten, sei zu überlegen, ob man für Lernprozesse nicht eher eine „Menschenrechtserziehung“ zugrunde legen solle, da bei ihr „das Positive als Ziel und Richtung“ überwiege.<sup>1235</sup> Eine positive Menschenrechtserziehung und die negative Anti-Genozid-Erziehung seien „mehr als zwei Seiten einer Medaille“, die sich gegenseitig bedingen. Beide Ansätze zusammen ermöglichen aus seiner Sicht ein nachhaltiges Lernen aus der Vergangenheit.<sup>1236</sup>

Hug sieht „Geschichte“ immer auch als „Humankapital“, d.h. sie ermögliche es, „das Animalische zu zivilisieren“. „Die Geschichte“ sei „Inbegriff humaner Möglichkeiten und Hervor-

<sup>1230</sup> Ein Beispiel hier ist das Konzept der Konfrontation des Fritz Bauer Instituts in Frankfurt, bei dem die Schüler „Entscheidungssituationen“ verschiedener Akteure durchdenken, was nach Alavi 2013:85f. vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund ein sinnvoller Zugang sein könne. Siehe dazu allgemein Rohloff 2013:84-100.

<sup>1231</sup> Eine dieser Grundfragen verdeutlicht Schwendemann 2013:106f. Anstatt einer politischen Korrektheit und auf bestimmte moralische Wertvermittlung abzielende Auseinandersetzung fordert eine Auseinandersetzung mit der „Frage [...] wie schnell eine Gesellschaft [...] zunächst eine religiöse Minderheit, dann aber auch andere gesellschaftliche Minderheiten ausgrenzen, verleumden, verobjektivieren und letztlich vernichten könnte“. Anstelle einer Moralisierung bedürfte es der Forderung „reflexiver personaler Kompetenzen“, indem die Schüler beispielsweise über die schleichenden „gesellschaftlichen Umbauprozesse [...] und die ethischen Umorientierungen“ nachdenken sollten.

<sup>1232</sup> Siehe hierzu einführend Meyer/Meyer 2007.

<sup>1233</sup> Vgl. Schweitzer 1997:28f.

<sup>1234</sup> Vgl. von Borries 2011:290f.

<sup>1235</sup> Vgl. von Borries 2011:291f., Hervorhebungen im Original.

<sup>1236</sup> Vgl. von Borries 2011:295.

bringungen“ und wird dadurch „zugleich ein unerschöpfliches Arsenal von Gestaltungsalternativen für die Zukunft“. Mit der Geschichte solle die „Gewähr für eine menschenwürdige Zukunft“ geleistet werden.<sup>1237</sup> Genau darum geht es in einer schulischen Holocaust Education. Mittels der philosophisch-anthropologischen Reflexion sollen die Schüler auch den Wert des Menschlichen erkennen und verteidigen. Das ist der schon bei Adorno angedeutete Kern einer „Erziehung nach Auschwitz“, der in den Interviews insbesondere bei „Martina T.“ deutlich wird.

Aber auch eine philosophisch-anthropologische Reflexion im Sinne der Schlüsselprobleme hat Grenzen. Zum einen lässt sich aus fachlich-fachdidaktischer Sicht kritisch fragen, ob es die Kernaufgabe des Unterrichtsfachs Geschichte ist, grundlegende gesellschaftliche Schlüsselprobleme umfassend und interdisziplinär zu behandeln. Bedarf es hierzu nicht einer völlig anderen Schulorganisation, die vom Fachprinzip abweicht?

Zweitens ist – darauf aufbauend – die eigentliche Zielsetzung des Geschichtsunterrichts auch von Bildungsplanseite zu berücksichtigen. Letzten Endes tendiert der derzeitige Geschichtsunterricht nach wie vor zur Faktenvermittlung (Ansatz 1), zum Verstehen historischer Prozesse, Ereignisse und Strukturen (Ansatz 2) und inzwischen vermehrt zur Geschichtsreflexion (Ansatz 3). Wertfragen (Ansatz 4), die Erinnerung (Ansatz 5) und die philosophisch-anthropologische Reflexion (Ansatz 6) spielen nur eine untergeordnete Rolle. Ist für ein solch umfassendes Unterrichtsarrangement überhaupt ein zeitlicher Rahmen vorhanden? Angesichts der von mehreren Lehrern kritisierten Stofffülle insbesondere in der Klasse 9, wo der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht erstmals behandelt wird, ist das zu bezweifeln.

Drittens sind die Anforderungen an die Lehrer zu berücksichtigen. Ein solcher Ansatz ist sehr voraussetzungsvoll. Die Lehrer müssen neben den Fachkompetenzen auch ein umfassendes soziologisch-philosophisches Wissen und entsprechende Kompetenzen erworben haben.<sup>1238</sup>

Viertens ist davor zu warnen, den Unterrichtsinhalt Nationalsozialismus zu überstrapazieren und dadurch die Schüler eventuell zu überfordern. Hierzu passend hinterfragt von Reeken, ob die von Klafki geforderte Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen „nicht eine ‚Katastrophendidaktik‘“ sei, da die genannten „komplexen, lebensbedrohlichen globalen und individuellen Probleme [...] die Gefahr einer ständigen Frustration der Schülerinnen und Schüler“ nach sich ziehe. Vielmehr sollten die Schüler „positive Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt“ bekommen, „und so Sicherheit und Vertrauen in eine zu bewältigende und lebenswerte Gegenwart und Zukunft“ zu erhalten.<sup>1239</sup> Ein zu intensiv empfundener Umgang

<sup>1237</sup> Hug 2001:158.

<sup>1238</sup> Siehe hierzu Künzli 2001:412, der die hohen Anforderungen an „das Gelingen überfachlichen Unterrichts“ betont.

<sup>1239</sup> Vgl. Von Reeken 1999:300.

mit der NS-Zeit kann bei den Schülern auf Ablehnung stoßen, was aus der Rekonstruktion exemplarischer Rezeptionsmuster („Peter M.“, „Simon A.“, „Karsten B.“) deutlich geworden ist.

Als fünftes ist auf ein strukturelles Problem hinzuweisen. Zwar sollen die Schüler zur Reflexion angeregt werden, doch geschieht dies in einem hierarchischen Lernsystem mit klaren Rollenzuweisungen. Dieses schulische Strukturdilemma ist kaum zu lösen. Was passiert, wenn sich die Schüler solchen Zielen vorübergehend oder dauerhaft verweigern oder kein Interesse zeigen? Wird der Lehrer dann autoritativ agieren und diesen Zugang durch eine Zwangs- und Überwältigungspädagogik vermitteln oder akzeptiert er diese Reaktion?

Einen sechsten Einwand liefert Schweitzer, aus dessen Sicht ein zu inflationärer Gebrauch des Begriffs „Auschwitz“ „zu einer subtilen Vertauschung der Rollen“ führen könne. Während die Opfer des Nationalsozialismus die Juden gewesen seien (also „die anderen“), würden die „Opfer des nuklearen Holocaust“ als Zeichen für eine in sich destruktive Moderne „*wir selbst*“. Dadurch würden die Deutschen „von der Seite der Täter auf die der Opfer hinüberschlüpfen“, was Schweitzer für höchst problematisch hält. Daher dürfe Auschwitz „metaphorisch [nicht] verallgemeinert“ werden.<sup>1240</sup>

Darüber hinaus kritisiert Frei eine „Universalisierung der Holocaust-Erinnerung“ aus geschichtswissenschaftlicher und erkenntnistheoretischer Sicht dahingehend, dass der Nationalsozialismus rein auf den Holocaust reduziert werde, während seine Genese und die Funktionsweise des Herrschaftssystems ausgeblendet würden. Außerdem könne ein solch ambitioniertes, globales Erinnern zu einer Überstrapazierung und Überforderung führen.<sup>1241</sup>

Schließlich lässt sich ein solcher Ansatz auch aus Opferperspektive kritisieren, da – wie von Borries ausführt – für sie „*das einzige Ziel der Holocaust-Erziehung Erinnerung und Trauer*“ sei, „*also Gedenken um seiner selbst*“ willen, „*um der Unvergesslichkeit der unschuldig Ermordeten willen*“. Der im Raume stehende Vorwurf sei eine „Instrumentalisierung“ sowie eine „Vernutzung“ des Genozids. Von Borries kritisiert an dieser „ehrenswerten und nachvollziehbaren Auffassung“, dass sie „theologisch fundiert, nicht politisch und historisch bestimmt“ sei.<sup>1242</sup>

---

<sup>1240</sup> Vgl. Schweitzer 1997:29. Hervorhebungen im Original.

<sup>1241</sup> Vgl. Frei 2005:395.

<sup>1242</sup> Vgl. von Borries 2011:293. Hervorhebungen im Original.

### **10.3 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der**

#### **Fragestellung: Schlüsselproblem oder normales Unterrichtsthema?**

Es soll nun ein Resümee gezogen werden. Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt 56 exemplarische Baden-Württemberger Geschichtslehrer, die der zweiten und dritten Generation angehören, über ihr persönliches und berufliches Verhältnis zur NS-Vergangenheit in Form einer qualitativen Untersuchung befragt. Dabei wurden Geschichtsbilder sowie didaktisch-methodische Konzeptionen idealtypisch rekonstruiert und aus geschichtsdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht miteinander verglichen.

Aufbauend auf der Datenerhebung und Transkription wurden exemplarische Lehrer aus der zweiten und dritten Generation in einer Einzelfallanalyse betrachtet. Dabei ergaben sich sehr unterschiedliche Vorstellungen zum Umgang mit der NS-Zeit und möglichen unterrichtlichen Herangehensweisen. Insbesondere wurden dabei auch von den Lehrern wahrgenommene Möglichkeiten und Grenzen einer schulischen „Erziehung nach Auschwitz“ deutlich. Diese zehn unterschiedlichen Einzelfälle dienten als Grundlage für eine Typisierung möglicher Geschichtsbilder der heutigen Geschichtslehrer, wobei ein Schwerpunkt auf der dritten Generation lag, und didaktisch-methodischen Zugängen zum Unterrichtsthema Nationalsozialismus.

Im Einzelnen ergaben sich in der dritten Generation drei idealtypische Geschichtsbilder, die unterschiedliche Einstellungen zum Umgang mit der NS-Zeit aus persönlicher und beruflicher Sicht aufweisen. Ein Teil der Lehrer der dritten Generation distanziert sich von der wahrgenommenen familiären, schulischen und/oder gesellschaftlichen Aufarbeitung dieser Zeit, die sie als unangemessen erlebten (Typ 1: Distanzierung: tabuisierter, defensiver, komplizierter Umgang mit der NS-Zeit). Insbesondere stören sie sich an der Permanenz, Emotionalisierung und Moralisation, die sich aus ihrer Sicht in ihrer schulischen und beruflichen Sozialisation zahlreich gezeigt hat.

Eine andere Gruppe wiederum hält das Thema nach wie vor für grundlegend und hebt die Sonderstellung dieses Zeitabschnitts für die bundesdeutsche Geschichte sowie den schulischen, öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs hervor (Typ 2: Aufklärung und Konfrontation: umfassende schulische Auseinandersetzung). Die Aufarbeitung der NS-Zeit wird hier als eines der grundlegenden Orientierungsmuster des bundesdeutschen Selbstverständnisses verstanden und soll daher einen zentralen Stellenwert im Geschichtsunterricht haben. Dieser Typ hat einige Gemeinsamkeiten mit Lehrern der zweiten Generation, z.B. dass die NS-Zeit das grundlegende Thema des Geschichtsunterrichts ist und dass eine sehr offensive schulische sowie gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema gewünscht wird.

Schließlich gibt es Lehrer, die einen normalisierten Umgang mit der NS-Zeit anstreben (Typ 3: Normalisierung, Historisierung und Relativierung: relativer Umgang mit der NS-Zeit). Für sie ist der Nationalsozialismus zwar ein sehr wichtiges Thema, aber sie möchten die deutsche Geschichte nicht darauf reduzieren. Für sie haben auch andere Zeitabschnitte der deutschen, europäischen und Weltgeschichte eine Bedeutung und sollen aus diesem Grund genauso intensiv im Schulunterricht behandelt werden.

Aufbauend auf den Geschichtsbildern und dem zu subjektiven Theorien zugespitzten Professionswissen stand die schulische NS-Aufarbeitung („Erziehung nach Auschwitz“ bzw. Holocaust Education) mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Geschichtsunterricht im Mittelpunkt dieser Arbeit. In einem Zwischenschritt wurden wesentliche Einflussfaktoren des unterrichtlichen Handelns der Lehrer herausgearbeitet. Dazu zählen neben den Geschichtsbildern vor allem das Professionswissen, das analytisch in ein Theoriewissen (z.B. fachdidaktische Theoriebestände) und ein Praxiswissen (z.B. wahrgenommenes Schülerverhalten) unterteilt wurde, und die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Bildungsplanvorgaben, wahrgenommene Grenzen eines schulischen Lernens). Diese und weitere Faktorenbündel wurden zu einem Modell des unterrichtlichen Handelns zusammengefügt, das hier als „didaktische Transformation“ bezeichnet wird. In diesem Zusammenhang wurden Hypothesen zum Schülerverhalten (z.B. vermutete fachliche und motivationale Grundlagen, Geschichtsbilder) und zu den institutionellen Grenzen schulischen Lernens (z.B. Stofffülle, Belastung, Rolle der staatlichen Vorgaben) rekonstruiert.

Daran anschließend wurden grundlegende Zielsetzungen sowie didaktisch-methodische Zugänge untersucht und zu insgesamt sechs idealtypischen Unterrichtskonzepten einer schulischen Holocaust Education verdichtet.

Für einen Teil der Lehrer ist die Vermittlung von Fachinhalten, Fachkompetenzen sowie spezifischen historischen Methodenkompetenzen grundlegend (Konzept 1: sachlich-fachorientiertes Vorgehen). Der Geschichtsunterricht hat dann die Aufgabe die Schüler über die NS-Zeit umfassend zu informieren und aufzuklären, indem sie Fachkenntnisse erwerben und diese Zeitspanne historisch beurteilen. Der Unterricht ist dann sehr sachorientiert und informativ ausgerichtet. Ein solcher unterrichtlicher Zugang lässt sich auf das Geschichtsbild, fachdidaktische Theorien und die wahrgenommenen motivationalen Voraussetzungen der Schüler zurückführen.

Ein zweiter Ansatz ist ebenfalls an der Förderung historischer Kompetenzen ausgerichtet, sucht jedoch einen viel schülerorientierteren Zugang und beabsichtigt ein historisches Fremdverstehen (Zugang 2: schülerorientierter Geschichtsunterricht durch ein Fremdverstehen und eine Konkretisierung). Dabei werden vor allem alltagsgeschichtliche Anknüpfungspunkte gesucht, die den Schülern das Leben der Menschen der damaligen Zeit näherbrin-



gen sollen. Dadurch sollen die Fach- und Methodenkompetenzen gefördert und ein nachhaltiges historisches Lernen angeregt werden. Dahinter stehen vor allem subjektive, fachdidaktische Theoriebestände sowie das wahrgenommene Schülerverhalten.

Dem gegenüber beabsichtigt die Geschichtsreflexion (Ansatz 3), Geschichtsbilder und Geschichtsdeutungen zu konstruieren, rekonstruieren und dekonstruieren und den Schülern den Prozess der Geschichtskonstruktion vor Augen zu führen. Hierbei geht es vor allem um den Umgang mit Geschichte. Die Schüler sollen sich die Geschichte durch eine kritische Geschichtsreflexion erschließen. Hinter diesem Zugang stehen vor allem subjektive geschichtstheoretische und geschichtsdidaktische Theoriebestände, die diesen Lehrern als Orientierungsmuster für ein angemessenes historisches Lernen dienen.

Im Unterschied zu den ersten drei Ansätzen, die sehr am Geschichtsunterricht als Fachunterricht orientiert sind, gibt es drei weitere Zugänge, die Zielsetzungen haben, die darüber hinausgehen. Dazu zählt die politische und moralische Bildung (Zugang 4), bei der es vor allem um die Vermittlung demokratischer Werte und Normen geht. Der Geschichtsunterricht trägt dann wesentlich zur Erfüllung des schulischen Sozialisationsauftrags bei. Dieser Zugang lässt sich auf das Geschichtsbild der Befragten, die institutionellen Rahmenbedingungen (Bildungsplanvorgaben) sowie thematische Gründe zurückführen.

Das Gedenken (Zugang 5) hat ähnliche Zielsetzungen wie die Gedenkstättenpädagogik. Es stellt die Opfer der NS-Zeit in den Mittelpunkt und möchte mahnen. Dahinter stehen das Geschichtsbild der untersuchten Lehrer und auf das Thema zurückzuführende Gründe.

Schließlich lässt sich aus den Aussagen einiger Befragter eine umfassende philosophisch-anthropologische Reflexion (Zugang 6) rekonstruieren, wonach in der schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit pädagogische und philosophische Grundfragen problematisiert werden, die sich aus dem Thema ergeben. Dieser Ansatz lässt sich auf einen spezifischen Bildungsbegriff (Humanismus) und mit dem komplexen Thema zusammenhängende Gründe zurückführen.

Die sechs didaktisch-methodischen Zugänge wurden unter bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten vergleichend betrachtet und diskutiert.

Einerseits wurden aufbauend auf einer Rekonstruktion möglicher Zielsetzungen einer schulischen Behandlung des Nationalsozialismus drei grundlegende Bildungsbegriffe typisiert, die sich aus den Aussagen der befragten Geschichtslehrer ergaben. Entweder wird dabei der Fokus auf den möglichst autonomen Geschichtsunterricht gerichtet (Bildungsbegriff 1: autonomer Fachunterricht). Dem Unterrichtsfach Geschichte wird dann die Hauptarbeit einer schulischen NS-Aufarbeitung zugeschrieben, weil nur hier eine inhaltlich und fachdidaktisch angemessene Auseinandersetzung ermöglicht werde. Oder es wird ein interdisziplinärer Ansatz angestrebt, bei dem die verschiedenen Unterrichtsfächer einen jeweils anderen Zugang zum Thema Nationalsozialismus ermöglichen, wobei der Schwerpunkt nach wie vor

auf dem Fachunterricht liegt. Dabei wird ein arbeitsteiliges Vorgehen angestrebt, bei dem die Fächer jeweils einen spezifischen Beitrag leisten (Bildungsbegriff 2: interdisziplinär ausgerichteter, fachorientierter Zugang). Schließlich lässt sich ein Bildungsbegriff rekonstruieren, nach dem die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit zum Schlüsselproblem schulischer Bildung wird. Der Blickwinkel ist dann weit über den klassischen Fachunterricht hinaus auf allgemeine Grundfragen gerichtet, die sich aus der NS-Vergangenheit ergeben (Bildungsbegriff 3: Auschwitz als schulisches Schlüsselproblem).

Andererseits wurden die sechs typisierten didaktisch-methodischen Konzepte hinsichtlich zentraler pädagogischer Dimensionen unterrichtlichen Handelns (Umgang mit moralischen Implikationen und Emotionen, Auswahl bestimmter Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmethoden hinsichtlich ihrer didaktischen Funktion, Einstellung gegenüber außerschulischen Lernangeboten, angemessene Lehrer-Schüler-Interaktion) untersucht. Dabei zeigte sich, dass sie unterschiedliche Konsequenzen für eine „Erziehung nach Auschwitz“ haben, was in Kapitel 10.2 ausführlich besprochen wurde.

Abschließend stellt sich daher die Frage, wie ein angemessener schulischer Umgang mit der NS-Zeit im heutigen Geschichtsunterricht und der Schule aussehen kann? Diese die Studie leitende Fragestellung soll nun differenziert und in drei argumentativen Schritten beantwortet werden.

1. Für die Erforschung der Lehrerkognitionen liefert diese Studie Rückschlüsse, da diese an einem konkreten Fallbeispiel rekonstruiert wurden. Untersucht wurden subjektive Theorien von Geschichtslehrern, die mehr oder weniger fest verankerte Vorstellungen sind, wie man sich didaktisch-methodisch und pädagogisch dem Thema unter heutigen Rahmenbedingungen im gymnasialen Geschichtsunterricht annähern kann. Die Präferenz für einen speziellen geschichtsdidaktischen Zugang lässt sich bei diesem speziellen Thema vor allem auf das jeweilige Geschichtsbild und die durch die in der Ausbildung erworbenen und in der Schulpraxis gefestigten subjektiven Theorien zurückführen.

In der konkreten Unterrichtspraxis werden diese idealtypischen Konstrukte zum historischen Lernen eher nicht als Reintypen vorkommen, sondern abhängig vom situativen Kontext (z.B. Kenntnis- und Leistungsstand sowie soziostrukturelle Zusammensetzung der Lerngruppe, Schulort, Ausstattung, Einzel- oder Doppelstunde, Schulbuch, Schulcurriculum, Zeitpunkt des Unterrichts, Thema, Unwägbarkeiten) werden die Lehrer unterschiedliche Zugänge wählen. Die didaktisch-methodischen Konzepte sind eine Art Grundgerüst des unterrichtlichen Handelns und fungieren wie eine Art Orientierungsrahmen, anhand dessen die Lehrer ihre didaktischen Entscheidungen treffen.

2. Auch für die Geschichtswissenschaft und die Erforschung des kulturellen Gedächtnisses liefert diese Studie einige wichtige Erkenntnisse in der Erforschung der bundesdeutschen Erinnerungskultur. So zeigte sich, dass die heutigen Geschichtslehrer als Träger des bundesdeutschen Geschichtsgedächtnisses gesellschaftliche Diskursstränge in ihren Haltungen widerspiegeln, die den Unterricht beeinflussen können. In dem Zusammenhang gibt es eine enge Wechselwirkung zwischen kollektiven Erinnerungsformen und konkreten schulischen Vermittlungsformen. Es findet in der Schule unter anderem durch die Geschichtslehrer als professionelle Vermittler von Geschichte eine Institutionalisierung des bundesdeutschen Erinnerungsdiskurses statt.

Die Studie ergab, unter Vernachlässigung des Faktors Migrationsgesellschaft, dass eine große Heterogenität im Umgang mit der NS-Vergangenheit vorliegt, wobei sich insbesondere in der dritten Generation zunehmend eine Tendenz zur Normalisierung zeigt. Neben dieser Tendenz zur Normalisierung wurden weitere grundlegende Muster des öffentlichen Diskurses rekonstruiert (z.B. Distanzierung, offensive Aufklärung, Souveränität, Historisierung, Verharmlosung und Relativierung). Allerdings hat das Thema für die meisten Befragten aufgrund ihrer Rolle als Geschichtslehrer eine nach wie vor exponierte Stellung, was sich allerdings, passend zu den veränderten Bildungsplanvorgaben, zunehmend verändert.

3. Schließlich sei auf die bildungswissenschaftlichen Folgerungen der Studie einzugehen. Die Frage, wie ein angemessener schulischer Umgang mit der NS-Vergangenheit heute aussehen kann, hängt damit zusammen, wie man seine Bedeutung einschätzt. Dabei lassen sich zwei mögliche Interpretationen unterscheiden, die jeweils unterschiedliche bildungswissenschaftliche Konsequenzen haben.

3a) Einerseits kann man den **Nationalsozialismus als normales Unterrichtsthema** ansehen. Passend zur Tendenz der Historisierung und Normalisierung ist dieses Thema dann gleichrangig mit anderen historischen Themen, hat aber aufgrund der zeitlichen Nähe und immer wieder aufflammender Debatten im öffentlichen Bewusstsein derzeit eine größere Relevanz als weit entfernte Epochen (z.B. Hellenismus, Alexander der Große), wobei sich das verändern kann.

Unter diesen Voraussetzungen ist es dann primär Aufgabe der Geschichtsdidaktik, eine spezifische Didaktik und Methodik zu entwickeln, die den gegenwärtigen Standards eines guten Geschichtsunterrichts entspricht, die vom geschichtsdidaktischen Diskurs, der konkreten Unterrichtspraxis, den Zielvorgaben der Schulverwaltungsebene und der konkreten Unterrichtspraxis beeinflusst werden. Der Nationalsozialismus wird dann als normaler Unterrichtsstoff wie alle anderen Geschichtsthemen geschichtsdidaktisch analysiert.

Betrachtet man das Thema aus dieser Perspektive, ist ein zentrales Ergebnis dieser Studie, dass konstruktivistische Zugänge zwar an Bedeutung gewinnen, insgesamt jedoch noch

viele Lehrer stark an der Vermittlung von Fachkenntnissen und Fachinhalten orientiert sind, wobei vor allem schülerorientierte Zugänge (Konzept 2: Fremdverstehen) in fast allen Interviews betont werden.

Die ersten vier Ansätze sind dann auch als Resultate der geschichtsdidaktischen Theoriebildung und Theoriediskussion zu bewerten. Hier spiegeln sich die Kontroversen über die Ziele, Inhalte und Methoden des Geschichtsunterrichts wider. So lassen sich Vertreter eines eher inhalts- und sachorientierten Unterrichts<sup>1243</sup>, eines durch Konkretion und Fremdverstehen angelegten Vorgehens<sup>1244</sup>, einer vom Konstruktivismus geprägten Geschichtsreflexion<sup>1245</sup> und einer stark auf politischer und ethischer Bildung abzielenden Geschichtsvermittlung<sup>1246</sup> rekonstruieren.

Die hier gelieferten Ergebnisse zu verschiedenen unterrichtlichen Zugängen zum Thema Nationalsozialismus, die zu idealtypischen Konstrukten verdichtet wurden, können auch für die Lehrerbildung genutzt werden, indem man sie entweder als subjektive Theorien zum guten Geschichtsunterrichts begreift und kritisch diskutiert. Oder man versucht daran die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit im Geschichtsunterricht zu problematisieren.

Sie lassen sich auch durchaus mit den aktuellen Kompetenzmodellen zum historischen Lernen und zum Geschichtsbewusstsein vereinbaren, wie beispielsweise dem „Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens“ von Schreiber.<sup>1247</sup>

An der Stelle soll mit Hilfe eines Modells (Abbildung 22) abschließend diskutiert werden, wie ein angemessener Umgang mit dem Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht aussehen kann, sofern man ihn als „normales Unterrichtsthema“ bewertet.

---

<sup>1243</sup> Ein solcher allein input- und inhaltsorientierter Ansatz taucht in der gegenwärtigen fachdidaktischen Diskussion nicht mehr auf. Allerhöchstens ließe sich indirekt Pandel als ein Vertreter des stark am Fachunterrichtsprinzip orientierten Geschichtsunterrichts nennen.

<sup>1244</sup> Z.B. von Borries.

<sup>1245</sup> Z.B. Jeismann.

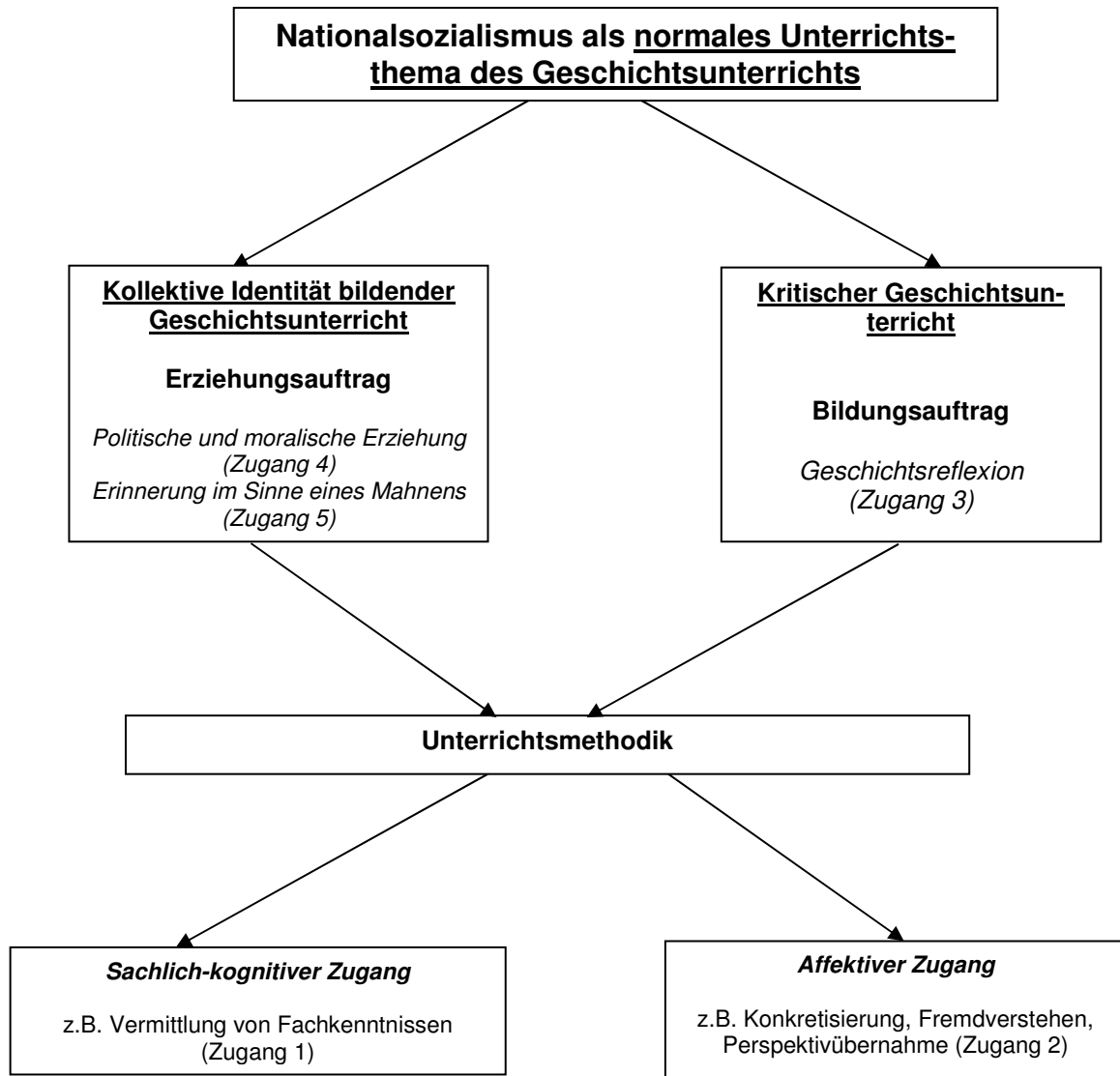
<sup>1246</sup> Z.B. Weniger 1949.

<sup>1247</sup> Schreiber 2008 unterscheidet vier Kompetenzbündel des historischen Lernens: 1. Die „historischen Fragekompetenzen“ bedeuten für sie, die Fähigkeit, eigene Fragestellungen zu erschließen. 2. Die „historischen Methodenkompetenzen“ unterscheidet sie in eine „Rekonstruktion von Narrationen“, während die „De-Konstruktion“ darin bestehe, „vorhandene Narrationen [...] in ihrer (Tiefen-)Struktur zu erfassen“. 3. Als „historische Orientierungskompetenzen“ unterscheidet sie die „Re-Organisationskompetenz“ („Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und ggf. zu revidieren“), die „Alterität“ („Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens“), die „Identität“ („Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens“) sowie die „Praxis“ („Reflexion und Erweiterung des Handlungsrahmens“). 4. Die „historischen Sachkompetenzen“ sind die „Begriffskompetenz“ und die „Strukturierungskompetenz“).

Vor allem die ersten drei Zugänge lassen sich hier gut integrieren. Während der erste Zugang zu den Sachkompetenzen zuzuordnen ist, lässt sich der zweite Ansatz unter die historischen Fragekompetenzen und zur Förderung der Alterität einordnen. Die Geschichtsreflexion entspricht wiederum den historischen Methodenkompetenzen (Rekonstruktion, De-Konstruktion), sowie zum Teil den Orientierungskompetenzen, der Re-Organisationskompetenz und Identität. Die anthropologisch-philosophische Reflexion wiederum passt vor allem zur Alterität, der Identität und der Praxis.

Die anderen beiden Ansätze lassen sich hier schwer zuordnen, da es hier um die Vermittlung bestimmter Werte und Normen, sowie einer bestimmten Erinnerung geht, während das Struktur- und Kompetenzmodell vor allem die eigenständige Urteilsbildung der Schüler fördern möchte.

Ein ähnliches Modell liefert Gautschi 2009:52-57, der sechs Kompetenzarten unterscheidet („Wahrnehmungskompetenz“, „Erschließungskompetenz“, „Interpretationskompetenz“, „Urteilskompetenz“, „Narrationskompetenz“, „Reflexionskompetenz“).



**Abbildung 22: Nationalsozialismus als normales Unterrichtsthema**

Nach diesem Modell lassen sich grob zwei Grundrichtungen des Geschichtsunterrichts unterscheiden. Zum einen kann durch den Geschichtsunterricht ein Beitrag zur bundesdeutschen Identitätsbildung geliefert werden, was sich mit dem allgemeinen schulischen Erziehungsauftrag vereinbaren lässt. Das leistet vor allem eine politische und moralische Erziehung (Ansatz 4), durch die den Schülern die Vorzüge der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bewusst werden sollen, sowie ein sich als Mahnen verstehendes Gedenken, ein Lernen aus der Geschichte. Zum anderen kann der Geschichtsunterricht auch als kritisches Denken förderndes Unterrichtsfach verstanden werden und dient zur Persönlichkeitsbildung (Bildungsauftrag). Das leistet dann vor allem die Geschichtsreflexion. Die philosophisch-anthropologische Reflexion wird hier nicht mehr explizit als Zugang aufgeführt, kann aber durch einen kritisch gedeuteten Geschichtsunterricht gefördert werden.

In das Modell integriert sind die Vermittlung von Fachkenntnissen (Ansatz 1) und die Konkretisierung (Ansatz 2), die hier nicht mehr als eigenständige didaktische Ansätze zu ver-

stehen sind, sondern als konkrete methodische Zugänge, um ein nachhaltiges historisches Lernen zu ermöglichen. Ohne Fachkenntnisse wird es kaum möglich sein, sachliche oder moralische Urteile zu fällen. Um die Schüler zum Geschichtslernen zu motivieren und ihnen das Verstehen zu erleichtern, ist es einerseits sinnvoll, ihnen darüber hinaus und vor allem in unteren Jahrgangsstufen konkrete, für sie verständliche und sie betroffen machende Zugänge zu suchen.

Doch welcher der beiden Formen von Geschichtsunterricht überzeugt am meisten? Sofern man den Nationalsozialismus als normales Unterrichtsthema bewertet, ist eindeutig der kritische Geschichtsunterricht dem identitätsbildenden Ansatz vorzuziehen, weil er zur Förderung individueller Autonomie beiträgt, während beim identitätsbildenden Geschichtslernen innerhalb des schulischen Rahmens die Gefahr einer einseitigen Geschichtsbildvermittlung besteht. Die Grenzen eines den Sozialisationsauftrag der Schule in den Mittelpunkt stellenden Geschichtsunterrichts wurden in der Einzelfalluntersuchung bei „Karsten B.“, „Simon A.“, „Konstanze D.“ und „Karsten B.“ ausführlich dargestellt. Darüber hinaus wurde dieser Problembereich in den Kapiteln 9.2.1 und 10.2.4 umfassend thematisiert.

Daher sollten die schulischen Zugänge vor allem zu einer individuellen Selbstreflexion und zur Persönlichkeitsstärkung beitragen, da dies auch weniger auf Ablehnung der Schüler stoßen wird. Dennoch hat auch der kollektive Identität stiftende Geschichtsunterricht seine Berechtigung, muss aber sehr durchdacht umgesetzt werden.

Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Konzepte ist unter dieser Prämisse trotz der diskutierten Grenzen die Geschichtsreflexion der sinnvollste Ansatz, da er das Geschichtsbewusstsein der einzelnen Schüler in den Mittelpunkt stellt und einen kritischen Umgang mit der eigenen Geschichte beabsichtigt. Die Geschichtsreflexion lässt sich dann als didaktisches Grundkonzept charakterisieren, während der eher sachorientierte Zugang (Fachkenntnisse) und der eher affektive Zugang (Fremdverstehen) konkrete methodische Zugänge sind, die letztlich eine Geschichtsreflexion ermöglichen sollen.

Eine so gedeutete Geschichtsreflexion bedeutet im Sinne von Jeismann auch dieses Thema hinsichtlich der „Perspektiven, Wertpräferenzen, politische[n] Erziehungsabsichten“ zu untersuchen und diese zu dekonstruieren. Dadurch könne man verhindern, dass „die Geschichte im Bewußtsein der Menschen“ „mumifiziert“ werde und es vielmehr zu einem eigenständigen Denken kommen könne, bei dem die Schüler zum Subjekt werden.<sup>1248</sup> Ein solcher Ansatz distanziert sich davon „in einer vorrationalen oder manipulativen Weise Geschichte“ zu benutzen, „um Identifikationen und Legitimationen aufzubauen, vermeintliche Sicherheiten zu gewinnen – Sicherheiten, die notwendig auch immer historische Gegenbilder oder gar Feindbilder produzieren.“<sup>1249</sup> Geschichte und Geschichtsaussagen werden

---

<sup>1248</sup> Vgl. Jeismann 2000:52.

<sup>1249</sup> Vgl. Jeismann 2000:58.

dann immer als relativ betrachtet. Jeismann spricht von einer „Gebundenheit und ‚Relativität‘ aller historischer Aussagen, Urteile und Wertungen“, die durch eine Geschichtsreflexion offenzulegen seien, „indem sie die prägenden Vornahmen bewußt zu machen fordert und ihre für die historische Rekonstruktion bedeutsamen Konsequenzen an strengen Kriterien mißt“.<sup>1250</sup> Alternativ könnte man auch von „historischer Sinnbildung“ sprechen.<sup>1251</sup> Nach Pandel müsse das Unterrichtsfach Geschichte auf „narrative Sinnbildung über Zeit auf Grund von Authentizitätserfahrungen“ reduziert werden, was eine lernende „Orientierung und Identität im zeitlichen Wandel“ bedeute.<sup>1252</sup>

Wie oben diskutiert, lassen sich die ersten drei Zugänge und ein Gedenken, sofern es reflexiv verstanden wird, in ein solches Modell zur Förderung eines Geschichtsbewusstseins integrieren. Dabei handelt es sich dann aber um Facetten eines Gesamtmodells, die für sich isoliert und alleinstehend unzureichend sind.

3b) Umgekehrt gibt es die Möglichkeit **die NS-Vergangenheit als pädagogisches Schlüsselproblem** aufzufassen,<sup>1253</sup> das für die Schulbildung grundlegend und unverzichtbar ist. Dann handelt es sich um ein Thema der allgemeinen Schulbildung, das aus unterschiedlicher Perspektive zu behandeln ist.

Ich halte diesen Ansatz gegenüber der Vorstellung, den Nationalsozialismus als normalen Unterrichtsinhalt anzusehen, für überzeugender, da die NS-Vergangenheit der entscheidende Bestandteil des „negativen Gedächtnisses“<sup>1254</sup> ist, das ein elementares Thema schulischer Bildungsprozesse ist und auch heute noch pädagogisch besonders herausfordert. Als Begründungsmuster, warum dieses Thema nach wie vor herausragt, ist auf die „Abgründigkeit“, „die Sinnlosigkeit“ und die „Absurdität“ zu verweisen und „das Terrorsystem, die Massenmorde und die Vernichtungsaktionen jener Jahre“.<sup>1255</sup> Zwar lässt sich die Brisanz des

<sup>1250</sup> Vgl. Jeismann 2000:59.

<sup>1251</sup> Bezogen auf das Tagebuch der Anne Frank als Unterrichtsmedium zeigen Benrath / Barricelli 2006, wie hier historische Sinnbildung möglich ist. In der empirischen Studie wurden Schüler in Gruppendiskussionen einstellungen der Schüler untersucht. Am Beispiel dieses Zugangs konnten die Forscher sechs Aspekte rekonstruieren, die „Prozesse historischer Sinnbildung“ umfassen, die „Frage nach der *Identität* der handelnden oder leidenden Person, nach der eigenen *Involviertheit*, nach der *strukturellen Bezogenheit* von Denken und Handeln, nach der *Repräsentativität* des Geschehens, nach der *Validität* der Quellen sowie nach der *Konsensfähigkeit* von Sinnbildung“. (Benrath / Barricelli 2006:79, Hervorhebungen im Original)

<sup>1252</sup> Vgl. Pandel 1999:286.

<sup>1253</sup> Alternativ könnte man analytisch auch das Thema „Nationalsozialismus“ vom „Holocaust“ trennen. Ersterer ließe sich dann zunehmend als „normales Unterrichtsthema“ einordnen, z.B. indem man den antidemokratischen Charakter dieser Diktatur exemplarisch veranschaulicht, während man den „Holocaust“ als „Schlüsselproblem“ ansehen könnte. Ich halte eine solche Differenzierung geschichtstheoretisch, geschichtsdidaktisch und bildungstheoretisch für nicht zulässig, da beide Themenaspekte nicht voneinander zu trennen sind. Man kann sich mit dem Holocaust nicht angemessen auseinandersetzen, wenn man nicht gleichermaßen auch das dahinter stehende politische System betrachtet. Umgekehrt hat die NS-Diktatur nur aufgrund des Holocaust im Vergleich zu anderen Unrechtssystemen ihren negativen Sonderstatus und lässt sich ohne ihn in vielerlei Hinsicht mit anderen Diktaturen vergleichen (z.B. Propaganda, Indoktrination der Jugend, Staatsaufbau, Rolle der Partei, Gewalt als Mittel der Politik).

<sup>1254</sup> Koselleck 2005:21 versteht darunter einerseits „das Negative im Gedächtnis“, also der „Inhalt, der darin gespeichert wird, abstoßt, unwillkommen ist, verächtlich und verachtenswert“, andererseits „daß das Gedächtnis sich der Erinnern sperrt, sich weigert, das Negative überhaupt zur Kenntnis zu nehmen: als verdrängt und so der Vergangenheit überantwortet und der Vergessenheit ausgeliefert“.

<sup>1255</sup> Vgl. Koselleck 2005:22f.

Themas nicht mehr mit der zeitlichen Nähe des Geschehens begründen, aber allein die Tatsache, dass solch ein Verbrechen möglich war, macht seine kritische Aufarbeitung als schulisches Schlüsselproblem unverzichtbar. Dabei ist es nicht erforderlich auf der Singularitätstheze zu beharren – ich halte diese These für den Versuch einer Einordnung und Erklärung des Geschehens, über deren Geltungsanspruch in der Schule zu diskutieren ist.

Nach wie vor lässt sich der Holocaust als Schlüsselproblem schulischer Bildung sehen, wenn auch inzwischen eher universalistisch gedeutet, wie Brumlik feststellt.<sup>1256</sup> Nach Klafki bedarf es für die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen „problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse“, „Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems“ hinausreiche. Dazu zählt er die „Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik“, die „Argumentationsbereitschaft und Argumentationsfähigkeit“, die „Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können“ und die Fähigkeit zum „Zusammenhangsdenken“ („vernetztes Denken“).<sup>1257</sup>

Doch wie kann die Auseinandersetzung mit einem solchen Schlüsselproblem in der Schule umgesetzt werden? Unter den sich ändernden Rahmenbedingungen (z.B. zeitlicher und generationaler Abstand, Migrationsgesellschaft) und aufgrund der beschriebenen pädagogischen Herausforderungen ist eine solche umfassende Holocaust Education in der Schule neu zu durchdenken, was hier angedeutet werden soll.

Dazu möchte ich zum einen auf Koselleck verweisen, der vier Formen eines Gedenkens im 21. Jahrhundert diskutiert: 1. Das „moralische Urteil“ über die Vergangenheit, wobei hier das Problem besteht, dass dies „ex post“ geschehe. 2. Eine Erinnerung mit Hilfe der „Wissenschaft“ versuche „die fehlende Moral zu erklären“ und „das Amoralische zu analysieren“, wobei hier der nicht vorhandene moralische Bezug das Problem sei. 3. Die dritte Form wird als die „eines religiösen Memorialkultes“ bezeichnet, wobei hierbei das Problem besteht, dass bestimmte Opfergruppen aufgrund einer anderen Religionszugehörigkeit nicht erreicht werden. 4. Die einzig passende Form ist seiner Meinung nach die einer „ästhetischen“ Erinnerung, weil hier gerade die „Aporie, die Unlösbarkeit eines sinnspendenden Gedenkens [...] selbst zum Thema“ werde.<sup>1258</sup> Als Vorzüge dieser Form der Erinnerung verweist Herz auf die Komplexität künstlerischer Zugänge, die eine Verkürzung der Erinnerung „auf eine Lesart“ ausschließen.<sup>1259</sup>

---

<sup>1256</sup> Vgl. Brumlik 2004:11f.

<sup>1257</sup> Vgl. Klafki 1994:63.

<sup>1258</sup> Vgl. Koselleck 2005:30-32.

<sup>1259</sup> Vgl. Herz 2005:384.



Zum anderen liefert Schweitzer wichtige Erkenntnisse, wie ein solches Schlüsselproblem in den heutigen schulischen Rahmenbedingungen umzusetzen ist. Aufgrund des zeitlichen Abstand konstatiert er eine „neue[e] Normalität“, die die pädagogische Behandlung des Holocaust vor große Herausforderungen stelle. Darunter versteht er den generationalen Abstand zum NS, der dazu führe, dass bereits für die um die Wendejahre geborenen Deutschen das „Lebensthema schon aufgrund ihrer Lebenserfahrung nicht gleichermaßen Erziehung nach Auschwitz heißen“ könne.<sup>1260</sup> Daher diskutiert er vier mögliche Ansätze, wie eine „Erziehung nach Auschwitz“ aussehen könne. Die erste Möglichkeit sei eine „Abwehr des Neonazismus“, der aufgrund der rechtsextremen Vorfälle Mitte der 1990er offensichtlich schien, der Kampf gegen neue Formen von rechter Gewalt und rechtsextremen Gedankengut. Allerdings wendet Schweitzer kritisch ein, dass nur ein kleiner Teil der Jugendlichen wirklich rechtsextrem sei, der Nationalsozialismus für die rechtsextremen Jugendlichen nur von untergeordneter Rolle sei und dass die Gleichsetzung zwischen Rechtsextremismus und Nationalsozialismus stigmatisierend wirken könne, was eine Auseinandersetzung negativ beeinträchtigen könne.<sup>1261</sup> Den zweiten Ansatz bezeichnet er als „nuklearen Holocaust“, eine Verallgemeinerung von Auschwitz in dem Sinne, dass nach Adorno der Zivilisationsprozess selbst die Barbarei enthalte. Diese modernekritische Perspektive habe den Nachteil, dass die Rollen von Tätern und Opfern vertauscht würden und die Deutschen am Ende selbst als Opfer der Moderne dastünden, obgleich sie die Täter gewesen seien.<sup>1262</sup> Drittens könne man die „Erziehung nach Auschwitz“ über „Erinnerung und Gedenken“ ermöglichen, z.B. in Form von Projekten, der Gedenkstättenarbeit und Erinnerungstagen.<sup>1263</sup> Der vierte Ansatz stellt die „Haftung, Verantwortung und Schuld“ in den Mittelpunkt, indem über das Erbe der Vergangenheit nachgedacht wird. Schweitzer betont, dass die jungen Deutschen keine Schuld an der Vergangenheit trügen, aber im Sinne von Richard von Weizsäcker davon betroffen seien und für die Zeit in Haftung genommen werden könnten.<sup>1264</sup>

Verbindet man die Aussagen von Koselleck und Schweitzer mit den hier typisierten didaktisch-methodischen Konzepten, wird deutlich, dass nur die philosophisch-anthropologische Reflexion das Potenzial für eine so aufgefasste schulische Holocaust Education hat. Nur sie entspricht dem Anspruch, die NS-Zeit zum Schlüsselproblem schulischer Bildung zu machen, da sie die entscheidenden Grundfragen aufwirft und problematisiert, die sich aus dem Holocaust und Nationalsozialismus ergeben, die in Form einer allgemeinen Reflexion ausgehend vom Fachunterricht und darüber hinaus angedacht werden können. Das wurde im Rahmen der Einzelfalluntersuchung bei „Timo O.“, „Konstanze D.“, „Frank K.“, „Peter M.“, „Fritz P.“, „Tanja L.“, „Peter M.“ und „Martina T.“ deutlich, aus deren Interviews eine über-

---

<sup>1260</sup> Vgl. Schweitzer 1997:26.

<sup>1261</sup> Vgl. Schweitzer 1997:28.

<sup>1262</sup> Vgl. Schweitzer 1997:28f.

<sup>1263</sup> Vgl. Schweitzer 1997:30f.

<sup>1264</sup> Vgl. Schweitzer 1997:32.

greifende Zielsetzung hervorgeht – das Nachdenken über den Menschen. Das ist weit mehr als ein faktenorientierter Fachunterricht, sondern beinhaltet einen umfassenden Reflexionsprozess. Allein aus diesem Grund greift „Timo O.“ auf seine psychologischen Interviews zurück, initiierte „Konstanze D.“ das Brundibár-Projekt, liest „Fritz P.“ Auszüge von Ellie Wiesel vor und veranlasst „Martina T.“ zu ihrer umfassenden Beschreibung eines Humanismus als eigentlichen Kern des Geschichtsunterrichts. Letztlich kann es nur um die Stärkung des einzelnen Menschen gehen, der sein eigenes Wollen, Denken und Handeln selbstkritisch hinterfragt.

Das kann eine philosophisch-anthropologische Reflexion fördern, die ich hier als übergreifenden, umfassenden selbstreflexiven Bildungsprozess verstehe, der alle anderen Zielsetzungen integriert, die sich aus dem theoretischen Sample sowie den Aussagen Schweitzers und Kosellecks ergeben. Diese philosophisch-anthropologische Reflexion geht über den eigentlichen Geschichtsunterricht weit hinaus, lässt sich auch mit anderen Unterrichtsfächern in Beziehung setzen und fördert die Persönlichkeitsbildung. Darunter fallen fünf verschiedene Dimensionen, die ich zwei grundlegenden pädagogischen Zugängen zuordnen möchte.<sup>1265</sup>

Dieser stark reflexive, auf Erkenntnisse und Verstehen gerichtete Ansatz meint nicht, dass der Bildungsprozess frei von affektiven und moralischen Zugängen gestaltet sein soll. Emotionen können, sofern sie dosiert und wohl überlegt eingesetzt werden, sehr wichtig für die Lernmotivation und auch das Lernen als Prozess der Erkenntnis sein. Gerade wenn die Schüler für die Geschichte betroffen gemacht werden und die Relevanz des Themas für sich selbst erkennen, kann es sehr wohl gelingen, sie zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung anzuregen. Allerdings ist darauf zu achten, dass das Thema nicht in Form einer überwältigenden Emotionalisierung und Moralisierung instrumentalisiert und dadurch überstrapaziert wird, weil dadurch die subjektive Reflexion eingeschränkt wird. Das wurde in den Interviews besonders bei „Peter M.“, „Konstanze D.“ und „Karsten B.“ deutlich.

Nach Gies basieren Emotionen auf einer persönlichen Betroffenheit, die wiederum reflexiv – also durch einen „individuellen Erkenntnisprozess“ zu durchdringen sei. Dadurch würden „Gefühle zum Bestandteil eines Systems von Urteilen, das mit der menschlichen Lebenser-

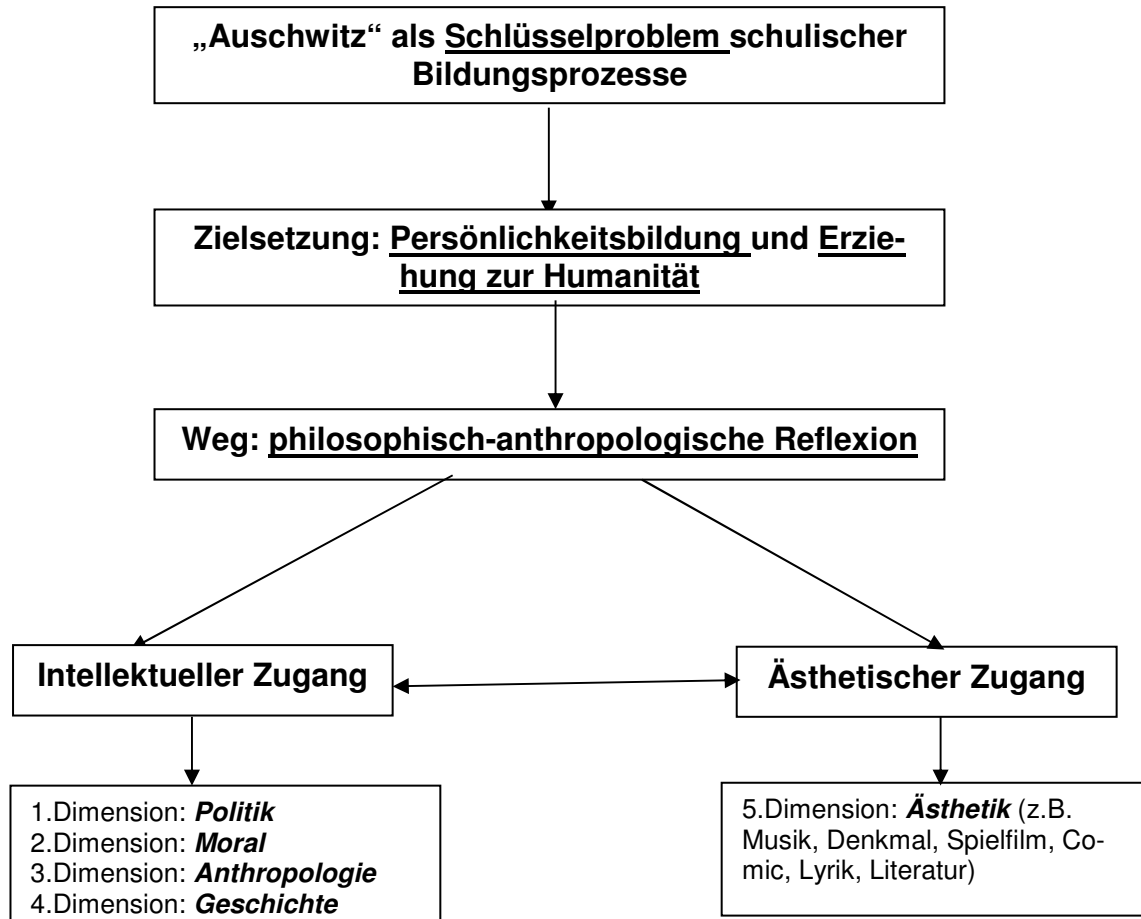
---

<sup>1265</sup> Alternativ sei auf Hasberg 2006 verwiesen, der anlehnend an Rüsen 1994:219-231 ein Strukturmodell entwickelt, mit dem er die Geschichtskultur als drei Dimensionen zusammenfasst, die ästhetische Dimension, die sich in Kunst ausdrückt, die politische Dimension, die sich in Politik äußert, und die kognitive Dimension, die er der Wissenschaft zuschreibt.

Das von mir entwickelte Modell (Abbildung 23) dient im Unterschied hierzu nicht der empirischen Untersuchung der Geschichtskultur, sondern verdeutlicht das Problem einer schulischen Auseinandersetzung mit „Auschwitz“ als pädagogisches Schlüsselproblem. Die kognitive Dimension lässt sich in meinem Modell mit dem intellektuellen Zugang vergleichen, während sich die ästhetische Dimension im ästhetischen Zugang ausdrückt. Die politische Dimension wird pädagogisch gedeutet hier dem intellektuellen Zugang untergeordnet, bei dem umfassende Reflexionsprozesse initiiert werden.

fahrung eng verbunden“ sei. Er plädiert für eine angemessene Synthese aus Rationalität und Emotionalität.<sup>1266</sup>

Ein solches Vorgehen meint, dass man die Gefühle der Schüler stärker in den Mittelpunkt rückt und mit ihnen darüber spricht. Genau das meinen Dehne / Schulz-Hageleit mit dem Satz: „Gerade im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus sollten wir die unmittelbaren Gefühle der Schülerinnen zum Gesprächsanlaß nehmen und nicht die künstlich vermittelten Affekte, wie sie eben skizziert sind.“<sup>1267</sup>



**Abbildung 23: „Auschwitz“ als Schlüsselproblem**

Im Unterschied zu einer reinen Betroffenheitspädagogik sind die Gefühle hier nur Mittel zum Zweck. Sie sollen die Schüler einerseits zur kritischen Reflexion motivieren, indem sie auch emotional davon betroffen sind. Entscheidend ist aber der intellektuelle Reflexionsprozess. Andererseits werden Emotionen auch ein Inhalt dieses reflexiven Bildungsprozesses, indem beispielsweise die Emotionalisierung als Herrschaftsmittel des NS-Systems, die Bedeutung von Emotionen für den bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs und die Relevanz emotionaler Betroffenheit für den individuellen Reflexionsprozess der Schüler kritisch hinterfragt werden.

<sup>1266</sup> Vgl. Gies 1992:38f.: „Es wäre schon ein wesentlicher Fortschritt, wenn man das Verhältnis von Vernunft und Gefühl nicht so verstehen würde, als schlossen sich beide gegenseitig aus“.

<sup>1267</sup> Vgl. Dehne / Schulz-Hageleit 1992: 340.

Bei einem solchen Zugang sind aber auch Kenntnisse unverzichtbar, aber im Sinne Bergmanns sei hier zu unterscheiden zwischen einer „*Vermittlung* von Wissen“ und einer „*Ermittlung* von Wissen“. Letzteres ist nach Bergmann der einzige Weg, wie man mit dem historischen Wissen umzugehen habe. Darunter versteht er „das Erlernen und Üben von Denkar ten und Verfahren, die dem historischen Denken eigen sind und für das eigene Denken fruchtbar sein können.“<sup>1268</sup> Die „Ermittlung von Wissen“ hat das Augenmerk auf den Schüler gerichtet, der selbst den erlernten Wissensbeständen Sinn gibt.

Zunächst sei auf einen *intellektuellen Zugang* zu verweisen. Im Einzelnen lassen sich einer solchen intellektuellen Verarbeitung der NS-Vergangenheit vier leitende Dimensionen zuordnen.

1. Politische Dimension - Politikbewusstsein: Hierunter fallen beispielsweise die Genese, die Merkmale, der Aufstieg, die Etablierung und der Verfall einer totalitären, faschistischen Diktatur. Weiterhin kann man insbesondere am Beispiel des Konzentrationslagers auf das Phänomen der „absoluten Macht“ zu sprechen kommen, die von Sofsky ausführlich analysiert wurde.<sup>1269</sup> Für diese Form der Auseinandersetzung liefern der erste (Fachkenntnisse, Urteilskompetenz) und der vierte Ansatz (politische Bildung, Moralerziehung) die notwendige inhaltliche und methodische Grundlage. Hier wird ähnlich wie Adorno vor allem die Makroebene besprochen, die strukturellen Rahmenbedingungen bzw. der historische Kontext, in dem es zum Aufstieg und zur Etablierung des Nationalsozialismus in Deutschland kommen konnte.<sup>1270</sup>

2. Moralische Dimension - Moralbewusstsein:

Wie kaum ein zweites Thema der deutschen Geschichte kann man am Beispiel des Nationalsozialismus über moralische Fragestellungen wie die Kollektivschuld, den Befehlsnotstand, Handlungstypen und Handlungstypologien (Täter, Opfer, Zuschauer, Mitläufer, Widerständler) und das konkrete Handeln (Handlungskontext, Habitus, Tugend, Handlungsalternativen, Dilemmata) nachdenken. In der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit kann es dabei nur um eine Erziehung zur Humanität durch Empathieförderung gehen.<sup>1271</sup>

Dennoch gibt es auch Lerninhalte, die eher analytisch-wertneutral zu vermitteln sind. Aus meiner Sicht muss man hier zwischen verschiedenen Bildungsinhalten differenzieren. Einerseits gibt es Themenstellungen, bei denen die Vermittlung von Fachkenntnissen unabdingbar ist, wie die Frage, wieso die NSDAP in der Weimarer Republik derart rasant aufstei-

<sup>1268</sup> Vgl. Bergmann 2002:30f., Hervorhebung im Original.

<sup>1269</sup> Vgl. Sofsky 1993.

<sup>1270</sup> Im Sinne von Bergmanns „Ermittlung von Geschichte“ bedeutet dies beispielsweise, dass die Schüler „im Umgang mit der Vergangenheit“ die „Erfahrungen, die Menschen gemacht haben und haben machen müssen“ betrachten und bewerten (Bergmann 2002:31).

<sup>1271</sup> Allgemein deutet Bergmann 2002:31 an, dass die Schüler sich mit „der Andersartigkeit der Vergangenheit“ im Geschichtsunterricht auseinandersetzen würden und dadurch „Wertorientierungen, die sie nachdenklich machen können“, kritisch hinterfragen würden und darüber hinaus „Fremdverstehen und Empathie“ einüben könnten.

gen konnte. An dieser Stelle besteht auch die Möglichkeit, bestimmte in der Forschung auftauchende Thesen (z.B. die Sonderwegthese) zu diskutieren und zu einem fachwissenschaftlich gut begründeten Urteil zu gelangen. Ähnlich ist beispielsweise die Diskussion über die Frage, wieso das NS-System 12 Jahre funktionieren konnte und warum es so wenig Widerstand gab.

Anders sieht es beim Thema Holocaust aus. Aufgrund der Inhumanität des Dagewesenen verbietet sich jegliche Wertneutralität. So betonen Rathenow / Weber, dass gerade die „Menschenfeindlichkeit“ in keinem anderen System dermaßen prägend war, weshalb sich ein wertfreies Vorgehen verbiete.<sup>1272</sup> An der Stelle verbietet sich eine reine Faktenorientierung (Auflistung von Todeszahlen, Auswendiglernen von Opfern oder Tätern).<sup>1273</sup>

3. Anthropologische Dimension - Persönlichkeitsbildung: Passend zum Ansatz von „Timo O.“ werden an der Stelle Grundfragen des zwischenmenschlichen Zusammenlebens und des Menschen an sich durchdacht. Dieser teilweise ahistorische Zugang betrifft auch gruppenpsychologische Aspekte, die sich in Auseinandersetzung mit massenpsychologischen Theorien (Le Bon, Freud) und massenpsychologischen Forschungen (z.B. Stanford Prison Experiment, Milgram-Experiment) sowie konkreten Studien zum Holocaust (Browning) beleuchten lassen. Dabei lernen die Schüler anlehnend an Karl Jaspers auch Extremsituationen kennen, die beim Menschen Handlungsmuster hervorrufen, die man von ihm als moralisch denkendes und handelndes Wesen nicht erwartet. Dieses übergreifende Ziel ist Teil des sechsten Zugangs, wobei dieser hier, wie oben begründet wurde, noch umfassender verstanden wird.

4. Die Geschichte - Geschichtsreflexion: Die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts in einer „Erziehung nach Auschwitz“ ist die Vermittlung der zentralen historischen Fachkenntnisse, die zu einer historischen Beurteilung der NS-Zeit erforderlich sind (Sachurteil). Der Umgang mit der NS-Vergangenheit ist Teil einer umfassenden Geschichtsreflexion.<sup>1274</sup> Darüber hinaus ist aber auch unter Berücksichtigung der erwähnten erkenntnistheoretischen und moralischen Grenzen ein Verstehen der damaligen Zeit sowie der damals handelnden Menschen erforderlich, um daraus Rückschlüsse für die Gegenwart und Zukunft zu ziehen.

---

<sup>1272</sup> Vgl. Rathenow / Weber 2006:18. Aus diesem Grund halten sie es für unabdingbar, „eine Diskussion des ethischen Bezugsrahmens nach Auschwitz zum Pflichtkanon jeder wissenschaftlichen Ausbildung und somit auch der Lehrerausbildung“ zu machen.

<sup>1273</sup> Hilfreich ist der Ansatz von Jeismann 2000:63f. der drei Ebenen des historischen Lernens voneinander trennt, die „Sachanalyse“ („Beschreibung oder Analyse eines aus historischen Zeugnissen rekonstruierten Faktums, sei es ein Zustand oder ein Vorgang, also die Klärung des historischen Sachverhalts“), auf die aufbauend ein „Sachurteil“ folge („die historische Bedeutungszuweisung, d.h. die Einordnung dieses Faktums in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen und die Zumessung einer historischen Kraft – also ein Urteil über die Stellung dieses Faktums im Zusammenhang der Epoche oder der aufeinanderfolgenden Perioden der Geschichte“). Schließlich sollten die Lernenden eine „Beziehung zwischen dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung einerseits, einer persönlichen oder sozialen Betroffenheit andererseits“ anstreben, also ein historisches „Werturteil“ fällen.

<sup>1274</sup> Bergmann 2002:31 zählt hierzu beispielsweise den „Umgang mit den Zeugnissen der Vergangenheit und Verarbeitungsformen der Geschichtskultur“, anhand derer die Schüler „ideologiekritisches Denken“ lernen könnten.

Zur Geschichte zählt darüber hinaus eine angemessene Erinnerung an diese Zeit, wobei diese reflexiv zu verstehen ist und nicht aufgezwungen sein sollte.

Der Anspruch an dieses Thema ist sehr hoch und passt zum Eingangszitat dieser Arbeit, aber er ist als allumfassender schulischer Auftrag zu verstehen, der den Geschichtsunterricht allein überfordern würde. Dieses Ziel ist auch nicht jahrgangsspezifisch zu verstehen, zielt allgemein auf die Stärkung des einzelnen Menschen, der am Beispiel des Nationalsozialismus sehr viel über sich und andere Menschen lernen kann.<sup>1275</sup>

Dieses auf die Urteilsbildung abzielende Vorgehen, das diese Selbstreflexionsprozesse und die philosophisch-anthropologische Reflexion ermöglichen, fügt sich auch gut zu den Forschungsergebnissen von Radtke et al, die nur eine einzige der untersuchten Unterrichtsstunden angemessen fanden.<sup>1276</sup> In dieser Stunde habe eine kontroverse Diskussion stattgefunden, der ein multiperspektivischer Zugang zugrunde gelegen habe, sodass die Schüler zu einer differenzierten Urteilsbildung angeregt worden seien.<sup>1277</sup> Aufgrund der vielen Herausforderungen einer schulischen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit halten es die Autoren für zwingend erforderlich, „die Kommunikation selbst zum Thema zu machen“, indem der Geschichtsunterricht sehr reflexiv ausgerichtet ist.<sup>1278</sup>

Diese Reflexivität umfasst drei Stufen. Erstens müsse die spezifische Kommunikationsform reflexiv durchdacht werden, in der die Schüler lernten („formale Reflexivität der Unterrichtsexperten“). Allen Beteiligten müsse bewusst gemacht werden, inwiefern der Unterricht von spezifischen Voraussetzungen und Erwartungen beeinflusst werde.<sup>1279</sup> Zweitens müsse „über die Besonderheit des Themas, seine gesellschaftliche Bedeutsamkeit und über die ritualisierten Formen des Erinnerns und Gedenkens“ nachgedacht werden („thematische Reflexivität“). Von Lehrerseite müssten die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler „berücksichtigt“ werden, während sich die Schüler der „moralische[n] Bedeutsamkeit“ des Themas bewusst sein müssten, was der Lehrer anregen könne.<sup>1280</sup> Schließlich

---

<sup>1275</sup> Einen Brückenschlag zwischen einer auf Autonomie bestehenden Geschichtsdidaktik und Klafkis Schlüsselproblemen liefert von Reeken 1999:301-304. Aus seiner Sicht seien die Schlüsselprobleme durchaus ein Orientierungsrahmen, der aber durch „eine gründliche historisch-geschichtsdidaktische Analyse dringend“ zu ergänzen sei, weil die „historische Erkenntnis und historische Methode unerlässlich für das Verständnis von Schlüsselproblemen“ seien, was er am Beispiel der Umweltgeschichte verdeutlicht. So seien einerseits „gegenwartsgenetisch die Ursachen und Voraussetzungen der gegenwärtigen ökologischen Krise“ aufzuzeigen, andererseits müsse man „untersuchen, wie Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Umfeldern mit ihrer natürlichen Umwelt umgingen und wie sie auf Krisenerfahrungen reagierten.“ Weiterhin müsse man die allgemeinen Schlüsselprobleme für den Geschichtsunterricht konkretisieren („ein Kleinarbeiten der Schlüsselprobleme zu praktikablen Unterrichtskonzepten“). Er begründet einen solchen geschichtsdidaktischen Zugang vor allem mit „den Schülerinnen und Schülern“, durch „die Behandlungen brennender Gegenwartsprobleme“ deutlich mehr Interessen für das Fach bekommen würden. Letztlich sieht er den Geschichtsunterricht als ein Nebeneinander „von epochentypischen Schlüsselproblemen“ und „Fremdverstehen“. Die Wissensbestände wiederum haben in diesem Konzept eine geringere Bedeutung.

<sup>1276</sup> Vgl. Radtke et al 2002:129-156.

<sup>1277</sup> Vgl. Radtke et al 2002:154-156.

<sup>1278</sup> Vgl. Radtke et al 2002:160f.

<sup>1279</sup> Vgl. Radtke et al 2002:161-163.

<sup>1280</sup> Vgl. Radtke et al 2002:163f.

müsse der persönliche und gesellschaftliche Umgang mit dem Thema durchdacht werden, was die Autoren als „implizite[s] Metawissen“ bezeichnen, da den Schülern häufig der sichere Umgang mit dem Thema fehle („Reflexivität als implizites Metawissen zum Thema ‚Nationalsozialismus und Holocaust‘“).<sup>1281</sup>

Neben der intellektuellen Auseinandersetzung bietet sich darüber hinaus ein **ästhetischer Zugang** an, eine ästhetische Reflexion, die bei Koselleck und Herz angedeutet wurde. Da die ästhetische Reflexion, sofern man das Schlüsselproblem „Auschwitz“ durch einen in Unterrichtsfächern organisierten Bildungsprozess pädagogisch behandeln möchte, anderen Schulfächern (v.a. Kunst, Deutsch, Musik, Philosophie) zugeschrieben wird, wurde sie in dieser Arbeit höchstens am Rande thematisiert und soll an dieser Stelle deshalb nur knapp angedeutet werden.

Für A. Assmann sei der Holocaust zwar „nicht darstellbar“, was ein „Leitmotiv“ des „Erinnerungsdiskurs[es]“ gewesen, aber sie konstatiert, dass sich „das Problem der Darstellbarkeit des Holocaust [...] mit der Zeit jedoch grundlegend geändert“ habe. „Inzwischen“ habe es sich „immer weniger auf die Seite der Produktion und immer mehr auf die Seite der Rezeption“ gestellt, was einen „Repräsentation“ erleichtere. Dies hänge auch damit zusammen, dass sich „nach der Millenniumsschwelle“ eine „Verschiebung vollzogen“ habe. Während „Autoren wie Adorno und Lanzmann [...] noch unmittelbar auf den Holocaust als nachwirkende Präsenz des historischen Ereignisses“ bezogen gewesen seien, liege heute eine „bereits auf eine als soziale Konstruktion und kulturelle Repräsentation“ vermittelte Erinnerungskultur vor, die ästhetische Erinnerungsformen leichter möglich machten.<sup>1282</sup>

Nach Rösen hat die Geschichtskultur neben der kognitiven und politischen eine ästhetische Dimension. Sie drücke sich „in der Form künstlerischer Gestaltungen, wie beispielsweise historische Romane und Dramen“ aus. Dabei stellt er fest, dass diese Dimension scheinbar „grundsätzlich geschichtsfern“ sei, was er als zu einfach gedacht verwirft. Vielmehr könne „die ästhetische Wirkung der Einbildungskraft zu einer historischen Erinnerung“ führen. Entscheidend für eine das historische Lernen auslösende ästhetische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sei, dass „sie sich an der Erfahrung der Vergangenheit“ abarbeite „oder besser: sie in sich“ aufarbeite, „nicht aber dann, wenn sie sie in die Schöpfung ‚reiner‘ und d.h. erfahrungsüberhobener Kunstprodukte hinein“ überschreite.<sup>1283</sup>

Insofern sind auch im Geschichtsunterricht ästhetische Zugänge denkbar und sinnvoll. Zum einen kann die ästhetische Dimension der Geschichtskultur (z.B. künstlerische Verarbeitung der NS-Vergangenheit) in Form einer Geschichtsreflexion kritisch beleuchtet werden. In den Fall wird die ästhetische Inszenierung von Geschichte thematisiert. Zum anderen kann

<sup>1281</sup> Vgl. Radtke et al 2002:164f.

<sup>1282</sup> Vgl. A.Assmann 2006:235-237.

<sup>1283</sup> Vgl. Rösen 1994:220-223.

durch die ästhetische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit (z.B. Literatur,<sup>1284</sup> Kunst) ein historisches Lernen als Erfahren der Vergangenheit im Sinne der von Rüsen geforderten Erfahrungskompetenz initiiert werden. Dann sind die ästhetischen Produkte vergleichbar mit authentischen Quellen, mittels derer ein konkreter Zugang zur Vergangenheit gesucht wird.

Ergänzend zum intellektuellen Zugang hat die ästhetische Reflexion einige Vorteile, die es kurz zu beleuchten gilt.

1. Ein solch anspruchsvolles Erinnern und Lernen ermöglicht ein ganzheitliches Lernen, z.B. über affektive und kognitive Zugänge. Dadurch wird ein individuelles Lernen möglich, in dem jeder Schüler frei über seinen eigenen Zugang entscheidet, was zur Sinnstiftung des Lernprozesses und dadurch zum nachhaltigen Lernen beiträgt.
2. Gerade die Freiheit einer ästhetischen Rezeption und Reflexion verhindert eine moralische, emotionale oder sonstwie geartete Überwältigung, weil jeder dieser Form des Erinnerns auch entfliehen kann, was bei bestimmten, überwältigenden Unterrichtsmaterialien und -zugängen nicht gegeben ist (z.B. keine Distanz zulassende, berührende Materialien).
3. Die ästhetische Auseinandersetzung lässt sich auch handlungsorientiert verwirklichen, indem man die Schüler selbst die Ästhetik eines zeitgemäßen Gedenkens durchdenken und gestalten lässt. Dadurch wird ihnen die Erfahrung vermittelt, selbst zum Mitgestalter der bundesdeutschen Erinnerungskultur zu werden.
4. Ästhetische Zugänge ermöglichen schließlich sehr viele inhaltliche und methodische Zugänge, seien dies die moderne Architektur (Holocaust-Denkmal, jüdisches Museum in Berlin), der Spielfilm („Schindlers Liste“, „Das Leben ist schön“), der Comic („Maus“), die Literatur („Das Siebte Kreuz“) oder Lieder („Die Moorsoldaten“), was den Lernprozess wesentlich abwechslungsreicher macht. Sowohl die Lehrer als auch die Schüler können auf das sehr umfassende Set an möglichen Materialien zurückgreifen und individuelle Zugänge suchen.
5. Ästhetische Zugänge lassen sich ebenfalls fächerübergreifend und gesamtschulisch verwirklichen, z.B. durch einen Denkmalwettbewerb oder durch umfassende schulische Inszenierungen (z.B. das von „Konstanze D.“ beschriebene Brundibár-Projekt). Darüber hinaus ermöglichen sie die Verknüpfung eines schulischen und außerschulischen Lernens, was, wie in Kapitel 9.2.4 angedeutet, im Rahmen einer nachhaltigen Holocaust Education unverzichtbar ist. So ist es möglich, beispielsweise mit Gedenkstätten, Kunstvereinen oder Schriftstellern zusammenzuarbeiten und eine das schulische Lernen übersteigernde ästhetische Auseinandersetzung anzuregen.

---

<sup>1284</sup> Siehe hierzu einführend Erll 2011.



Auch zum Ende dieser Studie möchte ich nochmals einen Geschichtslehrer zu Wort kommen lassen, den ich erst ganz am Ende dieses Forschungsvorhabens befragt habe.

„I: Wie sollte ein angemessener Umgang mit der NS-Vergangenheit im heutigen Geschichtsunterricht aussehen?

X1-57: Aus meiner Sicht handelt es sich bei dem Thema nach wie vor um eines der am schwierigsten im Geschichtsunterricht. Gleichzeitig ist es auch das Thema, das durch die Komplexität und die damit zusammenhängenden grundlegenden Fragen zum menschlichen Miteinander, zum individuellen Handeln, zu gruppenspezifischen Prozessen - - am meisten herausfordert. Dabei zeigen sich die Schüler, wenn man ihnen für sie relevante, sie motivierende Zugänge sucht - - sehr interessiert. Gerade heute habe ich mit meiner 9. Klasse die Frage diskutiert, ob es moralisch zulässig ist, im Geschichtsunterricht - - die Nationalhymne zu singen. [...] Fragen, die einerseits ihre individuelle und kollektive Identitätsfindung prägen - - und Fragen, die - - für sie als Heranwachsende darüber hinaus grundlegend sind, können ein hohes Maß an Diskussionsbereitschaft wecken. Auch wenn einem durch den Berufsalltag und auch umfassende Forschungsprojekte das Thema sehr sehr häufig begegnet - - ist es nach wie vor elementar und es lohnt sich jedes Mal aufs Neue, die Schüler damit zu konfrontieren.“ [X1-57, S.422]

## Literaturverzeichnis

### 1. Monographien und Dissertationen

**Adorno, Theodor W. / Frenkel-Brundwik, Else / Levinson, Daniel J. / Sanford, Nevitt R.:** The Authoritarian Personality, New York 1950 (deutsche Erstausgabe: 1973).

**Alavi, Bettina:** Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen, Berlin 1998.

**Althammer, Beate:** das Bismarckreich 1871-1890, Paderborn, München, Wien, Zürich 2009.

**Aly, Götz:** Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus, Frankfurt 2005.

**Arendt, Hannah:** Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen, München, Zürich <sup>6</sup>2013.

**Arendt, Hannah / Fest, Joachim:** Eichmann war von empörender Dummheit, Gespräche und Briefe, hg. V. Ludz, Ursula, München, Zürich 2011.

**Arnswald, Ulrich / Bongertmann, Ulrich / Mähler, Ulrich:** DDR-Geschichte im Unterricht. Schulbuchanalyse – Schülerbefragung – Modellcurriculum, Berlin 2006.

**Assmann, Aleida:** Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999.

**Assmann, Aleida / Frevert, Ute:** Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999.

**Assmann, Aleida:** Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006.

**Assmann, Jan:** Kultur und Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1988.

**Assmann, Jan:** Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten, München <sup>2</sup>1995.

**Assmann, Jan:** Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München <sup>5</sup>2005.

**Awosusi, Anita / Pflock, Andreas:** Sinti und Roma im KZ Natzweiler-Struthof. Anregungen für einen Gedenkstättenbesuch, Heidelberg 2006.

**Baring, Frank:** Empathie und historisches Lernen. Eine Untersuchung zur theoretischen Begründung und Ausformung in Schulgeschichtsbüchern, Frankfurt a.M. 2011.

**Bar-On, Dan:** Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern, Frankfurt a.M. / New York 1993.

**Begner, Johannes:** Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Eine Analyse der Lehrpläne von 1984 bis 1994 im Vergleich mit der curricularen Situation der siebziger Jahre, Tübingen 1998.

- Benz, Wolfgang:** Der Holocaust, München <sup>6</sup>2005.
- Benz, Angelika:** Der Henkersknecht: Der Prozess gegen John (Iwan) Demjanjuk in München, Berlin 2011.
- Bildungsplan 1994:** Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium 1994, Villingen 1994.
- Bildungsplan 2004:** Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan für das Gymnasium 2004, Villingen 2004.
- Brechtken, Magnus:** Die nationalsozialistische Herrschaft 1933-1939, Darmstadt 2004.
- Brink, Cornelia:** Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945, Berlin 1998.
- Browning, Christopher R.:** Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibataillon 101 und die "Endlösung" in Polen, Hamburg 1999.
- Brumlik, Micha:** Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Berlin 2004.
- Brumlik, Micha:** Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin 1995.
- Deckert-Peaceman, Heike:** Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M. 2002.
- Eberle, Annette:** Pädagogik und Gedenkkultur. Bildungsarbeit an NS-Gedenkorten zwischen Wissensvermittlung, Opfergedenken und Menschenrechtserziehung. Praxisfelder, Konzepte und Methoden in Bayern, Würzburg 2008.
- Ekman, Paul:** Emotions revealed. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, Heidelberg 2007.
- Erll, Astrid:** Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart, Weimar <sup>2</sup>2011.
- Faulde, Joachim:** Schule und außerschulische Jugendbildung. Eine Untersuchung zu institutionellen Aspekten der Kooperation, Weinheim 1996.
- Flick, Uwe:** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek 2007.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred:** Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien 2003.
- Garz, Detlef:** Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart, Wiesbaden <sup>3</sup>2006.
- Gautschi, Peter:** Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach / Ts. 2009.
- Gehrmann, Axel:** Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion, Opladen 2003.

- Georgi, Viola B.:** Entliehen Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L.:** The discovery of grounded theory, London 1967.
- Goldhagen, Daniel Jonah:** Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust, Berlin 1996.
- Grebing, Helga:** Der „deutsche Sonderweg“ in Europa 1806-1945. Eine Kritik, Stuttgart (u.a.) 1986.
- Gutman, Israel / Gutterman, Bella (Hg.):** Das Auschwitz-Album. Die Geschichte eines Transportes, Auschwitz, Yad Vashem 2002.
- Gutte, Rolf / Huisken, Freerk:** Alles bewältigt, nichts begriffen! Nationalsozialismus im Unterricht, Hamburg <sup>2</sup>2008.
- Haardt, Miriam:** Zwischen Schandmal und nationaler Sinnstiftung. Die Debatte um das Holocaust-Mahnmal in Berlin, Bremen 2001.
- Halbwachs, Maurice:** Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt a.M. 2006.
- Halbwachs, Maurice:** Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt a.M. 1985.
- Hanfland, Vera:** Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin 2008.
- Hattie, John:** Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt v. Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus, Baltmannsweiler 2013.
- Hentig, Hartmut von:** Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, Weinheim/Basel 2002.
- Hesse, Hans Albrecht / Manz, Wolfgang:** Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart u.a.<sup>3</sup>1974.
- Heyl, Matthias:** Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme, Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997.
- Hilberg, Raul:** Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945, Frankfurt a.M. <sup>3</sup>1992.
- Hildebrand, Klaus:** Das Dritte Reich, München 2003.
- Holzcamp, Klaus:** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt 1995.
- Höner Anne:** Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen, Wiesbaden 1993.
- Honneth, Axel:** Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt <sup>2</sup>2003.
- Hopf, Christel / Nevermann, Knut / Schmidt, Ingrid:** Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht, Frankfurt a.M. 1985.

- Hoppe, Heidrun:** Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer Biografiezentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Opladen 1996.
- Jeismann, Karl-Ernst:** Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, hg. und eingeleitet v. Jacobmeyer, Wolfgang / Schönmeyer, Bernd, Paderborn (u.a.) 2000.
- Kelle, Udo / Kluge, Susann:** Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden <sup>2</sup>2010.
- Kirsch, Jan-Holger:** Nationaler Mythos oder historische Trauer. Der Streit um ein zentrales „Holocaust-Mahnmal“ für die Berliner Republik, Köln (u.a.) 2003.
- Klafki, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel <sup>4</sup>1994.
- Klein, Marion:** Schülerinnen und Schüler am Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Eine empirisch-rekonstruktive Studie, Wiesbaden 2012.
- Klieme, Eckhard.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, Berlin und Frankfurt a.M. 2005.
- Kohlstruck, Michael:** Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen, Berlin 1997.
- Köhr, Katja:** Die vielen Gesichter des Holocaust. Museale Repräsentationen zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung, Göttingen 2012.
- Kraushaar, Wolfgang:** 1968. Das Jahr das alles verändert hat, München 1998.
- Kraushaar, Wolfgang:** 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur, Hamburg 2000.
- König, Helmut:** Die Zukunft der Vergangenheit. Der Nationalsozialismus im politischen Bewußtsein der Bundesrepublik, Frankfurt a.M. 2003.
- Krings, Annette:** Die Macht der Bilder: Zu Bedeutung der historischen Photographien des Holocaust in der politischen Bildungsarbeit, Münster 2006.
- Kuchler, Christian:** Historische Orte im Geschichtsunterricht, Schwalbach / Ts. 2012.
- Kuckartz, Udo:** Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken, Frankfurt a.M. 1988.
- Kuhls, Heike:** Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten, Münster 1996.
- Kunert, Kristian:** Wie Lehrer mit dem Lehrplan umgehen. Bericht über eine Befragung von Grund- und Hauptschullehrern – Interpretationen – Folgerungen, Weinheim 1983.
- Küntzel, Matthias:** Goldhagen und die deutsche Linke. Oder die Gegenwart des Holocaust, Berlin 1997.
- Lamnek, Siegfried:** Qualitative Sozialforschung, Basel <sup>5</sup>2010.
- Lehner, Martin:** Didaktische Reduktion, Bern, Stuttgart, Wien 2012.

- Löwisch, Dieter-Jürgen:** Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung, Darmstadt 2000.
- Marks, Stephan:** Warum folgten sie Hitler? Die Psychologie des Nationalsozialismus, Düsseldorf 2007.
- Martens, Matthias:** Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte, Göttingen 2010.
- Mertens, Klaus:** Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, Opladen 1983.
- Meseth, Wolfgang:** Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur, Frankfurt a.M. 2005.
- Messerschmidt, Astrid:** Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a.M. 2003.
- Messerschmidt, Astrid:** Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte, Frankfurt a.M. 2009.
- Meyer, Meinert A. / Meyer, Hilbert:** Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert, Weinheim und Basel 2007.
- Mitscherlich, Alexander / Mitscherlich, Margarete:** Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1967.
- Mittig, Hans-Ernst:** Gegen das Holocaustdenkmal der Berliner Republik, Berlin 2005.
- Möller, Horst:** Weimar. Die unvollendete Demokratie, Nördlingen <sup>8</sup>2006.
- Neller, Katja:** DDR-Nostalgie – Dimensionen der Orientierungen der Ostdeutschen gegenüber der ehemaligen DDR, ihre Ursachen und politischen Konnotationen, Wiesbaden 2006.
- Noback, Bertram:** Der Gedenkstättenbesuch des Berliner Holocaust-Denkmal als Bildungschance gymnasialen Unterrichts in Baden-Württemberg, unveröffentlichte Magisterarbeit, Heidelberg 2007.
- Nohl, Arnd-Michael:** Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden <sup>3</sup>2009.
- North, David:** Antisemitismus, Faschismus und Holocaust. Eine kritische Besprechung des Buchs „Hitlers willige Vollstrecker“ von Daniel Goldhagen, Essen 1997.
- Oser, Fritz / Althof, Wolfgang:** Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertbereich. Ein Lehrbuch, Stuttgart <sup>2</sup>1994.
- Pandel-Hans-Jürgen:** Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. <sup>2</sup>2003.
- Pandel, Hans-Jürgen:** Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013. [Pandel 2013 a]
- Parge, Martina:** Holocaust und autoritärer Charakter. Amerikanische Studien der vierziger Jahre vor dem Hintergrund der „Goldhagen-Debatte“, Wiesbaden 1997.

- Peterßen, Wilhelm H.:** Handbuch Unterrichtsplanung, Ehrenwirth 1982.
- Pfeifer, Volker:** Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen, Stuttgart 2003.
- Pongratz, Hans J.:** Die Interaktionsordnung von Personalführung. Inszenierungsformen bürokratischer Herrschaft im Führungsalltag, Wiesbaden 2003.
- Prenzel, Annedore:** Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Opladen, Berlin, Toronto 2013.
- Przyborski, Aglaja / Wohlrab-Sahr, Monika:** Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München <sup>3</sup>2010.
- Radtke, Frank-Olaf** (Hg. u.a.): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Frankfurt a.M. 2002. [zitiert als: Radtke et al 2002]
- Rebel, Karlheinz:** Zwang – Autorität – Freiheit. Texte zum Autoritätsproblem, Weinheim/Berlin 1967.
- Reichel, Peter:** Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur von 1945 bis heute, München 2001.
- Ritscher, Wolf:** Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz“, Weinheim und Basel 2013.
- Roloff, Johannes:** Der Holocaust als Herausforderung für den Geschichtsunterricht, Berlin 2013.
- Rüsen, Jörn:** Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Göttingen 1989.
- Rüsen, Jörn:** Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln, Weimar, Wien 1994.
- Sauer, Michael:** Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik, Seelze-Velber <sup>3</sup>2004.
- Schaub, Hort / Zenke, Karl G.:** Wörterbuch Pädagogik. Grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuauflage, München 2007.
- Schmitz-Berning, Cornelia:** Vokabular des Nationalsozialismus, Berlin 1998.
- Schoep, Julius H.** (Hrsg.): Ein Volk von Mördern? Die Dokumentation zur Goldhagen-Kontroverse um die Rolle der Deutschen im Holocaust, Hamburg 1996.
- Schroeder, Klaus** [u.a.]: Später Sieg der Diktaturen. Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen, Frankfurt a.M. 2012.
- Sellin, Volker:** Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen 1995.
- Sofsky, Wolfgang:** Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager, Frankfurt a.M. 1993.
- Sontag, Susan:** Über Fotografie, München/Wien 1978.

- Sontag, Susan:** Das Leiden anderer betrachten, München/ Wien 2003.
- Stojanov, Krassimir:** Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden 2011.
- Strauss, Anselm / Corbin, Julie:** Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1996.
- Tausch, Reinhard / Tausch, Anne-Marie:** Erziehungs-Psychologie : Begegnung von Person zu Person, Göttingen <sup>6</sup>1971.
- Treptow, Eva:** Bildungsbiografen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede, Münster, New York, München, Berlin 2006.
- Thamer, Hans-Ulrich:** Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945, Berlin 1994.
- Thiele, Martina:** Publizistische Kontroversen über den Holocaust im Film, Münster, 2001.
- Völkel, Bärbel:** Wie kann man Geschichte lernen? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik, Schwalbach / Ts. 2002.
- Vollstädt, Wiltlof / Tillmann, Klaus-Jürgen (u.a.):** Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I, Opladen 1999.
- Vollstädt, Wiltlof / Tillmann, Klaus-Jürgen:** Lehrpläne und Lehreralltag, Wiesbaden 1995.
- Von Borries, Bodo:** Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim und München 1995.
- Von Borries, Bodo:** Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.
- Von Borries, Bodo [u.a. Hg.]:** Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002, Neuried 2005. [zitiert als: von Borries 2005]
- Von Borries, Bodo:** Menschenrechte im Geschichtsunterricht. Auswege aus einem Missverständnis. Normative Überlegungen und praktische Beispiele, Schwalbach/Ts. 2011.
- Von Hentig, Hartmut:** Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, Weinheim, Basel 2002.
- Weber, Erich:** Erziehungsstile, Donauwörth <sup>7</sup>1978.
- Weber, Karl-Christian:** Ethisch reflektierter Geschichtsunterricht. Kompetenzorientierte Grundlagen und Beispiele, Göttingen 2013.
- Wefing, Heinrich:** Der Fall Demjanjuk: der letzte große NS-Prozess, München 2011.



- Wehler, Hans-Ulrich:** Der Nationalsozialismus: Bewegung, Führerherrschaft, Verbrechen 1919-1945, München 2009.
- Welzer, Harald:** Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.
- Welzer, Harald:** Täter, wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden, Frankfurt a.M. 2005.
- Welzer, Harald:** „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M. 2010.
- Weniger, Erich:** Neue Wege im Geschichtsunterricht, Frankfurt a.M. 1949.
- Werner, Tilo:** Holocaust-Spielfilme im Geschichtsunterricht. Schindlers Liste – Der Pianist – Drei Tage im April – Das Leben ist schön – Zug des Lebens, Norderstedt 2004.
- Wiesel, Elie:** Die Nacht zu begraben, Elischa, Frankfurt a.M. 1987.
- Wildt, Michael:** Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes, Hamburg 2002.
- Wild, Michael:** Geschichte des Nationalsozialismus, Göttingen 2008.
- Wolfrum, Edgar:** Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesdeutschen Erinnerung 1948-1990, Darmstadt 1999.
- Zülsdorf-Kersting, Meik:** Sechzig Jahre danach: Jugendliche und der Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Dortmund 2007.
- Zumpe, Helen Esther:** Menschenrechtsbildung in der Gedenkstätte. Eine empirische Studie zur Bildungsarbeit in NS-Gedenkstätten, Schwalbach/Ts. 2012.
- Zimmermann, Michael:** Verfolgt, vertrieben, vernichtet, Essen 1989.

## **2. Aufsätze in Sammelbänden**

- Abram, Ido:** Erziehung und humane Orientierung, in: Abram, Ido / Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Hamburg 1996, S.11-60.
- Adorno, Theodor W.:** Erziehung zur Mündigkeit, in: Becker, Hellmut / Kadebach, Gerd: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969, Frankfurt a.M. 1970, S.92-109 [Original: 1966].
- Ahlheim, Klaus:** Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ – Rezeption und Aktualität, in: Ahlheim, Klaus / Heyl, Matthias: Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010, S.38-55.
- Alavi, Bettina:** Herausforderungen an eine „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.79-94.
- Assmann, Aleida:** Die Erinnerung an den Holocaust. Vergangenheit und Zukunft, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und

Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.67-78.

**Augner, Jens:** Schüler/innen leiten Gedenkstättenfahrten nach Kraków und Auschwitz, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.383-398.

**Barricelli, Michele:** Das Visual History Archive des Shoah Foundation Institute als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss, in: Oswal, Vadim / Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2008, S.198-211.

**Barricelli, Michele:** Problemorientierung, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 42013, S.78-90.

**Barz, Heiner / Liebenwein, Sylva:** Der Generationsbegriff in Bildungskontexten – Eine Montage, in: Eckert, Thomas (u.a. Hg.): Bildung der Generationen, Wiesbaden 2011, S.37-52.

**Bastian, Johannes/ Helsper, Werner.:** Professionalisierung im Lehrerberuf, in: dies. (u.a. Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf, Opladen 2000, S.167-192.

**Benrath, Ruth / Barricelli, Michele:** „Man will doch nicht wissen, ob sie da im Nachthemd sitzt oder was“. Erkundungen zum Prozess historischer Sinnbildung im Geschichtsunterricht am Beispiel eines Jugendsachbuchs über Anne Frank, in: Günther-Arndt, Hilke / Sauer, Michael (Hg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen, Münster 2006, S.49-84.

**Benz, Wolfgang:** Ein Denkmal für wen? Die Debatte um das Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Die Opfer nationalsozialistischer Verfolgung und die Stätten des Gedenkens, in: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hg.): Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2005, S.30-39.

**Bergmann, Klaus:** Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts, in: Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hg.): Wie weiter?: zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S.33-55.

**Bergmann, Klaus:** Das Projekt in der Geschichtswissenschaft. Didaktisch-theoretische Grundlagen, in: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich: Projekte und Hochschule. Das Beispiel Geschichte, Bielefeld 2002, S.23-33.

**Bergmann, Klaus:** Ideologiekritik, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 42013, S.137-151.

**Boschki, Reinhold:** Erinnern – gedenken – lernen. Thesen zum Zusammenhang von Erinnerungsräumen und Erinnerungslernen, in: Werner, Nikolai / Schwendemann, Wilhelm: Gedenkstättenpädagogik und soziale Arbeit, Berlin 2013, S.89-100.

**Bothe, Alina / Lücke, Martin:** Im Dialog mit den Opfern. Shoah und historisches Lernen mit virtuellen Zeugnissen, in: Gautschi, Peter / Zülsdorf-Kersting, Meik / Ziegler, Béatrice (Hg.) Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert, Zürich 2013, S.55-74.

**Brauer, Juliane / Lücke, Martin:** Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Einführende Überlegungen, in: Brauer, Juliane / Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und

historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S.11-26.

- Brink, Cornelia:** Der Soldat auf dem Bagger und die Toten. Bergen-Belsen, April 1945. In: Paul, Gerhard (Hg.): Das Jahrhundert der Bilder. 1900 bis 1949. Band 1. Göttingen 2009, S.698-705.
- Brumlik, Mischa:** Im Niemandsland des Verstehens. Was kann heißen: Sich der Shoah zu erinnern und ihre Opfer zu betrauern?, in Wolfram Eschenhagen, Wieland (Hg.): Die neue deutsche Ideologie. Einsprüche gegen die Entsorgung der Vergangenheit, Darmstadt 1988, S.78-99.
- Christmeier, Martina / Reither, Ingmar:** Fragestellungen, Interessen und Deutungsansätze von jugendlichen Besuchern des Dokumentationszentrum Reichsparteitaggelände, in: Popp, Susanne / Schönemann, Bernd: Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009, S.133-140.
- Dann, Hanns-Dietrich:** Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen, in: Schweer, Martin K.W. (Hg): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden 2008, S.177-207.
- Dehne, Brigitte / Schulz-Hageleit, Peter:** Der Nationalsozialismus im Schulunterricht. Dimensionen emotionalen Involviertseins bei Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, in: Gies, Horst: Emotionalität versus Rationalität? in: Mütter, Bernd / Uffelmann, Uwe (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt a.M. 1992, S.327-252.
- Edelstein, Wolfgang:** Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule im Anschluss an das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, in: Bucher, Anton A. (Hrsg.): Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge, Münster, 2007, S.141-154.
- Fausser, Peter:** Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag; in: Beutel, Wolfgang / Fausser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S.16-41.
- Fenner, Barbara:** Geschichte lernen und wachsen. Besuch einer KZ-Gedenkstätte, in: Lohrbächer, Albrecht / Ruppel, Helmut / Schmidt, Ingrid / Thierfelder, Jörg: Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S.365-377.
- Frei, Norbert:** 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 2004, S.33-48.
- Frei, Norbert:** Geschichtswissenschaft, in: Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S.389-397.
- Gabriel, Regine:** Theaterpädagogisches und gestalterisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in der Gedenkstätte Hadamar, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.399-410.

- Gautschi, Peter:** Vom „Hinschauen und Nachfragen“ zu Sachanalyse, Sachurteil und Werturteil, in: Popp, Susanne / Schönemann, Bernd: Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009, S.48-61.
- Genger, Angela:** Lernen, Erinnern, Gedenken. Erfahrungen aus der Gedenkstättenarbeit, in: Ehrmann, Annegret (u.a. Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen 1995, S.48-54.
- Gerson, Daniel:** Von der Leichtigkeit des Einfühlens in die Opfer und der Schwierigkeit des Verstehens der Täter. Die Problematik der fehlenden Täterperspektive beim Gedenken an den Holocaust, in: Gautschi, Peter / Zülsdorf-Kersting, Meik / Ziegler, Béatrice (Hg.) Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21.Jahrhundert, Zürich 2013, S.137-150.
- Gies, Horst:** Emotionalität versus Rationalität? In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt a.M. 1992, S.27-40.
- Gisinger, Arno:** Für eine Kulturgeschichte der fotografischen Erinnerung am Beispiel visueller Darstellung des Holocaust, in: Diendorfer, Gertraud; Jagschitz, Gerhard; Rathkolb, Oliver (Hg.): Zeitgeschichte im Wandel. 3. Österreichische Zeitgeschichtetage 1997. Innsbruck, Wien 1998, S.473-483.
- Groehler, Olaf:** Zur Gedenkstättenpolitik und zum Umgang mit der „Reichskristallnacht“ in der SBZ und der DDR (1945-1988), in: Bergmann, Werner / Erb, Rainer/ Lichtblau, Albert (Hg.): Schwieriges Erbe. Der Umgang mit Nationalismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. / New York 1995, S.285-301.
- Gruschka, Andreas:** Unvermeidbar und ohnmächtig. Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung, in: Wigger, Lothar: Wie ist Bildung möglich, Bad Heilbrunn 2009, S.103-134.
- Hallama, Peter:** Geschichtswissenschaften, Memory Studies und der Passive Turn. Zur Frage der Opferperspektive in der erinnerungskulturellen Forschung, in: Franzen, Erik K. / Schulze Wessel, Martin (Hg.): Opfernarrative. Konkurrenzen und Deutungskämpfe in Deutschland und im östlichen Europa nach dem Zweiten Weltkrieg, München 2012, S.9-28.
- Hamann, Christoph:** Sehepunkte und Bildkompetenz. Zur Ikonografie des Nationalsozialismus im Unterricht, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.187-204.
- Hammel, Walter:** Lehrerverhalten und Rollenbilder des Lehrers, in: Gröschel, Hans (Hg.): Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht. Grundlagen und Wechselwirkungen, München 1975, S.25-31.
- Handro, Saskia:** Der lange Abschied von vertrauten Opfermythen. Eine Schulbuchanalyse aus geschichtlichem Anlass, in: Handro, Saskia / Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S.177-198.
- Hasberg, Wolfgang:** Erinnerungs- oder Geschichtskultur? Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen im Umgang mit Gedächtnis und Geschichte, in: Hartung, Olaf (Hg.): Museum und Geschichtskultur. Ästhetik – Politik – Wissenschaft, Bielefeld 2006, S.32-59.

- Henkenborg, Peter:** Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung, in: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S.299-316.
- Herrmann, Ulrich:** Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung?, in: Rekus, Jürgen (Hg.): Bildungsstandards Kerncurricula und die Aufgabe der Schule, Münster 2005, S.24-53.
- Herz, Rudolf:** Kunst der Erinnerung, in: Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S.379-387.
- Heyl Matthias:** Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung“, in: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.), Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hamburg 1994, S.11-32.
- Heyl, Matthias:** Jews are no metaphors, oder: Die Kontextualisierung des Holocaust in Deutschland, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“. Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg 1995, S.27-62.
- Heyl, Matthias:** „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ – Überlegungen, Konzepte, Vorschläge, in: Abram, Ido / Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Hamburg 1996, S.61-164.
- Heyl, Matthias:** Bilderverbot und Bilderfluten. In: Bannasch, Bettina; Hammer, Almuth (Hg.): Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Schoah. Frankfurt a.M. 2004, S.117-129.
- Heyl, Matthias:** Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten, in: Brauer, Juliane / Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S.239-260.
- Hesse, Klaus:** Bilder lokaler Judendeportationen. Fotografien als Zugänge zur Alltagsgeschichte des NS-Terrors. In: Paul, Gerhard (Hg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen: 2006, S.149-168.
- Himmelmann, Gerhard:** Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Demokratie- Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S.21-39.
- Himmelmann, Gerhard:** Auf der Suche nach dem richtigen Weg zum Ziel: Förderung von Demokratiekompetenz in der politischen Bildung; in: Himmelmann, Gerhard; Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S.245-257.
- Himmelmann, Gerhard:** Demokratische Handlungskompetenz. Standards für Mündigkeit; in: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. 2007, S.42-70. (Himmelmann 2007 a)
- Himmelmann, Gerhard:** Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein; in: Lange, Dirk; Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung, Wiesbaden 2007, S.26-40. (Himmelmann 2007 b)
- Hölscher, Lucian:** Die Einheit und die Konstruktivität historischer Wirklichkeit: Die Geschichtswissenschaft zwischen Realität und Fiktion, in: Schulz, Evelyn / Sonne, Wolf-

gang (Hg.): Kontinuität und Wandel. Geschichtsbilder in verschiedenen Fächern und Kulturen, Zürich 1999, S.19-40.

**Horst, Uwe:** Projekte zwischen Reformanspruch und Alltagsrealität, in: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich: Projekte und Hochschule. Das Beispiel Geschichte, Bielefeld 2002, S.196-215.

**Hug, Wolfgang:** Geschichte für die Zukunft, in: Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hg.): Wie weiter?: zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S.156-164.

**Kaiser, Wolf:** Die Wannsee-Konferenz als Unterrichtsgegenstand. Anregungen und Dokumente für die Sekundarstufe II., in: Kampe, Norbert / Klein, Peter: Die Wannsee-Konferenz am 20. Januar 1942. Dokumente – Forschungsstand – Kontroversen, Köln 2013, S.437-452.

**Knab, Doris:** Lehrer und Lehrplan, in: Betzen, Klaus / Nipkow, Karl Ernst (Hg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München <sup>2</sup>1972, S.222ff.

**Knigge, Volkhard:** Gedenkstätten und Museen, in: Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S.398-409. [Knigge 2005a].

**Knigge, Volkhard:** Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland, in: Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S.443-460. [Knigge 2005b].

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

**Koller, Hans-Peter:** Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung, in: Wigger, Lothar: Wie ist Bildung möglich, Bad Heilbrunn 2009, S.34-51.

**Konrad, Franz-Michael:** Vergangenheit, die nicht vergehen soll. (Schul-)Pädagogische Überlegungen nach Historikerstreit und Goldhagen-Debatte, in: Boscki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S.37-68.

**Körper, Andreas:** Kompetenzorientiertes historisches Lernen im Museum? Eine Skizze auf der Basis des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, in: Popp, Susanne / Schöne-mann, Bernd: Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009, S.62-80.

**Koselleck, Reinhard:** Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses, in: Knigge, Volkhard / Frei, Norbert (Hg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord, Bonn 2005, S.21-32.

**Kößler, Gottfried:** Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen, in: Elm, Michael / Kößler, Gottfried (Hg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, Frankfurt a.M./New York 2007, S.176-194.

**Kramer, Sven:** Nacktheit in Holocaust-Fotos und -Filmen. In: Kramer, Sven (Hg.): Die Shoah im Bild. München 2003, S.225-248.

- Kranz, Thomasz:** Das Erbe des Nationalsozialismus und die historisch-politische Bildung, in: ders. (Hg.): Bildungsarbeit und historisches Lernen in der Gedenkstätte Majdanek, Lublin 2000, S.13-38.
- Kraushaar, Wolfgang:** Zivilisationsbruch Auschwitz – Singularität versus Universalität der Judenvernichtung, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...“. Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg 1995, S.121-140.
- Kraushaar, Wolfgang:** Adorno, die antisemitische Welle (1959/60) und ihre Folgen, in: Ahlheim, Klaus / Heyl, Matthias: Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010, S.9-37.
- Kühberger, Christoph:** Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage des historischen Lernens, in: Kühberger, Christoph (Hg.): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang des historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2012, S.33-74.
- Laub, Dori:** Zeugnis ablegen oder Die Schwierigkeit des Zuhörens, in: Baer, Ulrich (Hg.): Niemand zeugt für den Zeugen. Erinnerungskultur nach der Shoah, Frankfurt a.M. 2000, S.68-83.
- Lengyel, Dorit / Rosen, Lisa:** Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln, in: Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden 2012, S.71-88.
- Lutz, Thomas:** Gedenkstätten für die Opfer des NS-Regimes. Geschichte – Arbeitsweisen und Wirkungsmöglichkeiten, in: Ehrmann, Annegret (u.a. Hg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven, Opladen 1995, S.37-47.
- Lutz, Thomas:** Lernort Gedenkstätte und zeithistorisches Museum, in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.367-382.
- Mannemann, Jürgen:** Wider das Vergessen. Entwurf einer Kritischen Theorie des Eingedenkens aus politisch-theologischer Sicht, in: Boscki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S.88-118.
- Mannheim, Karl:** „Das Problem der Generationen“, in: Wolff, Kurt (Hg.): Karl Mannheim. Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk, Berlin und Neuwied 1964, S.509-565.
- Massing, Peter:** Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen?, in: Breit, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2002, S.160-187.
- Massing, Peter:** Ich beharre auf einem komplexen Demokratiebegriff und behaupte starrsinnig, dass Demokratielernen nur als Politiklernen möglich ist, in: Pohl, Kerstin (Hg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach/Ts. 2007, S.156-175.
- Mayer, Ulrich:** Historische Orte als Lernorte, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013, S.389-407.

- Mebus, Sylvia:** Beispiel II. Gleichschaltung der Länder im Nationalsozialismus – das Aus für die Landesidentität? Das Beispiel Sachsen, in: Schreiber, Waltraut / Mebus, Sylvia (Hg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Geschichtsbildern, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, Neuried 2006, S.83-102.
- Mertens, Lothar:** Die SED und die NS-Vergangenheit, in: Bergmann, Werner / Erb, Rainer/ Lichtblau, Albert (Hg.): Schwieriges Erbe. Der Umgang mit Nationalismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. / New York 1995, S.194-211.
- Messerschmidt, Astrid:** Widersprüche der Mündigkeit - Anknüpfungen an Adornos und Beckers Gespräch zu einer "Erziehung zur Mündigkeit" unter aktuellen Bedingungen neoliberaler Bildungsreformen, in: Ahlheim, Klaus / Heyl, Matthias: Adorno revisited. Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute, Hannover 2010, S.126-147.
- Pampel, Bert** (Hg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz: Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen, Leipzig 2011.
- Pandel, Hans-Jürgen:** Richtlinien – weiter wie bisher? Über die Dauerhaftigkeit geschichtsdidaktischer Mythen, in: Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard (Hg.): Wie weiter?: zur Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S.165-184.
- Pandel, Hans-Jürgen:** Was macht ein Schulbuch zu einem Geschichtsbuch? Ein Versuch über Kohärenz und Intertextualität, in: Handro, Saskio / Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S.15-37.
- Pandel, Hans-Jürgen** (2013 a): Quelleninterpretation, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013, S.152-171. [Pandel 2013b]
- Pfadenhauer, Michaela / Brosiewski, Achim:** Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive, in: Helsper, Werner / Busse, Susanne / Humerich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, Wiesbaden 2008, S.79-97.
- Proske, Matthias / Meseth, Wolfgang:** Nationalsozialismus 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 2006, S.127-154.
- Rahe, Konrad: Schulbuch und Lehrplan:** Wie der Geschichtslehrer alleingelassen wird, in: Bauer, Jan-Patrick / Meyer-Hamme, Johannes / Körber, Andreas (Hg.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65.Geburtstag, Kenzingen 2008, S.101-120.
- Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H.:** „Erziehung nach Auschwitz“ – eine gesellschaftlich-politische Herausforderung, in: dies. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg 2005, S.11-25.
- Rosh, Lea:** Aus drei bis vier Jahren wurden siebzehn..., in: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hg.): Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2005, S.8f.



- Ruppel, Helmut:** Folgerungen, Erinnern, Lernen, Gedenken. Eine Annäherung in fünf Schritten, in: Lohrbächer, Albrecht / Ruppel, Helmut / Schmidt, Ingrid / Thierfelder, Jörg: Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S.104-119.
- Rüsen, Jörn:** Die Macht der Gefühle im Sinn der Geschichte. Theoretische Grundlagen und das Beispiel des Trauerns, in: Brauer, Juliane / Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, Göttingen 2013, S.27-46.
- Sander, Wolfgang:** Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte; in: Beutel, Wolfgang; Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft, Schwalbach/Ts. S.71-85.
- Sauer, Michael:** Historisches Lernen in Ausstellungen. Kompetenzen im Umgang mit Geschichte als Ziel und Voraussetzung in: Popp, Susanne / Schönemann, Bernd: Historische Kompetenzen und Museen, Idstein 2009, S.81-93.
- Scheilke, Christoph:** Religiöse Bildung, in: Liebau, Eckart (Hg.): Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe, Weinheim und München 2001, S.213-234.
- Schlusche, Günter:** Ein Denkmal wird gebaut. Geschichte, Planung und baulicher Kontext, in: Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas (Hg.): Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2005, S.14-29.
- Schöner, Alexander / Schreiber, Waltraud:** De-Konstruktion des Umgangs mit Geschichte in Schulbüchern. Vom Nutzen wissenschaftlicher Schulbuchanalysen für den Geschichtsunterricht, in: Schreiber, Waltraud / Mebus, Sylvia (Hg.): Durchblicken. Dekonstruktion von Geschichtsbildern, 2.überarbeitete und aktualisierte Auflage, Neuried 2006: 21-32.
- Schreier, Helmut:** Einige schultheoretische Voraussetzungen und ein didaktischer Vorschlag zum Projekt der Erziehung nach Auschwitz“, in: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.), Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hamburg 1994, S.263-283.
- Schulte, Rolf:** Geschichtsprojekte in Leistungskursen des Gymnasiums, in: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich: Projekte und Hochschule. Das Beispiel Geschichte, Bielefeld 2002, S.160-178.
- Schulze, Martin:** Fotografische Repräsentationen der Schoah. Zur ikonoklastischen Kritik an ihrer bildmedialen Vergegenwärtigung. In: Bannasch, Bettina; Hammer, Almuth (Hg.): Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Schoah. Frankfurt a.M. 2004, S.191-210.
- Schweitzer, Friedrich:** Erziehung nach Auschwitz. Über die Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichtenden Pädagogik, in: Boscki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S.21-36.
- Schwendemann, Wilhelm:** Erinnern und Lernen in bildungswissenschaftlicher Perspektive – Was soll in einer zeitgemäßen Form der Auseinandersetzung mit dem Holocaust gelernt werden?, in: Werner, Nikolai / Schwendemann, Wilhelm: Gedenkstättenpädagogik und soziale Arbeit, Berlin 2013, S.101-116.

- Siegfried, Detlef:** Lernziel Irritation. Möglichkeiten und Grenzen der Projektarbeit im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte, in: Hill, Thomas / Pohl, Karl Heinrich: Projekte und Hochschule. Das Beispiel Geschichte, Bielefeld 2002, S.34-52.
- Sliwka, Anne:** Diversität als Chance und Ressource in der Gestaltung wirksamer Lernprozesse, in: Fereidooni, Karim (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs, Wiesbaden 2012, S.169-178.
- Stammwitz, Wolfgang:** Nationalsozialismus und Holocaust als Thema der Lehrerbildung in Westdeutschland (1945-1965), in Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg 2005, S.27-44.
- Staudter, Bernhard:** Spurensuche und Erinnern – Beispiel III: Juden in Mannheim – Berufsschüler auf Spurensuche, in: Lohrbächer, Albrecht (u.a. Hg.): Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S.204-214.
- Thamer, Hans-Ulrich:** Die westdeutsche Erinnerung an die NS-Diktatur in der Nachkriegszeit, in: März, Peter (Hg.): Woran erinnern?: der Kommunismus in der deutschen Erinnerungskultur, Köln, Weimar, Wien 2006, S.51-71.
- Thies, Barbara:** Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden 2008, S.77-100.
- Treptow, Rainer:** Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Zur Krise der politischen Jugendbildungsarbeit, in: Boscki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S.161-176.
- Urban, Andreas:** Geschichtsvermittlung im Museum, in: Mayer, Ulrich / Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2013, S.370-388.
- Von Borries, Bodo:** Von gesinnungsbildenden Erlebnissen zur Kultivierung der Affekte? Über Ziele und Wirkungen von Geschichtslernen in Deutschland, in: Gies, Horst: Emotionalität versus Rationalität? In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hg.): Emotionen und historisches Lernen. Forschung – Vermittlung – Rezeption, Frankfurt a.M. 1992, S.67-92.
- Von, Borries, Bodo:** Vernichtungskrieg und Judenmord in den Schulbüchern beider deutscher Staaten seit 1949, in ders.: Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie, Pragmatik, Empirie und Normfrage. Schwalbach/Ts. 2004, S.386-415.
- Von Borries, Bodo:** Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen Überlegungen, in: Handro, Saskio / Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S.39-52.
- Von Borries, Bodo:** Geschichtsbewusstsein Jugendlicher vier Generationen nach Auschwitz. Zwischen Illusionen und Irritationen, in: Schwendemann, Wilhelm / Boschki, Reinhold (Hg.): Vier Generationen nach Auschwitz – Wie ist Erinnerungslernen heute noch möglich. Erinnern und Lernen. Texte zur Menschenrechtspädagogik, Bd.4, Berlin 2008, S.41-75.

- Von Saldern, Matthias:** Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion, in: Schweer, Martin K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge, Wiesbaden <sup>2</sup>2008, S.565-581.
- Weber, Max:** Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: ders: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. v. Winkelmann, Johannes, Tübingen <sup>7</sup>1988, S.146-214.
- Wiater, Werner:** Lehrplan, Curriculum, Bildungsarbeit, in: Arnold, Karlheinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2006, S.169-178.
- Wiedemann, Nicole:** „So ist das, was das Bild dokumentiert, das Gegenteil dessen, was es symbolisiert.“ Holocaustfotografie im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Kulturellen Gedächtnis. In: Crivellari, Fabio; Kirchmann, Kay (Hg.): Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive unter Mitarbeit von Sven Grampp. Konstanz 2004, S.317-349.
- Wiegmann, Ulrich:** Juden und jüdische Geschichte im Geschichtsunterricht der SBZ und der DDR (1945-1990), in: Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H. (Hg.): Handbuch Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung, Schwalbach/Ts. 2013, S.47-65.
- Wiesel, Elie:** Erinnern führt uns zusammen. Ein Appell an die deutsche Jugend, in: Lohrbächer, Albrecht / Ruppel, Helmut / Schmidt, Ingrid / Thierfelder, Jörg: Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S.55-56.
- Wippermann, Wolfgang:** Erinnern angesichts von Verharmlosung und Relativierung. Es war doch gar nicht so schlimm: Revisionismus und Vergangenheitsbewältigung, in: Lohrbächer, Albrecht / Ruppel, Helmut / Schmidt, Ingrid / Thierfelder, Jörg: Schoa – Schweigen ist unmöglich. Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S.57-67.
- Witzel, Andreas:** Das problemzentrierte Interview, in: Jüttemann, Jürgen: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim und Basel 1985, S.227-255.
- Zülsdorf-Kersting, Meik:** Jugendliche und das Thema „Holocaust“ – Empirische Befunde und Konsequenzen für die Schulbuchkonstruktion, in: Handro, Saskio / Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Berlin 2006, S.105-121.
- Zülsdorf-Kersting, Meik:** Wie umgehen mit dem Zivilisationsbruch Holocaust? Gedanken zur Thematisierung des Unaushaltbaren, in: Gautschi, Peter / Zülsdorf-Kersting, Meik / Ziegler, Béatrice (Hg.) Shoa und Schule. Lehren und Lernen im 21.Jahrhundert, Zürich 2013, S.209-224.

### **3. Zeitschriftenaufsätze**

- Barzel, Bärbel / Hußmann, Stephan / Leuders, Timo:** Bildungsstandards und Kernlehrpläne in NRW und BW. Zwei Wege zur Umsetzung nationaler Empfehlungen, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht 2004, S.142-146.
- Baumert, Jürgen / Kuner, Mareike:** Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2006, S.469-520.
- Böninger, Martin:** Die baden-württembergische Bildungsplanreform 2004, in: Lehren und Lernen 10/2004, S.3-8.

- Bösch, Frank:** Das „Dritte Reich“ ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4/1999, S.204-220.
- Broszat, Martin:** Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus, in: Merkur 5/1985, S.373-385.
- Butzer, Herrmann:** Das „Dritte Reich“ im Dritten Reich. Der Topos „Drittes Reich“ in der nationalsozialistischen Ideologie und Staatslehre, in: Der Staat. Zeitschrift für Staatslehre und Verfassungsgeschichte, deutsches und europäisches Öffentliches Recht 2003, S.600–627.
- Conrad, Franziska:** „Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder „Paradigmawechsel“? Von der Lernzielorientierung zu Kompetenzen und Standards, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5-6/2012, S.302-323.
- Debus, Lutz:** Das Leben ist schön? Ein anderer Weg zum Thema Holocaust. In: Pädagogik 9/2001, S.43-46.
- Demel, Walter:** „Fließende Epochengrenzen“. Ein Plädoyer für eine neue Periodisierungsweise historische Zeiträume, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 10/1997, S.590-598.
- Eppler, Renate:** Der neue Bildungsplan 2004, in: Lehren und Lernen 1/2005, S.43-45.
- Esch, Michael G.:** Der historische Ort von „ethnischer Säuberung“ und Völkermord, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 3-4/2011, S.133-143.
- Fried, Lilian:** Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – empirische Suchbewegungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/2003, S.112-126.
- Frommer, Helmut:** Zur Bildungs- und Schulpolitik in Baden-Württemberg, in: Lehren und Lernen 1/2005, S.3-7.
- Häcker, Peter:** Zur Umsetzung der Bildungsreform im Gymnasium, in: Lehren und Lernen 10/2004, S.9-21.
- Gamm, Hans-Jochen:** Erinnern als pädagogische Kategorie, in: Jahrbuch für Pädagogik. Erinnern – Bildung – Identität, Frankfurt a.M. 2003, S.58-57.
- Goertz, Hans-Jürgen:** Was können wir von der Vergangenheit wissen? Paul Valéry und die Konstruktivität der Geschichte heute, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12/2009, S.692-706.
- Grunder, Hans-Ulrich:** Aspekte der Lehrplanentwicklung, in: Lehren und Lernen 7-8/2002, S.14-21.
- Grünewald, Dietrich:** Schnittstelle Bild. Kunstunterricht und Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7-8/2011, S.402-421.
- Gunst, Dieter:** Hitler wollte kein „Drittes Reich“, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 17/1989, S.299–306.
- Heese, Thorsten:** Gestern Besucher – morgen lebenslanger „User“. Jüngere Trends in der Museumspädagogik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11-12/2012, S.705-719.

- Herzog, Walter:** Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2003, S.383-399.
- Hill, Heather C. / Rowan, Brian / Ballm, Deborah L.:** Effects of teacher's mathematical knowledge for teaching on student achievement. In: American Educational Research Journal, 2/2004, S.371-406.
- Huber, Ludwig:** Stichwort: Fachliches Lernen. Das Fachprinzip in der Kritik, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2001, S.307-331.
- Karg, Ina:** Geschichte und Geschichtlichkeit von Sprache und Literatur. Ein Blick auf den Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7-8/2011, S.389-401.
- Kaufmann, Günter:** Der Händedruck von Potsdam – die Karriere eines Bildes, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5-6/1997, S.295-315.
- Kirsch, Jan-Holger:** Kommandant in Auschwitz. Autobiographische Aufzeichnungen von Rudolf Höß, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 7-8/1998, S.421-438.
- Knigge, Volkhard:** „Zukunft der Erinnerung“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 25-26/2010, S.10-16.
- Koschinka, Alexander / Straub, Jürgen.:** „Dämonologie“ oder psychologisches Denken. Wie erklärt man, warum ganz gewöhnliche Angehörige der nationalsozialistischen Gesellschaft das Leben anderer auslöschten? In: Analyse und Kritik (20), 1996, S.95-122.
- Künzli, Rudolf:** Schule als Ort des Wissens und seiner Bewertung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2001, S.405-414.
- Kuchler, Christian:** Die Edition „Zeitungszeugen“ und die Rezeption nationalsozialistischer Tagespresse im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7-8/2011, S.433-442.
- Lange, Thomas:** Ein verdrängter Krieg? Der Zweite Weltkrieg im Geschichtsunterricht – ein persönlicher und pädagogischer Rückblick, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/2009, S.295-312.
- Leuchter, Miriam / Pauli, Christine / Reusser, Kurt / Lipowsky, Frank:** Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2006, S.562-579.
- Lewin, Kurt / Ronald, Lippitt:** An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. Sociometry, 1/1938, S.292-300.
- Lewin, Kurt / Ronald, Lippitt / Wright, Beatrice Anne:** Pattern of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology, 10/1939, S.271-299.
- Lipowsky, Frank:** Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 51/2006, S.47-70.
- Luca, Renate (1994):** Filme und Videos im Unterricht. "Was Spannendes, ein Spielfilm und die Weimarer Republik", in: Pädagogik 10/1994, S.32-34.

- Mayer-Drawe, Käte:** Die Macht des Bildes – eine bildungstheoretische Reflexion, in: Zeitschrift für Pädagogik 6, 2010, S.806-818.
- Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias:** Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich. Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten, in: Kursiv. Journal für politische Bildung, 1/2008, S.74-83.
- Mütter, Bernd:** Geschichtsdidaktik und Allgemeindidaktik, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 10/1997, S.599-610.
- Nebe, Karl:** Mit Filmen im Unterricht arbeiten. In: Geschichte lernen, 7/1994, S.20-24.
- Pandel, Hans-Jürgen:** Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6 1999, S.282-291.
- Paschen, Joachim:** Film und Geschichte, in: Geschichte lernen, 7/1994, S.13-19.
- Pohl, Dieter:** Die Holocaustforschung und Goldhagens Thesen. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 1997, S.1-48.
- Pollak, Alexander:** Die Historisierung eines Tabubruchs. Von der umstrittenen Entmythologisierung des Bilds der „sauberen Wehrmacht“ zur versachlichten Dokumentation des Vernichtungskrieges: ein Vergleich der beiden Wehrmachtsausstellungen, in: Zeitgeschichte 2/2002, S.56–63.
- Reinhardt, Sibylle:** Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/2009, S.860-871.
- Reinhold, Peter / Bündler, Wolfgang:** Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2001, S.333-357.
- Rohlfes, Joachim:** Der Nationalsozialismus – ein Hitlerismus?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 3/1997, S.135-150.
- Rohlfes, Joachim:** Ein Herz für Personengeschichte? Strukturen und Persönlichkeiten in Wissenschaft und Unterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5/6 1999, S.305-320.
- Rohlfes, Joachim:** Konstruktivismus – Stärken und Schwächen einer Erkenntnis- und Lerntheorie, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 2/2009, S.707-719.
- Sandkühler, Thomas / Schmuhi, Hans-Walter:** Milgram für Historiker. Reichweite und Grenzen einer Übertragung des Milgram-Experiments auf den Nationalsozialismus. Analyse und Kritik 20 (1998), S.3-26.
- Schillinger, Jens:** Kronzeugen der Vergangenheit? Historische Spielfilme im Geschichtsunterricht, in: Praxis Geschichte 5/2006, S.4-9.
- Schöberle, Wolfgang (u.a.):** Vorschläge und Hinweise zur Entwicklung von Kernkompetenzcurricula an Gymnasien, in: Lehren und Lernen 10/2004, S.22-28.
- Schmitz, Michael:** Die Kunst des Erinnerns. Das Berliner Holocaust-Denkmal im Fokus von nationaler Identität und universaler Abstraktion, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12/2004, S.726-743.

- Schnaitmann, Gerhard:** Schulreform in Baden-Württemberg – ein chronologischer Abriss, in: Lehren und Lernen 7/8 2002, S.7-13.
- Schrader, Ulrike:** Die „Stolpersteine“ oder Von der Leichtigkeit des Gedenkens, in: Geschichte im Westen. Zeitschrift für Landes- und Zeitgeschichte 2006, S.173–181.
- Schrader, Ulrike:** Zerstörung, Sammlung, Identität. Konzeptionelle Herausforderungen in jüdischen Museen in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11-12/2012, S.669-687.
- Schreiber, Waltraud:** Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, in: Zeitschrift für Pädagogik 2/2008, S.198-212.
- Schröder, Bernd:** Geschichtliches im Religionsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 7-8/2011, S.422-432.
- Schulz-Hageleit, Peter:** Erfahrungsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 3/1997, S.161-168.
- Städter, Benjamin:** Die Geschichte des Nationalsozialismus als Geschichte ihrer Medien. Der Spielfilm „Die große Liebe im Geschichtsunterricht“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 9-10/2011, S.573-583.
- Stein, Margit:** Werterziehungsansätze an weiterführenden Schulen in ihrem Zusammenhang mit strukturellen Schulbedingungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/2009, S.562-579.
- Stübig, Frauke / Ludwig, Peter H./ Bosse, Dorit:** Problemorientiertes Lehr-Lern-Arrangement in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2008, S.376-395.
- Stupperich, Martin:** Orientierung in der Geschichte – aber wie?, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 11/2009, S.612-628.
- Tenorth, Heinz-Elmar:** Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2006, S.580-597.
- Thoma, Gun-Brur / Prenzel, Manfred:** Was verbinden Museumsbesucher mit Lernen im Museum und in der Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2009, S.64-81.
- Treml, Manfred:** „Schreckensbilder“ – Überlegungen zur Historischen Bilderkunde. Die Repräsentation von Bildern an Gedächtnisorten des Terrors, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5-6/1997, S.279-294.
- Utz, Andreas:** Geschichtsunterricht; Zeit + Bild + Film, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/2010, S.835-848.
- Van Norden, Jörg:** Lob des narrativen Konstruktivismus, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 12/2009, S.734-741.
- Von Borries, Bodo:** Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren? Ein Versuch über Post-68-Geschichtsdidaktik und Post-'89-Problemfelder, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5-6/1999, S.268-281.
- Von Reeken, Dietmar:** Wer hat Angst vor Wolfgang Klafki? Der Geschichtsunterricht und die „Schlüsselprobleme“, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5-6/1999, S.292-304.

**Welzer, Harald:** Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis, in: APuZ 25-26/2010, S.16-23.

**Warmbt, Elke / Hock, Rolf:** Mit einer Schulklasse in "Schindlers Liste". Verordnete Betroffenheit oder Anlass für echte Fragen? In: Neue Deutsche Schule, 11/1994, S.9-11.

**Wilschut, Arie:** Ein Referenzrahmen für den Unterricht im Fach Geschichte, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 11/2009, S.629-645.

#### 4. Internetquellen

**Heyl, Matthias:** „Holocaust Education“: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust, 1999.  
(<http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20%281999%29.pdf>, letzter Aufruf: 4.4.2014)

**Spiegel Online 14.6.2010:** „Innerer Reichsparteitag für Klose.  
(<http://www.spiegel.de/kultur/tv/innerer-reichsparteitag-fuer-klose-spruch-von-zdf-moderatorin-loest-protest-aus-a-700458.html>, letzter Aufruf: 4.4.2014).



## Anhang A – Vergleich der sechs didaktisch-methodischen Konzepte

	<b>Zugang 1: Fachkenntnisse und historische Urteilsbildung</b>	<b>Zugang 2: Fremdverstehen</b>	<b>Zugang 3: Geschichtsreflexion</b>	<b>Zugang 4: Politische und moralische Erziehung</b>	<b>Zugang 5: Gedenken</b>	<b>Zugang 6: Anthropologisch-philosophische Reflexion</b>
<b>Zielsetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• informieren, aufklären</li> <li>• Kenntnisse vermitteln</li> <li>• historische Urteile schulen</li> <li>• Förderung von Sach- und Methodenkompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitschaft zum nachhaltigen historischen Lernen</li> <li>• sinnvolle Zugänge für ein nachhaltiges Lernen durch Konkretisierung, Personalisierung, Fremdverstehen</li> <li>• Geschichtsreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtsbetrachtung: Konstruktion, Rekonstruktion, Deonstruktion von Geschichtsbildern</li> <li>• Geschichtsreflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung demokratischer Werte und Normen</li> <li>• Prävention gegenüber rechtem Gedankengut</li> <li>• Förderung des politischen und moralischen Bewusstseins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnern, Mahnen</li> <li>• Weckung von Betroffenheit</li> <li>• Übernahme von historischer Verantwortung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umfassende Reflexion über Grundfragen, die sich aus der NS-Zeit ergeben (z.B. Warum-Frage)</li> </ul>
<b>Orientierungsrahmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sachorientiertes, fachliches Vorgehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schülerorientierter Zugang zur Geschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konstruktivistisch geprägter Geschichtsunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Werteorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erinnerungskultur, Opfer der NS-Zeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philosophie, Soziologie</li> </ul>
<b>Begründungsmuster des Ansatzes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtsbild</li> <li>• fachdidaktische, subjektive Theorie</li> <li>• Schüler (notwendige Kenntnisse)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler</li> <li>• fachdidaktische, subjektive Theorie</li> <li>• Geschichtsbild</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtstheoretische und fachdidaktische subjektive Theorie</li> <li>• Geschichtsbild</li> <li>• Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fachdidaktische, subjektive Theorie</li> <li>• institutioneller Rahmen</li> <li>• Geschichtsbild</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtsbild</li> <li>• thematische Gründe</li> <li>• persönliche Gründe (z.B. Familiengedächtnis)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff</li> <li>• thematische Gründe</li> <li>• Geschichtsbild</li> </ul>
<b>Präferierter Bildungsbegriff<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 1, 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 1, 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 2, 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsbegriff 2, 3</li> </ul>
<b>Didaktik 1: Stellenwert von Emotionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geringer Stellenwert</li> <li>• Sachorientierung</li> <li>• Emotionen nur als Mittel zum Zweck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• großer Stellenwert</li> <li>• Suche nach affektiven Zugängen zur Ermöglichung intellektueller Reflexionsprozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionen als Inhalt (Reflexion über Emotionen in der Geschichte) und Zugang (Motivation)</li> <li>• tendenziell Sachorientiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotionale und sachliche Zugänge möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• großer Stellenwert von Emotionen für das Gedenken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektive und intellektuelle Zugänge als Teil der umfassenden Reflexion</li> </ul>
<b>Didaktik 2: Stellenwert moralischer Implikationen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gering</li> <li>• Ablehnung jeglicher Form von Moralisierung und Überwältigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indirekt wichtig, aber nicht zentral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teil der Reflexion, aber nicht direktes Ziel der Auseinandersetzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zentral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zentral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teil der Reflexion, aber nicht Ziel der Auseinandersetzung</li> </ul>

<sup>1</sup> Die Zuordnung zu einem der drei herauskristallisierten Bildungsbegriffe versteht sich hier idealtypisch und dient der vereinfachten Darstellung.

Anhang A] Vergleich der sechs didaktisch-methodischen Konzepte 2

<b>Didaktik 3: Geeigneter Lernort</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachunterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachunterricht</li> <li>• historischer Lernort mit einer „Aura“ (z.B. Gedenkstätte, Denkmal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachunterricht</li> <li>• außerschulische Lernorte als Teil der Erinnerungskultur (Geschichtsbetrachtung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulunterricht</li> <li>• Gedenkstätten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orte außerschulischer Erinnerung &gt; Schule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulunterricht</li> <li>• außerschulische Lernorte</li> </ul>
<b>Didaktik 4: S-L-Interaktion<sup>2</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schülerorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tendenziell demokratische Interaktionsform</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je nach Schwerpunkt Lehrerzentrierung, Schülerzentrierung, demokratisches Interaktionsmuster</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je nach Art der Erinnerung alle drei Interaktionsmuster möglich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tendenziell demokratisches Interaktionsmuster</li> </ul>
<b>Methodik 1: didaktische Perspektive und didaktische Funktion von schriftlichen Quellen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsgrundlage für Fachinhalte</li> <li>• Grundlage für die Urteilsbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeit zum Fremdverstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritische Analyse des Entstehungskontext der Quelle, Rekonstruktion und Dekonstruktion dahinter stehender Geschichtsbilder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• demokratische Werte und Normen</li> <li>• Abgrenzung zum NS (z.B. Ermächtigungsgesetz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opferquellen als Relikte der Vergangenheit</li> <li>• Täterquellen als markante Einschnitte für die Opfer (z.B. Wannseeprotokoll)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Täterquellen als Ausgangspunkt für eine umfassende Reflexion (z.B. Tagebuch von Höß)</li> </ul>
<b>Methodik 2: didaktische Perspektive und didaktische Funktion von Spielfilmen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geringer Stellenwert, sofern die Spielfilme wenig informativ sind</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeit eines Sich-hineinversetzens in den Alltag der Menschen</li> <li>• Personalisierung und Konkretisierung des Geschichtszusammenhangs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielfilme als Teil der Geschichtskultur</li> <li>• Geschichtsreflexion über den Umgang mit der Geschichte und relevanten Akteuren im Film</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektiver Zugang einer politischen und moralischen Wertevermittlung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektiver Zugang zur Erinnerung</li> <li>• Auseinandersetzung mit Ikonen der Erinnerungskultur (z.B. „Schindlers Liste“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielfilme als Ausgangspunkt für eine nachhaltige Reflexion über menschliches Denken und Handeln (z.B. „die Welle“)</li> </ul>
<b>Methodik 3: didaktische Perspektive und didaktische Funktion von Fotografien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstieg in den Unterricht</li> <li>• relevantes Medium, sofern dadurch Erkenntnisse geliefert werden</li> <li>• Kritik vor zu starker Emotionalisierung und Moralisierung bestimmter Fotografien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkretisierung und Personalisierung der Geschichte durch geeignete Fotografien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschichtsreflexion über Fotografien (z.B. „Ikonen der Vernichtung“)</li> <li>• multiperspektivische Geschichtsbetrachtung durch geeignete Fotografien (siehe „Karsten B.“)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektiver Zugang</li> <li>• Zuspitzung politischer und moralischer Problemfrage durch eindringlich wirkende Bilder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung des Leids der Opfer</li> <li>• ritualisiertes, ikonografisches Erinnern an die Verbrechen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zugang zu konkreten Problemstellungen durch Fotografien</li> <li>• Ablehnung zu emotionaler Bildern</li> </ul>

<sup>2</sup> Wie in Kapitel 9.2.5 beschrieben handelt es sich bei der Lehrer-Schüler-Interaktion (Beziehungsebene = pädagogische Kategorie) und den didaktisch-methodischen Konzepten (Vermittlungsebene = allgemeindidaktische bzw. fachdidaktische Kategorie) um unterschiedliche analytische Ebenen, die nur schwer miteinander zu vereinbaren sind. Dennoch werden hier Tendenzen aufgezeigt, die sich aus den didaktisch-methodischen Konzepten ergeben.

<p><b>Methodik 4 didaktische Perspektive und didaktische Funktion von Gedenkstätten</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergänzung zum Fachunterricht</li> <li>• dienen der Vermittlung von Sachinformationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkretisierung des Lernens</li> <li>• Aura solcher Orte als Lernchance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion über die Erinnerungskultur und die Darstellung der Geschichte in solchen Orten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedenkstätten als Orte der politischen und moralischen Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedenkstätten als Orte der Erinnerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedenkstätten als Orte, die universelle Problemfragen aufwerfen (z.B. Macht und Herrschaft, Manipulierbarkeit, Überwachen und Strafen, Dialektik der Aufklärung)</li> </ul>
<p><b>Methodik 5: didaktische Perspektive und didaktische Funktion von Zeitzeugen</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• liefern Informationen</li> <li>• Kritik gegenüber einseitigen, moralisierenden Geschichtsbildern mancher Zeitzeugen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalisierung der Geschichte</li> <li>• ermöglichen dadurch ein Fremdverstehen und die Perspektivübernahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion bestimmter Geschichtsbilder</li> <li>• Reflexion über verschiedene Narrative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalisierung des politischen und moralischen Lernens durch sehr eindringliche Berichte</li> <li>• Präventivpädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Möglichkeit, die Opfer und ihre Nachkommen zu Wort kommen zu lassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeitzeugen als Möglichkeit, umfassende Problemfragen zu diskutieren (z.B. Wechselwirkung von Individuum und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen)</li> </ul>
<p><b>Vorteile / Chancen des Ansatzes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sachorientiertes Vorgehen</li> <li>• Vermittlung fundamentaler Kenntnisse, die nicht mehr vorausgesetzt werden können</li> <li>• wissenschaftlich fundiertes Vorgehen</li> <li>• Verhinderung einseitiger Geschichtsbilder bzw. einer emotionalen, politischen und moralischen Überwältigung</li> <li>• Vermittlung erforderlicher Fach- und Sachkompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• basiert auf den motivationalen Grundlagen der Schüler (Anknüpfung an der Lebenswelt)</li> <li>• Motivierung zum nachhaltigen Lernen und Aktivierung der Schüler</li> <li>• Methodenreichtum</li> <li>• Outputorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Autonomie</li> <li>• Aufbrechen von einseitigen Geschichtsbildern</li> <li>• kritische Auseinandersetzung mit der Erinnerungskultur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung des moralischen und politischen Bewusstseins der Schüler</li> <li>• Beitrag zum Sozialisationsauftrag</li> <li>• Bildungsplanorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufrechterhaltung der Erinnerung</li> <li>• Wachrufen der NS-Zeit als mahnendes Beispiel</li> <li>• Erfüllung zentraler Zielsetzung der bundesdeutschen Erinnerungskultur</li> <li>• Aufgriff des bundesdeutschen Erinnerungsdiskurses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Autonomie und Nachdenklichkeit</li> <li>• Verhinderung einer Indoktrination und Überwältigung</li> <li>• langfristige Bildungsprozesse</li> <li>• Aufgriff grundlegender Fragestellungen, die sich aus der NS-Zeit ergeben</li> </ul>

<p><b>Nachteile / Grenzen des Ansatzes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einseitig kognitiver Unterricht</li> <li>• kein Rückgriff auf die Lebenswelt der Schüler</li> <li>• ggf. zu lehrerzentriert</li> <li>• reines Auswendlernen von Fakten anstatt eines nachhaltigen historischen Lernens</li> <li>• Gefahr eines vermeintlichen Positivismus</li> <li>• Überforderung bei zu hohen Ansprüchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mögliche Identifikation mit den Zuschauern, Mitläufern und Tätern durch Rekonstruktion ihrer persönlichen und gesamtgesellschaftlichen Hintergründe</li> <li>• Relativierung des Täterhandelns aufgrund eines vermeintlichen Determinismus (Struktur-Akteur-These)</li> <li>• zu große Nähe (z.B. zu starke, überwältigende Identifikation mit den Opfern)</li> <li>• bei zu starker Ausrichtung an den Schülern: Verlust von Fachlichkeit + geringere Quantität und Qualität der Fachkenntnisse</li> <li>• Unterforderung einzelner Schüler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überforderung der Schüler / zu hohe fachliche und moralische Erwartungen an die Schüler</li> <li>• sehr hohe fachliche Voraussetzungen für diesen Ansatz auf Lehrerseite</li> <li>• Gefahr eines Relativismus bei nicht durchdachtem Lernarrangement</li> <li>• u.U. Relativsetzung des Opferleids</li> <li>• zu starke Hinterfragung auch des Kernbestands der bundesdeutschen Demokratie, daher ggfs. Widerspruch zum Sozialisationsauftrag der Schule</li> <li>• „Auschwitz“ wird zum „Argument“ gemacht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einseitige Geschichtsbilder</li> <li>• u.U. emotionale, moralische und politische Überwältigung der Schüler</li> <li>• nicht zum Geschichtsunterricht gehörende Aufgaben / Verteilung dieser Aufgaben an andere Unterrichtsfächer (z.B. Religion / Ethik)</li> <li>• Leid der Opfer als Mittel zum Zweck einer Präventivpädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generationaler Abstand</li> <li>• u.U. Überwältigung in Form einer Betroffenheitspädagogik</li> <li>• fehlende Nachhaltigkeit</li> <li>• u.U. Monoperspektive (keine Grautöne)</li> <li>• Überschneidung verschiedener Opferdiskurse</li> <li>• Migrationsgesellschaft</li> <li>• Überanspruchung des schulischen Lernens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überstrapazierung des Themas</li> <li>• Abkehr von den im Bildungsplan gewünschten Kernaufgaben des Geschichtsunterrichts</li> <li>• Sprengung des bisherigen schulischen Rahmens</li> <li>• sehr hohe fachliche Voraussetzungen der Lehrer</li> <li>• Strukturdilemma schulischer Bildung (hierarchisches Lernverhältnis)</li> <li>• Instrumentalisierung des Leids der Opfer für übergeordnete Zielsetzungen</li> <li>• Universalisierung des Themas (Vermischung unterschiedlicher Opferdiskurse / Vermischung von Täter-Opfer-Konstellationen)</li> </ul>
--	---	--	---	---	---	--

## **Anhang B] Der Leitfaden und das Gesprächsprotokoll**

### **B1] Der Leitfaden**

#### Offene Einstiegsfrage:

- Welche allgemeinen Erfahrungen hat der Befragte mit dem Thema gemacht?

#### 1. Kategorie: Das wahrgenommene Schülerverhalten

- Sind sie Schüler an dem Thema interessiert?
- Was interessiert die Schüler an dem Thema?
- Wie kann man sie für das Thema speziell und den Geschichtsunterricht im Allgemeinen motivieren?
- Welches Vorwissen bringen die Schüler mit?
- (Wie) Greift der Lehrer das Vorwissen auf?
- Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?
- Wie geht der Befragte mit unmotivierten bzw. auffälligen Schülern bei dem Thema um?
- Was für einen soziostrukturellen Hintergrund haben die Schüler?

#### 2. Kategorie: Der gesellschaftliche Umgang mit der NS-Vergangenheit

- Wie bewertet der Befragte den gegenwärtigen Umgang mit der NS-Vergangenheit (z.B. angemessen, unangemessen)?
- Welche Stellung hat die NS-Vergangenheit in der deutschen Geschichte?
- Wie bewertet der Befragte besonders kontroverse Aspekte des gesellschaftlichen Diskurses (z.B. Schlussstrichdebatte, Kollektivschuldfrage, Umgang mit Figuren wie Stauffenberg)?
- Wie sollte man heute mit der NS-Vergangenheit umgehen?
- Inwiefern beeinflusst der GU die Gesellschaft?
- Wird auf die Theorien des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses zurückgegriffen?
- Wie wird das Verhältnis von NS- und DDR-Vergangenheit bewertet?

#### 3. Kategorie: Didaktik und Methodik

- Wozu ist Geschichtsunterricht da? Wer legt die Ziele fest?
- Welche Stellung hat der NS im Unterrichtsfach Geschichte (wie wichtig ist das Thema)?
- Kann man aus der Geschichte lernen?
- Wird sich der Umgang mit dem Thema in der Schule verändern? In welche Richtung? Wie bewertet das der Befragte?
- Welche Ziele werden verfolgt?
- Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden gesetzt?
- Welche Medien und Methoden werden eingesetzt?
- Ist der Unterricht eher lehrer- oder schülerzentriert?

#### Umgang mit dem Thema Holocaust

- Ist der Holocaust pädagogisch vermittelbar?
- Wie leicht fällt dem Befragten das Thema?
- Was sollen die Schüler hier lernen?
- Hat der Lehrer besondere Erwartungen an seine Schüler bei dem Thema?
- Welche Zugänge werden gesucht?
- Welche Medien, welche Methoden?
- Wie steht der Befragte zu in der Holocaust Education kontrovers diskutierten bzw. umstrittenen Zugängen (z.B. Gedenkstätten, Schreckensbilder, Zeitzeugen)?
- Sollte jeder Schüler eine KZ-Gedenkstätte besucht haben?

4. Kategorie: Der persönliche Umgang mit dem Thema

- Wie nahm der Befragte den schulischen Umgang mit dem Thema wahr?
- Wie den familiären?
- Zu welcher Generation gehört er?
- War das Thema Schwerpunkt in der Universität?
- Welche Relevanz hat es allgemein für ihn persönlich?
- Welche hatte es im Studium, in der Ausbildung, im bisherigen Beruf (z.B. besondere Projekte)?

5. Kategorie: Institutionelle Rahmenbedingungen

- Fühlt sich der Befragte frei oder eingeschränkt?
- Welche allgemeinen institutionellen Grenzen sieht er?
- Wo könnte man die Schule optimieren?
- Was für spezielle Rahmenbedingungen prägen seine Schule (z.B. Ganztagschule, Einzelstunden- oder Doppelstundenmodell, Kopierkontingent, Projekte, Schulprofil)?
- Welche Rollen spielen die Rahmenbedingungen für den Befragten (z.B. Schulbuch, Bildungsplan)?
- Welche Rolle schreibt er sich selbst zu (z.B. Fachlehrer, Erzieher)?

6. Nachgespräch

- Worauf sollte ein Forschungsschwerpunkt in der Befragung gelegt werden?
- Schlagwort „soziale Erwünschtheit“: Hatte der Befragte das Gefühl, dass die Gesprächsatmosphäre offen war?

## **B2] Das Gesprächsprotokoll**

### **I. Allgemeine Angaben des Befragten**

#### **1. Soziographischer Hintergrund**

Schule / Nr.	
Befragungsnummer [Name]	
Datum, Uhrzeit, Ort:	

#### **2. allgemeine biographische Aspekte**

Geschlecht	
Alter	
Generation	
Religionszugehörigkeit	
Familienstand	
Politische Einstellung	

#### **3. institutionelle Aspekte**

Fächerkombination:	
Berufsjahre / Einstellungsdatum / RF	
Deputatsstunden:	
Geschichtsstunden:	
Besondere Funktionen in der Schule	

## **II. Kurzprotokoll für Einzelfallauswahl und Typenbildung**

Relevante Kategorien im Interview

<i>Kategorie</i>	<i>Inhalt (Beispiele)</i>
1) Wahrgenommenes Schülerverhalten	Interesse, Distanz, Jungen vs. Mädchen Sozialer Hintergrund: ländlich
2) Didaktik und Methodik	Zielsetzung: Gegenwart, Moralerziehung, politische Bildung Zugang: Fremdverstehen, Quellenarbeit
3) gesellschaftlicher Umgang mit der NS- Vergangenheit	Symmetrielinie Distanz gegenüber Heroisierung von Figuren wie Stauffenberg
4) persönlicher Umgang mit der NS- Vergangenheit	Schule: Wiederholung, moralischer und emotionaler Druck Auslandserfahrungen (negativ) Studium: anderer Schwerpunkt wegen permanentem Umgang damit in der Schule
5) Institutionelle Rahmenbedingungen	Umfassende Kritik am Schulsystem: Ökonomisierung, Abkehr vom Subjekt, Zeitdruck, Reglementierung Konkrete Grenzen beim Thema NS: Stofffülle Klasse 9 Verbesserungsvorschlag: Ganztagschule statt G8, 1 Stunde mehr Geschichte

**III. Vorstrukturierende Einordnung des Interviews für die  
Einzelfalluntersuchung und die Typenbildung**

Eignung  
  
++

**Kategorien**

- = ungeeignet  
+ = Einzelaspekte  
++ = komplett oder große Passagen  
+++ = „Idealtyp“ (fast eine Reinform)

**A1-1 „Peter M“**

**„Schule A“**

Typenbildung 1:  
Geschichtsbild:

1

Typenbildung 2:  
Didaktisch-methodisches  
Konzept:

4, 6



- 1 I: Bei dem Interview geht es um die pädagogische Auseinandersetzung bzw. die didaktisch-methodische mit dem Thema NS in der Schule und speziell im GU. Und da würde ich einfach vorschlagen ganz offen zu fragen, welche Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht, wenn sie es in Geschichte unterrichtet haben.
- B1-6: Da muss man die einzelnen Epochen unterscheiden, also ich gehö' ja zu der Generation, die direkt nach dem Krieg geboren ist, aber eben noch Eltern hat, die in den NS involviert waren und meine Erfahrung ist die - - dass unsere
- 5 Generation sehr sehr emotional dieses Thema angegangen ist und im Nachhinein würde ich sagen – die Schüler streckenweise überfordert hat. - - Also die - - da könnte ich abendfüllende Einzelheiten, Anekdoten erzählen, die das deutlich machen, wenn man - - darüber nachdenkt, wird einem klar, dass wir Betroffenheitspädagogik gemacht haben und von dieser Betroffenheitspädagogik ausgehend nicht weiter gedacht haben, das wäre so die erste Phase - also ich habe 76 angefangen zu unterrichten - 77 Referendarexamen gemacht und bin dann eben mit diesem Impetus - - - das darf nie wieder passieren usw. usw. in den Unterricht gegangen und hab' dann aber relativ bald gemerkt, dass dieser
- 10 rein - - dieses Herstellen von Betroffenheit alleine nicht ausreicht, sondern dass da mehr kommen muss. Es gab so Filme - - die ich damals eingesetzt habe, wie z.B. - - da fällt mir jetzt gerade der Titel nicht ein - - muss ich gleich noch mal darauf zurückkommen. Also Filme, es gibt ja diese Auszüge aus dem Warschauer Ghetto, dieser dieser Gestapofilm - - und - - und hab' damit zehnte Klassen konfrontiert, also schon nachdem wir - - das Thema besprochen haben, hab' aber dann gesehen, dass die in dem Moment emotional überfordert waren und war dann aber selber - - innerlich würde ich heute sagen hilflos, wie ich dann damit weiter umgehe. Jetzt war die Forschung auch noch nicht so weit, da gab's keinen Browning, der uns erzählt hat, wie jetzt die Lage, also die innere Befindlichkeit der ganz normalen Männer war - - das heißt, wir haben da so ziemlich rumgeeiert (*lacht*), wir haben gewaltig rumgeeiert und haben eine Zeitlang die Illusion gehabt, dass wir mit diesem Schaffen von Betroffenheit, dass wir dann - - ja letzten Endes unsere
- 20 Pflicht erfüllt haben und musste dann aber feststellen, das war nicht der Fall. Für mich persönlich hat das eben bedeutet, jetzt intensiver an die Warum-Frage ranzugehen - - meine Dissertation beschäftigt sich auch mit diesem Thema, weil es da darum geht - - bin also mehr an diese Warum-Frage herangegangen und das ist dann mit ganz unterschiedlichem Material beantwortet worden. Ich weiß nicht, ob sie Charlotte Beradt kennen das Dritte Reich des Traums, das hängt zusammen mit den Kontakten, die wir hatten über Koselleck, Koselleck hatte mal während unseres
- 25 Studiums ein KZ-Seminar gemacht und da sind diese - - Träume aufgetaucht. Charlotte Beradt war die Frau eines - - Berliner Juristen, der für, der gerade aus dem Städtl verteidigt hat, beide sind dann emigriert und sie war Psychoanalytikerin und hat - - Träume von Juden aufgeschrieben, teilweise vor noch und nach der Machtergreifung und das ist ein unglaublich eindrucksvolles Material, weil es deutlich macht, wie dieser ungeheure Druck auf die Menschen, was der in der Psyche der Menschen, der einzelnen - - hergestellt hat - - also so etwas abseitiges Material nicht so - - klein, klein didaktisch in Kästchen so - - bin ich nach wie vor eine Feindin von diesem Zeug, sag' ich jetzt dem Erziehungswissenschaftler (*lacht*), - - ja und dann haben wir natürlich und das ist, was jetzt am X.<sup>1</sup> letzten Endes rausgekommen ist - - hab' ich viel über Projekte gearbeitet. Immer wieder bei Gedenktagen im ganz großen Stil zu Stalingrad, wo man praktisch immer wieder so Punkte gesetzt hat, und dann natürlich die Schüler selbst aktiviert hat. Also - - Stalingrad - - Briefe vorlesen, Stalingrad Gedichte vorlesen, sich direkt auseinandersetzen auch eben mit
- 35 künstlerischen Emotionen und nicht nur mit normalen Texten - - also die Schüler - - dichter 'ranbringen, was sie emotional genauso belastet, aber was ihnen die Möglichkeit gibt über die Biographien der Personen eine ganz andere Form von Identifikation herzustellen, also eben diese 6 Millionen in Einzelpersonen deutlich zu machen und nicht dieses Monströse darzustellen, das ist eigentlich für mich der Weg gewesen. Also dann nach dieser Erkenntnis wir haben Betroffenheitspädagogik gemacht - - das ist eine Sackgasse, da müssen wir irgendwie wieder rauskommen, die Betroffenheit alleine reicht nicht, weil wir müssen erklären und wir müssen über die Erklärung - - und das wär' eben die Schiene Browning und Massenpsychologie und möglichen Ansätze, die es da gibt, das wäre der eine Bereich, und jetzt die Schüler individuell da ranführen durch die - - die Identifikationsangebote und da gibt es eben eine ganze Palette - - also ich hör jetzt mal auf, damit sie was fragen können (*an den Interviewer*) (*lacht*)
- I: Je mehr sie von sich aus reden, desto besser läuft das Interview. Aber vielleicht mal 'ne Grundfrage, jetzt sagten sie
- 45 Betroffenheitspädagogik als Ziel, was sie früher bei der Vermittlung dieses Themas in der Schule hatten, was ist ihrer Meinung nach das grundlegende Ziel, wenn man den NS in der Schule behandelt?
- B1-6: Also erst mal verstehen, was da passiert ist und das würde ich ja heute sagen, diese Betroffenheitspädagogik war natürlich Resultat unserer eigenen Betroffenheit, da hab' ich damals noch nicht drüber nachgedacht, aber heute sehe ich das so, dass das ein Resultat unserer eigenen Betroffenheit war, weil wir waren betroffen, dass unsere Eltern dieses
- 50 System gestützt hatten - - also mein Vater zwar nicht direkt, der war nicht in der Partei, aber meine Mutter war im BDM, die war in der NSDAP und hat das auch nie geleugnet, also das war eine Schwäche unsererseits - dass wir unsere eigene Betroffenheit da praktisch weitertransportiert haben, was man eigentlich erreichen muss, ist verstehen - - verstehen, was da passiert ist - - verstehen, was da passiert ist und zwar ausgehend von den gesellschaftlichen Strukturen, aber auch ausgehend von der - - ja von der Befindlichkeit der Menschen, das ist natürlich nicht monokausal zu erklären, sondern das ist ja ein Zusammentreffen von (*hebt beide Hände und macht eine Zählbewegung*) - - ich weiß nicht, ob da meine beiden Hände dafür ausreichen, von Faktoren, die man, wenn man jetzt, wenn man das so schön erzählt - - woran ist die Weimarer Republik gescheitert, dann kommt man immer so auf 12 bis 15 Einzelemente, die man wieder - - clustern kann, aber verstehen, was da passiert und damit und natürlich Kenntnisse haben, weil die Kinder als Deutsche dann damit auseinandersetzen müssen, auch heute noch im Ausland - - damit konfrontiert werden, dass sie irgendwo als Nazis beschimpft und wenn das auch nur irgendeine Prollprovokation ist, aber die müssen natürlich Kenntnisse haben, denn mit Kenntnissen - - also Kenntnisse sind das Einzige, mit dem ich im Ausland irgendwo überhaupt argumentieren kann und da stellt sich eben raus, dass die Betroffenheitspädagogik nicht ausreicht, ich erinnere mich gut an die Situation - - ich übernehm' 'nen neuen 12er-Kurs und die sagen (*stöhnt die Schüler imitierend*) nicht schon wieder NS, und da sag' ich, ok schau' wir mal, dann erzählt ihr, was ihr alles wisst, und dann
- 65 gucken wir mal, das was ihr noch nicht wisst, ja und dann stellt sich ganz schnell raus, das ist eine Gefühlsbefindlichkeit, wir haben das schon ganz oft gemacht, weil wir haben ‚Als Hitler das Rosa Kaninchen stahl' gelesen in Deutsch und wir haben in Reli dies gemacht und da das gemacht und überall war den Kindern das begegnet und sie das Gefühl, das ist das Thema, das wir überall machen müssen, aber Kenntnisse hatten sie nicht wirklich (*lacht*) - - also das war nach so zwei drei Jahren, also ich hab' in Ö.<sup>2</sup> auch sofort mit Kursen angefangen und nach zwei drei Jahren war das zu sehen, dass man ganz schnell davon wegkommen musste, also von dieser negativen Befindlichkeit der Schüler, weil sie dann selber gesehen haben, dass sie eigentlich keine Ahnung haben, sondern nur, sondern gefühlt haben, nicht schon

<sup>1</sup> X. = Gymnasium, an dem „Konstanze D.“ unterrichtet.

<sup>2</sup> Ö. = ehemaliger Schulort der Lehrerin.

wieder, das machen wir dauernd das Thema und das, denke ich, war um aber auf den Ausgangspunkt zurückzukommen, war eine, was heißt Fehler, wir haben es halt gemacht, das ist unserer Generation geschuldet, die das - - Bedürfnis hatte in der Art und Weise damit umzugehen.

75 I: Würde wahrscheinlich in die Richtung gehen mit der Generation oder was persönlich dazu geführt hat. Wie finden sie hat sich unsere Gesellschaft mit dem NS auseinandergesetzt, angemessen oder nicht angemessen?

B1-6: Sagen wir mal so: angemessen ab Mitte Ende der 60er Jahre. Also mit der diversen Fischer-Kontroverse war ja schon so 'ne - - ja das war ein Präludium und dann eben - - mit den, mit dem Historikerstreit ist das ganze dann noch mal von der anderen Seite aufgerollt worden, aber bis, also bis zu meinem Abitur, ich hab' 1966 Abitur gemacht, haben  
80 sie sich überhaupt nicht auseinandergesetzt, da war das kein Thema, meine - - Geschichtslehrer haben uns nichts über den NS erzählt, bei uns endete Geschichtsunterrichts, ja nicht mit dem Ende, sondern mit dem Anfang der Weimarer Republik, Ende des Kaiserreichs. Mein eigener Geschichtsunterricht endete mit dem Ende des Kaiserreichs und ich kann mich gut erinnern, dass dann, ich weiß nicht, aus Pflichtbewusstsein, im Lehrplan stand damals in Nordrhein-Westfalen - - unser Geschichtslehrer uns völlig kommentarlos vor den Leiser-Film gesetzt hat „mein Kampf“, das war ja,  
85 der war 56 gemacht, zunächst umstritten - - verboten 'ne Zeitlang, das war offensichtlich ein emanzipatorischer Akt, den dieser Mensch da gemacht hat, er war Sozialdemokrat, hat uns aber völlig kommentarlos vor den Film gesetzt, ich weiß nicht, ob sie ihn kennen, das sind Zusammenschnitte, den hab' ich noch eben, gebe ich aber nicht her, den kann ich nur ausleihen, das ist ein Zusammenschnitt aus Dokumentaraufnahmen mit 'nem Kommentar. Der Regisseur war ein Herr Leiser, der war äußerst umstritten, der andere Film, der mir vorhin nicht eingefallen ist, war „Nacht und Nebel“, der ist von einem Franzosen und den hat Adenauer verboten und mit dem hab' ich auch 'ne zeitlang gearbeitet, das ist so ein KZ-Film, den gibt's, glaub' ich, auch noch bei der Bildstelle auszuleihen, also wir wurden vor diesen Leiser-Film gesetzt ohne Kommentar, bin nach Hause gegangen und hab' einen Wahnsinnsstreit mit meinen Eltern vorm Zaun gebrochen, weil ich hatte keine Ahnung, ich wusste nichts, aber ich hatte keine Bilder aus Konzentrationslagern, ich erinnere mich noch, das war absolut prägend, es gibt da ein Bild, wo diese Skelette, diese gerade gestorbenen skelettierten  
90 Gefangenen, über 'ne Rutsche in ein Massengrab gerutscht werden und das hat mich unglaublich betroffen gemacht und wir haben rumgestritten mit unseren Eltern und da ist nichts bei rausgekommen, weil die haben gesagt, ihr habt keine Ahnung, ihr wart nicht dabei, meine Mutter hat gesagt, du wärst auch 'ne Narzisse gewesen, also bis Mitte Ende der 60er Jahre nicht angemessen, ganz klar - - sondern verdrängend, exkulperierend - - entscheidend war der Wiederaufbau und entscheidend war das Wirtschaftswunder - - immer so ja, ja, also ich hatte z.B. eine  
100 Klassenkameradin, der Vater war SS-Offizier, - und das wurde - - also bis Mitte Ende der 60er Jahre nicht angemessen, wenn dann eben die ganzen Auseinandersetzungen kommen und dann auch sogar, das hat ja noch länger gedauert, bis die Geschichtswissenschaftler die Historiker also Mommsen und - - wie heißt der Verfassungshistoriker - - Schieder - - endlich ausgegraben haben, was ihre Väter für eine Rolle gespielt haben, das ist ja gar nicht so lange her, das war Anfang der 90er auf dem Historikerkongress, d.h. bei den Historikern hat das auch in Eigenarbeit - - also muss den Götz Aly nicht mögen, aber da hat er wirklich Verdienste, dass er das mit ausgegraben hat. Das war natürlich auch unsere  
105 Generation, das muss man jetzt auch sagen, also, man nennt uns ja die 68er, ich hab' 66 Abitur gemacht, in dieser Phase ja studiert, die hat da natürlich gedrückt, ganz klar und - - kann mich noch gut erinnern an Auseinandersetzungen in Kolloquien mit Hans Mommsen, den - - ich erst in Heidelberg und dann in Bochum, erst in Bochum - - umgekehrt, erst in Heidelberg und dann in Bochum, erlebt habe zu dem ich eine zeitlang auch Kontakt hatte, den ist sehr schwer gefallen, ja man würde sagen, die Hosen runterzulassen, weil das natürlich an ihre eigene Identität gegangen ist, weil eben ihre eigene Verwandtschaft involviert war. Also bei Schieder sind es Vater und Sohn, bei Mommsen sind es Vater und Sohn um die es geht, d.h. die Historiker selber haben sich ja schwer getan und Fritz Fischer, wo es ja gar nicht um den NS, sondern die Vorgeschichte ging, ist, ich erinnere mich ganz genau, durfte wenn nicht nach Amerika, weil Adenauer, weil sie ihn nicht rausgelassen wurden, der war eingeladen worden, an irgendeiner amerikanischen  
115 Universität und da hat Adenauer persönlich interveniert und der bleibt ganz schön hier, der hält keinen Vortrag über seine Thesen, dass die Deutschen den Ersten Weltkrieg wirklich angefangen hat, wobei er das ja gar nicht gesagt hat, das wurde in der Öffentlichkeit so verhandelt, also das vermischt sich eben, aber Fischer-Kontroverse ist das erste Mal und das ist Anfang der 60er, wenn ich mich erinnere richtig, also da geht das eigentlich los, dass man sagen kann, jetzt wird der Versuch gemacht, das angemessen aufzuarbeiten, danach, ja. Da gab's da gibt's da - - Mommsen hat ja ohne  
120 Ende über den Widerstand gemacht, dann - - Broschart und andere, da sind jetzt die Historiker an der Front und üben einen Druck auf die öffentliche Meinung auf die Politik, da jetzt Farbe zu bekennen, aber es hat jetzt bis 1985 zur Weizsäckerrede gebraucht, bis sich jemand hingestellt und öffentlich entschuldigt hat, bzw. die Schuld überhaupt eingestanden hatte, das war bei Adenauer so und wurde im Folgenden nicht möglich, und auch die Bundespräsidenten haben sich auch gekümmert um die Frage ja - - also zunächst nicht und dann ja, interessant auch noch vielleicht die  
125 80er Jahre - - der Michael Verhoeven mit seinem Film über die Weiße Rose, das zeigt dann so, dass die Debatte in der Gesellschaft angekommen war und Michael Verhoeven war ja schon immer ein politischer Mensch und der hat ja den Film über die Weiße Rose gemacht mit dem Vorspann, wo steht, dass nach wie vor die - - die - - Urteile des Volksgerichtshofs Gültigkeit haben und die sind danach dann, das hat dann aber noch zwei Jahre gedauert, nicht zu vergessen, ganz wichtig die die - - KZ-Prozesse, also die Vernichtungslagerprozesse, also Auschwitzprozess - - der war - - ja damit - - dann in dem Zusammenhang, so aber das ist ja alles 70er, die Prozesse waren in den 70ern, und dann  
130 80er, 85 Weizsäcker, das hat gedauert.

I: Das war jetzt diese Vergangenheit, wie sieht's denn heute aus, wie sollten die Deutschen heute in der Gesellschaft mit der Vergangenheit umgehen?

B1-6: - - da fällt das Stichwort Historisierung - - also sagen wir mal so - - - ich denke, dass wir das genug - dass wir  
135 hinreichendes Instrumentarium haben, jetzt mit Abstand und Souveränität - - damit umzugehen - das Instrumentarium haben wir jetzt und das war interessant, das hat sich gezeigt in der Goldhagendebatte, weil ich da fand, dass man, dass man da sagen konnte - - also dass es auch akzeptiert worden ist, dass deutsche Historiker sagen konnten, Junge ist in Ordnung, aber es könnte sein, dass du ein bisschen auf 'ner subjektivistischen Schiene bist, so ist die Kritik an Goldhagen ja unter deutschen Historikern gelaufen und finde ich ein äußeres Zeichen dafür, dass es zumindest Leute  
140 gibt, die diese Souveränität praktizieren, die ich mir wünsche - - die ich mir wünsche - - die ich mir wünsche, weil ich jetzt auch find', dass von der Forschung her hinreichend Handwerkszeug zur Verfügung gestellt ist, dass man, ja, dass man souverän damit umgehen kann. Weil es - - ist klar, dass wir alle - - wir alle sind Nachgeborene, d.h. wir tragen keine persönliche Schuld, aber wir tragen Verantwortung und dieses Verantwortung tragen muss sich so realisieren, dass wir uns der Auseinandersetzung stellen und zwar so, dass wir Kenntnisse haben sowohl, was die Sachverhalte  
145 angeht - - als auch, was die Interpretation der Sachverhalte angeht und - - natürlich, nein wir brauchen das ganze Exkulperatorische, was wir da so in die 70er, Anfang Mitte 70er, das brauchen wir nicht mehr, das haben wir nicht nötig, sondern wir können erklären, was da passiert ist, sicherlich noch nicht alles, sonst würde ich auch nicht versuchen dort Erklärungsansätze (*lacht*) dazu zu finden, weil das einen noch immer emotional berührt - - wie können gebildete

Menschen - - Akademiker - ja man weiß inzwischen, es gibt inzwischen die Studie von Wildt und zwei Junghistorikern, die diese - - ach wie hieß dieses Amt innerhalb der Gestapo - - untersucht haben, dass das junge aufstrebende Karrieristen von der nationalen Revolution beeinflusste Karrieristen waren, also Jungs wie sie, die gesagt haben, wir werden uns über alles, über den ganzen Schotter der Aufklärung hinwegsetzen, was wollen wir mit Menschenrechten - - wir machen jetzt mal, wir zeigen jetzt mal, wie es geht. Also das Instrumentarium ist da, es ist genug geforscht worden, also soviel geforscht worden, also nicht genug geforscht worden, dass wir eigentlich - - weder exkulpatorisch noch mea culpa-mäßig rumlaufen müssen, sondern wir können aufrechten Hauptes sagen, Leute so und so ist das gewesen, wir sind der Auffassung, dass Erinnern notwendig ist auf jeden Fall, da stehen wir dazu, wir tragen die Verantwortung, wir tragen die Verantwortung in Form von Erinnerungsarbeit und da gibt's natürlich Streits und Debatten auf allen Ebenen. Stichwort, weil sie Koselleck genannt haben eben, Pieta, da ist eben dann noch die Frage, wo setzen wir dann noch die Grenzen, da würde ich nun einfach sagen, das muss eine pluralistische Demokratie aushalten, dass da jetzt ein Streit darüber stattfindet, in welchen Stil wir jetzt erinnern. Das jüdische Museum in Berlin finde ich super, ganz toll, also Liebeskind, über die Stelen, das ist so ein bisschen 'ne ästhetische Frage also (*lacht*) - - hätte ich rein vom Ästhetischen Anmerkungen zu machen, politisch ist das ok - - aber - - und was ich auch denke, dass wir hinreichend Souveränität haben, um uns auch ein bisschen zur wehren manchmal, wenn's kleinkariert wird - - nee also das ist auch so ein Punkt, dass es manchmal so einen kleinkarierten Touch gibt, dass man sagt, ja ist ja schon gut, ja also da, da gibt's es also, war es da in München, als es um die Synagoge ging, also es gibt immer wieder so lokal aufflammende Diskussionen, wo man da sagt, ja jetzt muss man mal, wo ich dann sagen würde, ja jetzt müssen wir mal genau differenzieren, was für eine Art von Interessen sich da artikulieren, denn natürlich ist Holocaustgedenken auch ein Geschäft inzwischen - - Holocaustgedenken ist auch ein Geschäft ja ganz klar, da muss man keine Illusionen haben und da muss man - - ein bisschen gucken, also ich finde, dass wir die Souveränität hätten in konkreten Situationen zu sagen, ja ok, aber wir machen das jetzt besser so und das würde ich mir - - würde ich mir wünschen, das funktioniert teilweise, teilweise funktioniert's nicht.

„I: Vielleicht mal zu dieser Pieta, ihre Position dazu?

B1-6: Ich fand das, was Koselleck da, ich könnt es jetzt nicht mehr reproduzieren - aber ich fand das, was der Herr Koselleck dazu gesagt hat, hat mir sehr gut gefallen und diese Kohl-Position - - na ja des ist so, wie soll man das sagen, das ist so, wenn man sieht, wo er da herkommt aus dieser Pfälzer Saumagensozialisation, seine Emotionalität in allen Ehren, er war ja Historiker, aber trotzdem, das ist so ein bisschen, der konnte das so mit der Tränendrüse ganz gut und das ist mir ein bisschen zu viel Tränendrüse.

I: Ok wenn wir mal von der Erinnerungskultur zum Thema Schule kommen. Welche Stellung hat das Thema NS im Geschichtsunterricht?

B1-6: Gut, es hat nach wie vor 'ne privilegierte - ne privilegierte Position, weil, wie ich schon gesagt habe, Kenntnisse da sein müssen und was ich festgestellt habe, ist - - dass auch von Schülerseite - - das äußerst dankbar angenommen wird, wenn man dort offen unterrichtet und sie fragen lässt, weil, dass wir da immer wieder vor nicht beantwortbaren Fragen stehen, ist einfach so, aber wenn man die Schüler gerade jetzt, die ja 'ne andere Sichtweise haben als wir, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt zu fragen, dann - - ja dann können die auch sehr viel über den Menschen an sich lernen, das ist dann sehr viel mehr als Geschichte, was man dann macht - und das geht eben gerade über diese biografische Schiene sehr gut, dass man, Wernher von Braun ist da ein sehr gutes Beispiel, eine gewisse Form von Karrierismus, der einem heute noch begegnet (*lacht*), ja da lernt man mehr als NS, sondern man lernt dann auch über den Menschen an sich, also nach wie vor eine privilegierte Position, was ich auch richtig finde, da komme ich von her - - wenn man jetzt die Lehrpläne anguckt - - also ich bin jetzt nicht so - ich bin nicht so lehrplanversklavt, also von daher, ich habe immer genug Zeit gehabt, ich hab' se mir dann einfach genommen - - also von der Lehrplanseite ist das ja geregelt und ich war eigentlich von der Lehrplanseite nicht unzufrieden damit, aber ich muss dazu sagen, in Klammern, ich bin nicht so lehrplanorientiert, ich nehm' mir da sehr viele Freiheiten raus, in Geschichte ist das ja unproblematisch.

I: Wie haben sie denn die Schüler erlebt bei dem Thema vielleicht auch im Vergleich zu anderen Themen im GU?

B1-6: Ja so ein bisschen wie ich schon erzählt habe - - und dann aber - - sehr involviert, wenn man es geschafft hat sie reinzubringen, aber das behaupte ich jetzt mal, habe ich immer geschafft, bin ich mal so dreist und sag' das, weil ich das eben an der Art, wie sie fragen, also das wäre Voraussetzung, wenn man 'nen offenen Unterricht macht, der von vornerein - - so angelegt ist - - dass wir - - als Lernende und dann in dieser Kombination als Lehrende und Lernende, dass wir Fragen an die Geschichte stellen - - dann - - waren die Schüler sehr offen und sehr bereit, ich kann ein Beispiel nennen aus dem letzten vierstündigen Kurs, die waren sofort bereit, ich hab' angeboten für diese GFS, ihr könnt alles mögliche machen, ihr könnt auch Führungen machen, und die sind von sich aus gekommen zwei Schülerinnen eine Führung zu machen in Gurs, die sind von sich aus auf die Idee gekommen eine Führung zu machen über jüdisches Leben in X. usw. usw. Also - - da sind die Schüler sofort dabei und dann haben wir ja dieses gigantische Brundibár-Projekt gemacht, was da nur so als Vokabel an diesem Dienstagabend auftauchte

I: Das jetzt mit Theresienstadt?

B1-6: Ja und da waren die Schüler supermotiviert. Das war also - - das sind Highlights in meiner 35jährigen Lehrtätigkeit. Kleine, mit denen ich nicht sehr viel Erfahrung hatte - - wer hat das jetzt noch erzählt, von den Erwachsenen, sie haben Gänsehaut gekriegt, ach ja die Frau B., eine 'ne - -'ne Mutter, die als Stimmbildnerin mitgemacht, also Brundibár ist diese Kinderoper, und wir haben diese ganze Ding da gemacht und wir haben eben. Und für mich war das eine ganz große Herausforderung, weil ich fast nur Oberstufe unterrichtet habe oder so ab Klasse 10 auswärts, so 7, 8, 9 selten. Auch in Geschichte. Geschichte 7 8 9 vielleicht drei mal und dann Geschichte in der Oberstufe. Und war eine gigantische Herausforderung, denn wir hatten Schüler von Klasse 5 bis 13, in dem Chor 80 Kinder, der eben diese Stadtkinder in Brundibár spielt und jetzt, wie bringen wir die inhaltlich in das Ding rein, wie machen wir das, und dann hab' ich bei dem ersten großen Meeting, was wir mit den 80 in der Turnhalle am Klingenteich gemacht haben, hab' ich eine Zeitreise gemacht, bin mit denen, was heißt Zeitreise, ich bin mit denen, ich bin mit ihnen, ich haben einen Falken gespielt einen Wanderfalken - - wir haben uns alle auf den Boden gesetzt und ich gesagt Kinder, so wir machen jetzt mal eine Reise und müssen alle die Augen zumachen und ich muss auch die Augen zumachen, denn ich bin auch auf der Reise und sind jetzt ein Wanderfalken, der fliegt jetzt von X. nach Prag, sag' ich, wir nehmen so ein bisschen die Autobahn, damit wir uns orientieren können, machen die Vögel übrigens auch manchmal so und dann - - und habe versucht sie in die Situation hinzuversetzen von Theresienstadt, hab' zunächst über Prag erzählt, was das für eine tolle Stadt war in den 30er Jahren, wie viel Künstler da waren, dass das ein Kulturzentrum war von Europa und dann sind wir dann langsam nach Theresienstadt. Die Kids, unglaublich, unglaublich, natürlich hab' ich dann erzählt aus diesem - hatte einiges gelesen über Theresienstadt, der Anschluss war das Buch „die Mädchen von Zimmer 28“ - - wenn sie das interessiert, kann ich ihnen das Material mal geben - - hab' ihnen so ein bisschen die persönliche Befindlichkeit von Kindern in Theresienstadt erzählt, von Kindern in Theresienstadt erzählt, weiß nicht, wie lange das gedauert hat, dann war auch Pause dazwischen, dann haben wir sie mit den Methoden der Theaterpädagogik

Figuren stellen lassen, die sich bewegen lassen im Raum, irre. Und das ist dann auch sehr lange gedauert das Projekt, das hat dann auch viele Tränen gegeben, ein gigantisches Abschlussfest gemacht und alle Stellungnahmen, die wir gekriegt haben von den Kindern, super. Die waren total drin, Theresienstadt hat tolles Material, weil da auch ganz viele Kinderbilder gemalt wurden. Also, wenn man sich was einfallen lässt, sind die Kids total dabei, total, weil die eben, wie klein die sind, noch eben diese Identifikationsfähigkeit, das geht ja auch verloren nach der Pubertät, wollen die das auch nicht mehr, wollen die sich nicht mehr identifizieren, aber gerade die Kleinen das war - - superschön und weil das eben dieses Positive hatte - - diese Kinderoper, das war ja Widerstand, und das war ja eben auch der Grund, das muss ich dazu sagen, das hat mich fasziniert, weil ich hab' Brundibár zum ersten Mal erlebt in der Synagoge in A. - - guck' mal, ich hab' da was für dich, auf diese Weise habe ich Brundibár kennengelernt, ich wusste das vorher nur als Vokabel - - und sitz da in dieser Veranstaltung und denke wow, erst mal war, das so ich sitze in dieser Veranstaltung und denke, wieso weiß ich nicht, dass es da ein Buch gibt, wie so Kinder, ich weiß nicht, ob sie das kennen, wenn man denkt, das müsste ich eigentlich wissen, das ist ja eine Frechheit, da gibt's ein Buch, wie nach zwei Jahren, das kenne ich nicht, das war der erste Impuls und der zweite war wow stark, das ist ein völlig anderer Zugang - - und er hat sich gelohnt, das hat sich echt gelohnt - - weil eben Brundibár wird besiegt und die Kinder erzählen das auch, die Frauen, die überlebt haben, erzählen das auch, weil die Oper, das war Widerstand für sie, der Sieg über Brundibár am Ende der Oper war der Sieg über Hitler für sie, und das war, womit sich die Kinder unglaublich identifizieren konnten, wir haben da, wir hatten Sitzungen mit den Frauen da, am Schluss da, als es fertig war, wir hatten Zeitzeugen eingeladen, wir hatten 'ne Sitzung, da waren nicht alle, da waren vielleicht 60 von den Kindern, die haben völlig frei von der Leber weg die abenteuerlichsten Fragen gestellt (*lacht*) und irgendwelche - - any political correctness - - die Frauen sind aber souverän genug, weil die ja etliche Erfahrungen gemacht haben inzwischen, super, also die Kids waren absolut super, aber sehen sie, wenn sie nur ihr Buch nehmen und sagen Seite sowieso Seite sowieso und Tafelanschrieb, da kommt dann nicht viel.

I: Jetzt haben sie dieses Projekt gemacht und sehr viel positive Erfahrungen gesammelt, warum glauben sie funktioniert so etwas nicht flächendeckend?

B1-6: - - also, weil das 'ne riesen Arbeit, da können sie nicht - - das ist keine - - sie kennen das schöne Wort Schwellenpädagogik, Schwellenpädagogik heißt, der Lehrer hat sein Buch in der Hand blickt gerade - - während er noch mal - - während er das Klassenzimmer betritt, auf die Seiten, die letzte Stunde dran waren und sagt, ok und diese Stunde machen wir das, damit geht es natürlich nicht. Das ist, das erfordert von ihnen ein ganz großes emotionales und natürlich auch energiemäßig ein ganz großes Engagement - - aber nicht jeder ist so bescheuert wie ich, also es gibt schon Leute, die anders an rangehen als ich (*lacht*) - - also sagen wir mal so, das - - was ich weiß von den Feedbacks einfach ist, dass die persönliche Begeisterung überspringt, wenn sie die nicht haben, wenn sie das abarbeiten - - dann geht das nicht, dann können sie noch so tolle Bücher haben - - also ich polemisiere gerade etwas gegen die Didaktiker ja, die, da können sie sich noch so tolle Sachen einfallen lassen, das funktioniert, wenn da jemand, ja, wenn da - - wenn da persönliche Begeisterung, also ich hab' die Sachen machen lassen, das geht dann auch so weit, dass die Sachen machen, die sie im Moment erst gar nicht wollen, aber es gibt eine wahnsinnig tolle Geschichte aus Theresienstadt, es gibt eine Schülerzeitung, die heißt Widim, die in einem dieser Häuser gemacht worden ist und ich hatte eine 11.Klasse in Geschichte, in Geschichte, nichts mit NS, ich hatte die in Ge und Gmk, und euer Beitrag zu Brundibár, ich mach' euch 'nen Vorschlag, Ausstellung, 'ne Wandzeitung über diese Schülerzeitung und da hab' ich die nicht viel gefragt, also das hört sich jetzt ein bisschen widersprüchlich an, einerseits sag' ich, die sollen fragen fragen fragen, aber wenn ich dann 'ne Idee gehabt habe, da hab' ich nicht viel gefragt, dann hab' ich gesagt, wir machen das jetzt, dann haben die ihr Material gekriegt, dann war das natürlich so toll das Material, das muss Material sein, das sie packt, da ist auch einer dieser Jungen dabei gewesen, der dann irgendwann auf 'ner Tschechischen Briefmarke, wie hieß der, so ein kleiner Dichter, wie hieß der, den die Tschechen dann irgendwann dann identifiziert haben - - also warum passiert das nicht flächendeckend, das war ja die Ausgangsfrage, das ist natürlich aufwendiger als normalen Unterricht zu machen und man kann auch nicht erwarten, dass jeder seinen Unterricht so macht, das kann man nicht erwarten, das ist einfach zu viel verlangt und ich hab' das auch nicht nonstop gemacht - - aber - - es muss - - von Seiten des Lehrers 'ne gewisse - - ja schon auch Begeisterung da sein, also das hört sich jetzt komisch an, denn für KZ's kann man sich nicht begeistern - - es - - es muss so, sagen wir mal so, ich will net, dass sie das falsch verstehen, das ist ja auch nicht bei jedem Lehrer so, werden sie noch feststellen (*lacht*), ja also dieses dieses ich will jetzt, dass die was verstehen und dann überleg' ich auch, und dann versuch' ich und guck' und dass ist ja auch bei jeder Lerngruppe anders, sie können ja nicht bei jeder Lerngruppe mit den selben Methoden, sie werden das schnell merken, Lerngruppen haben ja eine Eigendynamik und - - sie müssen, wie so ein Hund so ein bisschen schnüffeln, was geht hier, was hier gar nicht - - sie können mit Schülern singen, das geht super und sie haben andere, die sagen oh nee, ja da müssen sie ein Gefühl dafür entwickeln, und das Entscheidende ist dieses, ich will dass sie was verstehen, ich will dass wie was lernen ja auch, aber das Lernen ist bei mir auch vor allen Dingen verstehen, ich will dass sie verstehen und etwas davon mitnehmen und ich weiß, dass sie definitiv, so, seit es Email gibt, hat man ja auch immer so ein bisschen Kontakt mit der Vergangenheit, ich weiß, was bei denen hängen bleibt und was die nicht vergessen und so etwas vergessen die nicht, da bleibt was hängen - - ja und das ist halt der Ehrgeiz, der mich rumgetrieben hat, egal in welchem Fach, das war immer - - ich will, dass die jetzt auch verstehen, und dann geht es darum, ja dieses Wechselspiel, ich drück' sie in 'ne Situation rein, wo sie sich dann entfalten können, also ich gebe 'nen Push, schick' sie in das Experiment und dann dürfen die, sobald sie Spaß dran' gekriegt haben, sobald sie angefütert worden sind (*lacht*) - - würde man jetzt in der freien Wildbahn sagen, die werden so ein bisschen angefütert und dann kommen sie von alleine - - also wenn sie in der Wildführung die einmal angefütert haben, kommen sie von alleine, das wäre die Metapher, mit der ich das jetzt beschreiben würde, wie ich da versucht habe vorzugehen - - ja und da hatte ich halt bock drauf, da hatte ich Spaß dran, von soher weiß ich nicht, ob das klappt flächendeckend, ob das so toll wäre wenn das flächendeckend klappen würde, das wäre ja auch schon wieder langweilig

I: Sie persönlich hatten diesen Ehrgeiz, glauben sie, wenn sie nicht in X.<sup>3</sup> gewesen wären, sondern an anderen Schulen anderen Kollegien, hätte das genauso geklappt oder lag das nur daran, weil sie wollten?

B1-6: In X. hat das besser geklappt, weil es da mehr von meiner Sorte gab - - von der Schule (Ö.) bin ich unter anderem auch weggegangen, weil ich frustriert war, westfälisch heißen diese Menschen Laumalocher hatte, so nach dem Motto geht auch so, warum machst du das? Was hast du für einen Ehrgeiz? Willst du was werden? Willst du A15 werden? Ja also mit dieser mit dieser Mentalität war ich hier sehr konfrontiert, immer diese ehrgeizigen jungen Frauen, höre ich ja heute noch, in meinem A15er-Leben. Also das war, dieses Kollegium hatte 'ne ungünstige Gruppendynamik gerade in diesem Fachbereich, während in X. - - sofort Kaltstart, sofort -- pädagogischen Tag gemacht, gab's ganz viele, ganz viele Frauen vor allem, die Spaß an dem Job hatten, wie ich auch, und so ein Projekt gemacht hatten. Aber das hängt

<sup>3</sup> K = Schule, an der die Lehrerin unterrichtete.

sehr stark von der - - ich würd' schon sagen von der Gruppendynamik in einem Kollegium, die so was prägt.

I: Weitere Faktoren, die so etwas fördern oder nicht fördern können, außer Kollegium ihrer Meinung nach?

B1-6: Es ist 'ne Frage, das ist jetzt political überhaupt nicht korrekt, aber das muss sein, es hängt davon ab, wie weit es einen - - Facharbeiter und - - Arbeitnehmerstandpunkt in einem Kollegium gibt

305 I: Das heißt?

B1-6: Also wenn ich mich als Arbeitnehmer sehe, mache ich keinen Schlag zuviel - - und ich bin auch deshalb aus der Gewerkschaft unter anderem ausgetreten, weil mir das auf die Nerven gegangen ist, obwohl ich eigentlich aufgrund des Studiums als 68er - - kam man natürlich mit so 'ner linken Orientierung rein, aber dieses kleinkarierte und das ist ein Problem, das ist die ganze Zeit eine Gradwanderung, die sie das da machen, also dieses Kleinkarierte - -  
 310 gewerkschaftlich Orientierte - - wir machen nicht mehr, ist berechtigt, sie werden das sofort merken, wenn sie Ihre 25 Stunden machen, da merken sie, das geht Ihnen an die Substanz, diese 25 Stunden sind zu viel, sie können keinen guten Unterricht diese 25 Stunden machen und das ist für manchen jungen Kollegen unerträglich und die werden dabei krank, ganz ganz schnell. Und wenn Sie fragen, wie hab' ich das jetzt gemacht, bei mir war das eben so, das kann ich auch so (*lacht*). Erstens habe ich nie 25 Stunden gemacht, weil ich zwei Kinder hatte, da hatte ich noch ein paar andere  
 315 Jobs, also ich hab' zwei Jahre drei Jahre habe ich volles Deputat gemacht, meistens drei viertel, weil ich sonst wohl zusammengebrochen wär' mit den Kindern und - - also das wollt' ich sagen, ich wollt' das jetzt nicht verteufeln, das ist gerechtfertigt zu sagen stopp, wir können nicht mehr, da ist die Gerechtfertigung der gewerkschaftlichen Position, nur pädagogisch macht sie das kaputt, wenn sie sich andauernd überlegen, machen sie nur Dienst nach Vorschrift, dann können sie nicht mehr pädagogisch wirksam sein, das geht nicht und das ist eine ganz schwierige Gradwanderung - -  
 320 die sie da - - die sie da die ganze Zeit machen. Wenn sie z.B. sehen, wie das in Frankreich ist, da haben sie einfach - - ja - - ein einziges Fach und nicht so wie wir hier, Alleskönner, wunderbar delektieren in allen Bereichen der Welt, ja darum sitzen auch so viele Lehrer im Parlament - - das - - das ist schon - - am falschen Ende gespart, was da gemacht wird, ganz klar am falschen Ende gespart. Und das ist jetzt so das ist jetzt die Schwierigkeit und Kollegien sind da ganz unterschiedlich geprägt, also Ö. hatte da ganz stark immer in dem Fachbereich um den es geht - - in anderen Fächern vielleicht anders - - aber ich brauche hierfür ja die Geisteswissenschaftler, die Historiker, die Politologen, das war ziemlich eng gestrickt und da waren richtig anständige Portion von Leuten dabei, die keinen Schlag zu viel getan haben, so nach dem Motto - - wieso machst du das, das macht doch Arbeit und ich konnte nur sagen, macht mir aber Spaß (*lacht*) und das war dann, das war da nicht mehr vermittelbar und dann hab' ich da dann gesagt tschüss - - als die Kinder dann groß genug waren, sind wir vom Dorf in die Stadt und am B. war das dann eben anders, da waren auch  
 330 nicht alle so, aber da gab's eben zu der Zeit, als ich hin kam, das ist natürlich nicht vergleichbar mit heute, weil das Kollegium heute völlig anders ist, aber als ich 95 da hin kam, gab es eben Menschen, denen ich klarmachen konnte, das macht Spaß und mit denen haben wir solche Sachen gemacht und - - ansonsten kenne ich zu wenig andere Schulen, also ich war als Referendarin noch - - aber das ist nicht vergleichbar, weil ich da noch - - da war ich damit beschäftigt - - meinen Stress in Grenzen zu halten, weil ich Referendariat gemacht habe, da war mein Sohn anderthalb und ich musste nach V. fahren, wir haben in J. gewohnt und da haben wir am Seminar und anschließend bin ich dann versetzt worden und dann bin in der Schwangerschaft mit der Tochter nach N. gefahren, da war ich zwar jetzt in meinem Unterricht engagiert, aber nicht darüber hinaus, weil meine Präferenzen auch endlich sind und andere Kollegien kenne ich dazu zu wenig, was ich jetzt von Kollegien weiß, ich hab' ja eine zeitlang als Multiplikatorin gearbeitet - - würde sich das aber bestätigen, das hängt ganz stark von der Kollegienkonstellation ab, so wie es dynamische Lerngruppen so gibt es dynamische Lehrgruppen - - und es gibt weniger dynamische.

340 I: Zufall oder glauben sie man kann irgendetwas beeinflussen.

B1-6: Wenn man eine gute Personalpolitik macht - - dann kann man das steuern, aber dazu brauchen sie 'ne Schulleitung, die ein Bewusstsein davon hat, und die selber einen gewissen Weitblick hat, dann können sie das steuern ja - - heute erst recht, weil sie die Möglichkeit haben, schulscharf auszuschreiben, Oberstudienratsstellen  
 345 auszuschreiben usw. ja das können sie, wenn sie das wollen, das muss man aber wollen, das muss man auch können, ja das ist auch eine Gradwanderung, das ist eine Gradwanderung anderer Art, das ist die Gradwanderung, die man so macht, wenn man mit der übergeordneten Behörde verkehren muss (*lacht*), da ist taktisches Geschick angesagt, aber da kann man sehr erfolgreich sein. Das war das X. jetzt leider nicht, aber das sind jetzt bloß Wechselgeschichten in den letzten Jahren, das war alles sehr unglücklich gelaufen, und von daher sind sie vielleicht jetzt das Licht, das Licht in der Dunkelheit, das war der erste Seminar Kurs, 18. Jahrhundert haben wir da gemacht über die Geschichte der Aufklärung.

350 I: Von der Lichtmetaphorik der Aufklärung zurück stärker zum Schulalltag, sie haben das Thema NS im GU nehm' ich an  
 B1-6: Tausendmal, ich weiß nicht mehr wie viel.

I: Haben sie da irgendwelche inhaltlichen Schwerpunkte gesetzt trotz der Offenheit, die sie ja vorhin gesagt haben, die Ihren Unterricht irgendwie prägt, aber bei der Planung jetzt kommt die UE NS, mir sind jetzt folgende Teilaspekte besonders wichtig?

B: Geschichte der NSDAP - - Aufstieg der NSDAP - - Hitlerbiographie ja - - war sowieso meistens schon präsent, also Geschichte der NSDAP, Aufstieg der NSDAP, sogenannte Machtergreifung also diese Phase 32 bis 34 ganz wichtig, weil das - - auch ein negatives Faszinosum ist, wie aus einem demokratischen System, also nehmen sie von mir aus  
 360 30 Brüning bis 34, das kann man auch praktisch als Epoche nehmen, also wie rasend schnell, ja wenn sie 30 bis 34 nehmen, haben sie 4 Jahre, wie rasend schnell aus einer aus einer vorbildlichen Verfassung, aus einer absolut vorbildlichen Verfassung, aus einem demokratischen aus einem demokratischen System in aller kürzester Zeit eine Diktatur werden kann, ja - - schnorklos gesagt, dass es nur kracht, das war für mich unglaublich wichtig, was in Einzelschritten, und damit habe ich sie auch getrietzelt, also in Einzelschritten nachvollziehen, immer diese Kombination aus Datum und direktes Quellenmaterial, ich habe immer mit diesen - - Reichstagsdrucke gearbeitet, damit sie noch mal  
 365 dieses ja dieses visuell wahrnehmen, das sah genauso aus wie im Kaiserreich alles dieses, die selbe Schrift, alles - - also Kontinuität und auf einmal diese Ungeheuerlichkeit - - der Auflösung der Gewaltenteilung, steht da schwarz auf weiß, das war genauso gedruckt wie im Kaiserreich wie in der Weimarer Republik, hab' die da auf einmal die Auflösung der Gewaltenteilung und der Demokratie, also das war unheimlich wichtig, der Widerstand war unheimlich wichtig und dann das nannte ich immer Verfolger und Verfolgte - - ja da war der Widerstand drin, also wie ticken die, wie haben die  
 370 Verfolger getickt, Stichwort Banalität des Bösen, und was ist, wie ist es den Verfolgten ergangen, wer hatte die Möglichkeit die Kraft zum Widerstand, was ist im einzelnen passiert, und da eben immer wieder sehr stark - - das hing dann aber auch immer sehr stark davon ab, wo ich gewesen war, war ich gerade in Buchenwald gewesen, hab' ich meine Schüler mit Buchenwald traktiert, war ich (*lacht*), ja das war immer so, das sah je nach Lerngruppe sehr unterschiedlich aus, ja ich war sehr schamlos, wie ich meine - - persönlichen neuen Kenntnisse einbrachte - - sag' ich, ja einfach so nach dem Motto, das werden sie sehen, das ist gerade für mich 'ne völlig neue Phase, dass ich irgendwo  
 375 hingehe und sage, ach ich brauch' ja gar nichts mitzunehmen, bis dahin immer nur der Röntgenblick (*lacht*), egal wo ich war auf der Welt, was kann ich gebrauchen, und da hab' ich, was weiß ich was, angeschleppt und von daher haben die

380 Kurse, und das habe ich, war absolutes Standardmaterial, von dem ich gerade erzählt habe, das hat jeder Kurs gekriegt, eben in unterschiedlicher Intensität eben diese Phase 33 bis 34 - - Verfolger und Verfolgte, Widerstand, Krieg ist jetzt neu gekommen, das hat mich lange Zeit, war da völlige Sperre, also und abgesehen von den Vernichtungslagern, Kriegsverlauf habe ich in letzter Zeit erst zwangsläufig entdeckt, weil das im Lehrplan steht, das war in den Jahren davor, uninteressant, nach dem Motto Militärgeschichte nichts für mich, ja so ein bisschen naiv pazifistisch weiblicher Impetus, der dazu geführt hat, dass ich das jetzt nicht wissen wollte, welcher Frontabschnitt da - - und da und - - puh - - das war ja doof, mit der Wehrmachtausstellung ist man dann darauf gekommen, dass man sich da ein bisschen auch drum kümmern müsste und deshalb hab' ich mich auch ein bisschen da um den Krieg gekümmert, Ideologie natürlich also ideengeschichtlich aufbereitet, aber das ist ja sowieso Standard, das konnten sie da aus der Mittelstufe - -

385 I: Gibt es irgendwelche Dinge, die sie nicht gemacht haben, irgendetwas ausblendet später?

B1-6 (*schüttelt den Kopf*)

I: KZ-Filme oder so etwas, am Anfang haben sie es gemacht?

390 B1-6: nee, nee auch später nicht - - habe ich nie ausblendet, nee immer, da mussten sie durch (*lacht*) - - nee da mussten sie durch, was ich auch häufig gemacht habe waren - - mal als Einzelreferate vergeben - - NS-Biographien, weil sie da auch noch mal sehr schön die Banalität des Bösen sehen können, also ich hatte da so 'ne Liste mit NS-Größen, wie sie in die Partei gekommen sind, was für einen Job sie gemacht haben - - ich wüsste nicht, zählen sie mal auf, was hätte man denn machen können

395 I: Ist nur 'ne Frage, weil es manchmal auch diskutiert wird, soll man ethisch gesehen so einen Leichenberg zeigen oder nicht. Es gibt Menschen, die sagen man soll das nicht zeigen.

B1-6: Nee, nee (*schüttelt den Kopf und macht Schmatzgeräusche*) - - nee, nee, wie gesagt, kann ich nicht anders formulieren, da müssen die Kinder durch, da müssen die Kinder durch - - das ist Faktenmaterial, da kann man drüber streiten, wie alt sie sein müssen, das ist ja jetzt ein Problem, weil, weil in der Mittelstufe das jetzt früher dran ist, da wäre ich jetzt vorsichtiger und würde mir das genauer überlegen - - aber sie können sich auch, was die in Nachrichten zu sehen haben, was für Leichenberge, lieber Gott - -nee, nee, nee (*schüttelt den Kopf und schmatzt*) - - vorgeschobenes Argument, die sehen ja Leichenberge nonstop, nur hier haben sie persönlich mal etwas damit zu tun, das ist nicht so weit weg, sondern waren ihre Vorfahren, die das produziert haben - - ne, also da hab' ich, da kann ich mich nicht dran erinnern, dass ich, es gab Sachen, die - - nee - - ich überleg' gerade, ich hab' aus anderen Erwägungen - - hab' ich, wo

400 ich dachte, ich bin da jetzt zu sehr involviert, es gibt da so 'ne Passage in den Buch von der - - na die ihren Namen gewechselt hat, na in Skandinavien war - - hab' ich jetzt, na, ja die Tochter, die Tochter von Elisabeth - - die hat vorehelich also halbjüdisch mit einem Jungen ein Kind gezeugt, verbranntes Kind, scheut Feuer heißt das, verbranntes Kind heißt das Buch, die Autobiographie und die beschreibt - - so 'ne Szene in einem KZ wie eine Mutter - - in der Konfrontationssituation das war nicht Selektionssituation an der Rampe sondern danach, wie eine Mutter - - wie ein SS-Offizier die blonde arische Mutter, versucht von 'nem Kind zu trennen - - und die sagt - - also Mutter und Kind gemeinsam in die Gaskammer gehen und die Mutter praktisch, sozusagen in ihrer, ja ihrer Urorientierung als Mutter folgt und in dem Moment, ja dieses Angebot - - Mädels du kannst dich - - was werden hier, lass doch dein Kind gehen, ist doch von 'nem Juden, eben so 'ne Nummer ist das in der Richtung, ich glaub', das Kind war, halbjüdisch, das hat mich natürlich als Mutter total berührt und ich weiß, dass ich da noch so geschwankt habe, das habe ich dann nicht

405 vorgelesen, weil ich da das Gefühl hatte, da ist meine persönliche emotionale Berührtheit zu stark und das müssen die Kinder nicht verstehen, das ist mein Muttersein und das muss ich denen nicht, das wird dann eher peinlich oder so, also da oder so, der spontane Impuls war boa stark und das muss man weitergeben, und dann aber die kritische Reflexion - - vorsicht, das ist dein Ding, das ist für dich ist das stark, das muss nicht unbedingt für die Kinder, die lernen da nichts dran, sondern du wollst da nur deine, das ist dieses, was unsere Lehrer sehr stark gemacht haben - - also was im

410 Lehrersein immer wieder ein Problem ist, dass man - - zu sehr die eigene Subjektivität reinbringt - - und - - ich will nicht sagen, seine eigenen Probleme über die Kinder therapiert, aber so etwas gibt es auch - - das waren - - die kritische Reflexion, nee das ist nichts für dich, das können du noch nicht verstehen, also so da war dann - - das war jetzt ein Beispiel für didaktische Reduktion, wo der Verstand ganz klar sagt ne das musst du jetzt nicht weitererzählen, das ist etwas, das wäre noch etwas das ich ausgeblendet habe, aber jetzt nicht in dem Sinne, dass ich da ihnen etwas

415 vorenthalten hätte, sondern da kann ich mich an so 'ne Reflexionen erinnern, dass ich dachte nee nee, das mache ich jetzt nicht. In die Situation komme ich doch nur einfach, weil ich so jemand bin, der seine eigene Befindlichkeit und seine eigene Begeisterung für die Dinge in den Unterricht einbringt, also in den Unterricht, man kann auch anders unterrichten, man kann auch die Dinge darstellen, so als hätten sie nichts mit einem zu tun, ja, das geht ja auch, ich hab' so Lehrer gehabt, das geht bei mir nicht, da bin ich als Lehrerpersönlichkeit völlig anders gepolt und - - ja - - aber

420 ansonsten kann ich mich nicht erinnern, dass ich da etwas weggelassen hätte.

425 I: Ok. Jetzt sie haben ja das Projekt mit Theresienstadt gemacht, haben sie auch sonst mal KZ-Gedenkstätten mit Schülern viel besucht in den Jahren?

B1-6: Ja, also ich war in, ich war in Buchenwald mit Schülern, ich war in Dachau mit Schülern, ich war in Struthof mit Schülern, ich war in - - also ich war, in Heidelberg da ist ja diese, das ist kein KZ, das ist dieses, das Dokumentationszentrum der Sinti und Roma, was ich nie geschafft habe, das hat mein Mann geschafft das war Sandhofen, wo war ich denn noch - - nee ich glaube das - - - war das schon alles, nee - - - ja

I Ok, welche Erfahrungen haben sie da gemacht in diesen KZ-Gedenkstätten?

B1-6 - - unterschiedlich, Buchenwald hat beeindruckt, ich war seit der Wende nicht mehr da - durch diese unglaubliche Weite, wo du sagst, um Gottes Willen, alles Lager, da steht ja nicht mehr viel, was die unglaublich - - betroffen macht - - sind diese - - das war in Buchenwald genauso wie in Dachau sind diese, diese medizinischen Experimente - - - da gibt's dann immer, da war's dann immer, so ganz intime Gespräche habe ich dazu gemacht, so entweder ich habe da ganz geschwiegen oder, ich versteh's nicht und manche empfindsame Seelen musste man dann auch ein bisschen aufsummeln danach - - ja aber insgesamt bin ich der Auffassung, dass man nach wie vor hingehen muss mit den Kindern - - die müssen das erfahren am eigenen Leibe, weil das ist sehr leiblich erfahren, die also, da unterscheiden die

440 drei die ich genannt habe nicht, ob das jetzt Struthof ist oder Dachau oder - - oder Buchenwald, wobei es in Dachau noch stärker als in Buchenwald weil in Buchenwald so bisschen abstrakter, weil da eben nicht mehr so viel zu sehen ist, Theresienstadt ist ganz brutal, da waren wir natürlich auch, ist ganz brutal - - das ist ganz - - unwirklich - - also da geht man natürlich auch nur in die kleine Festung, das ist das - - noch mal das Gefängnis innerhalb des KZ und die Atmosphäre in - - in Theresienstadt, das - - ja ich hab' das immer nachgefragt anschließend, wie die sich da gefühlt haben und das ist schon eigenartig - - die haben ein ganz tolles Programm die haben die Zivis, die da durchführen, und die haben da unterschiedliche Sachen gemacht, da kann man ganz viel machen, sehr anders, weil ja diese Garnisonsstadt heute, da weil keiner Leben, weil dies nur, wir würden sagen Sozialhilfeempfänger, die versuchen das immer aber, das ist ganz schwierig, das ist gespenstisch die Atmosphäre, nee aber ich würde aber, ich kann nicht, es gibt keine Negativerfahrung, ich kann mich nicht an Negativerfahrungen erinnern, auch im Nachhinein nicht, (*schüttelt*

450

455 *den Kopf*) auch abgefragt, wenn ich immer jetzt - - auch in den letzten Jahren ich hab' immer, ich hab' immer Feedback  
eingefordert, sei es Halbjahr sei es am Jahresende mit anonymen Fragebogen - - und da waren jetzt in den letzten  
Jahren mit Brundibär, hat immer egal in welcher Klassenstufe egal ob in Ethik oder Geschichte - - weil ich in Ethik habe  
ich vor allem mit diesen Gedichten aus Theresienstadt gearbeitet, da gibt's wahnsinnige Gedichte von einem Hanno  
Schachenburg, ein Genie, ein Vierzehnjähriger der unglaubliche Gedichte geschrieben hat, also mit philosophischem  
460 Inhalt - - und das hab' ich in Ethik teilweise gemacht und ich hab', nee, ich kann, ich hab', ich kann mich nicht erinnern,  
was KZ-Gedenkstättenarbeit in diesen, in diesen Orten des Horrors angeht, kann ich mich nicht an Negativerfahrungen  
erinnern.

I: Würde mich zu einer Frage führen, die da andockt, sollte jeder Schüler in ein KZ gegangen sein als Schüler?

B1-6: Ja - - uneingeschränktes Ja.

465 I: Warum?

B1-6: Weil es - - erstens um sie zu zwingen sich zu konfrontieren, das ist ja ein Gegenstand, da läuft man gerne von  
weg, das ahnt man irgendwo, um niemand die Möglichkeit zu geben davor wegzulaufen - - und zweitens, weil es einfach  
in dieser sinnlichen Erfahrung, natürlich hat da jeder eine eigene Begabung sich da reinzufantasieren, das kann ich  
keinem vorschreiben, wie er sich da reinfantasiert, das kann ich nicht, aber weil - - weil sie diese direkte sinnliche  
470 Wahrnehmung in diesen Räumlichkeiten, wenn sie vor diesen, da gibt's so, da gibt's so Auspeitschungsdinge, wo die  
Leute draufgelegt haben und die stehen dann und sagen gibt's das, das muss dann auch sagen, weil die sonst sagen,  
das glaub' ich nicht. Wie will ich mich mit einem Neonazi, der mir, wer weiß was erzählt, wie will ich mit dem diskutieren,  
wenn der mir sagt, da stehen nur Potemkinsche Dörfer, wie will ich mit dem diskutieren, der muss nur sagen, da stehen  
nur Potemkinsche Dörfer und wenn ich da mit Bewusstsein durchgelaufen bin, muss ich sagen, nee da täuscht du dich  
475 Junge, das sind keine Potemkinschen Dörfer, da täuscht du dich, das ist in echt, weil da gibt's auch Leute, gerade wie  
will ich argumentieren auch gegenüber solchen Leuten, wenn ich mich mal mit denen drauf einlasse, wenn ich  
gezwungen bin, wenn ich da nicht gewesen bin, da muss ich Augenzeuge sein.

I: Muss man als Lehrer die Schüler für ein solches Thema motivieren?

480 B1-6: Da wird nicht motiviert, da wird einfach hingegangen Punkt. (*lacht*) Ja da würd ich, *no debate*, da muss ich nicht  
groß rummotivieren, sondern das ist 'ne Pflichtveranstaltung, da diskutiert man nicht, da geht man hin. Und wie ich die  
drauf vorbereite - - das ist was anderes, (*lacht*) also wie ich die seriös vorbereite, das mache ich ganz stark abhängig  
von der Lerngruppe, motivieren muss ich die nicht, sondern die müssen da hin, das ihre Pflicht als deutscher  
Staatsbürger da bin ich ganz radikal.

I: Hilft die Institution Schule, so wie sie ist, dabei, dass so etwas gefördert wird?

485 B1-6: Ja sicher

I: Inwiefern?

B: Ja also es gibt ja diese Vorschläge für Gedenktage, am 27. Januar und 9. November, die sind manchmal ein bisschen  
hölzern die Vorschläge, die von Seiten der Schule der Administration kommen aber wo sonst, wenn nicht da, wo sollen  
die Kinder und Jugendlichen damit konfrontiert werden, wenn nicht in der Schule. Da brauchen wir die Schule für, um  
490 Gottes willen. Wer soll das sonst machen - - da wäre ich nicht für Outsourcing oder Privatisierung.

I: Geht eigentlich genau in die Richtung. Es geht bei der Sache auch um Erinnerungskultur wie sie ja gesagt haben.

495 B1-6: Das ist Sache des Staates, da wäre ich nicht für Outsourcing. Wie gesagt Holocaustgedenken ist ein Geschäft,  
und Geschäft kriegt dann irgendwann den Touch ins Unseriöse, weil dann ja, dann sind wir irgendwann bei Pay TV oder  
so, dann machen wir irgendwann nur noch Horrorfilmchen (*lacht*), ja das Kabinett des Herrn - - Dr. Mengele, das darf  
natürlich nicht passieren, das ist einfach, das ist das Gefährliche, die Seriosität der Veranstaltung - -

I: Und welche Rolle spielt für diese Kulturtradition für diese Erinnerungskultur der einzelne Lehrer?

500 B1-6: - - ach, schon zentral, das hängt ganz stark davon ab, wie der da, geh' ich ganz stark aus, dass die  
Lehrerpersönlichkeit da ganz ganz entscheidend ist. So meiner defizitär war - - würde ich sagen, dass die  
Lehrerpersönlichkeit - - das weiß ich aus Korrekturen von Abiturarbeiten, die kann da unglaublichen Schaden anrichten  
und einfach, Entschuldigung, Scheiße erzählen

I: Inwiefern, fachlich? Inhaltlich?

B1-6: Natürlich, dann lesen Sie so Sätze, während des NS wurden überall die Menschen auf der Straße erschossen - -  
und dann - - und dann. Ah ja, grauenerregend manchmal. Und von daher würde ich sagen, aus der Erfahrung, die ich da  
sehe manchmal, was man in Abiturklausuren wohl gemerkt für einen Schwachsinn lesen kann über NS, erlaube ich mir  
505 zu sagen, dass da seriöse Ausbildung und die fachliche wie pädagogische Qualifikation des Kollegen oder der Kollegin  
ganz entscheidend sind.

I: Fühlten sie sich wahrscheinlich gut vorbereitet für die Thematik?

510 B1-6: Ja - - ich hab' natürlich viel - - Studien betrieben - - ich will, ich hab' die Meter nicht nachgemessen, wie viel bei  
uns steht, aber das Haus ist, also - - die Außenwände stehen alle Wände mit Büchern voll, und ich weiß nicht, wie viel  
Meter NS wir haben, aber so auf 5 kommen wir sicher, locker, mit Vorgeschichte mehr - - also natürlich unheimlich viel,  
ich hab' ja einige Namen genannt vorhin, von daher können sie in umfassender - - in umfänglicher Weise - - versucht  
habe auseinanderzusetzen, wobei ich gerade bei den neuen Forschungen, oh lieber Gott, was machen die da, keine  
Ahnung, was machen die da, aber das ist ja das Wesen der Forschung, dass die immer weiter machen, dass ich nicht  
alles gelesen haben, kann. Also ich meine, wenn sie wissen wollen, woher meine Quellen, Rezensionen immer in  
515 überregionalen Zeitungen, Süddeutsche Zeit, daher die Kenntnisse, die Kenntnisse - - und anderen, regelmäßige  
Lektüre von Zeit und Süddeutsche - - weil da die neuen - - weil die neuen Forschungsergebnisse publiziert sind und  
dann am Ende gekauft.

I: Schlagwort Abitur, hat das ihrer Meinung nach Einfluss gehabt für das Thema NS? Der Hintergrund die gehen  
irgendwann durchs Abitur?

520 B1-6: Es ist klar, wenn sie wissen, das ist Sternchensthema und die müssen eine Klausur darüber schreiben, dann  
orientieren sie sich - - ein klein bisschen outputorientierter. Also wenn ich 'nen vierstündigen Kurs habe und da weiß, bei  
mir war das ja jetzt so 18 Leute, 15 gehen ins Schriftliche, dann geht es dann natürlich schon um die Feinheiten, mit  
denen trainiere ich auch Essays schreiben, dass die fachsprachlich korrekt sind - - ich ja dass die anständig bei  
rauskommen. Da kann ich beim zweistündigen lockerer sein, da geht's mir mehr ums Begreifen und nicht unbedingt um  
525 das Darstellen, die schreiben eine Klausur pro Halbjahr und da kann es sein, dass ich das, das ist sogar so, das ist  
völlig klar, dass ich den darstellenden Teil, also das, was die handwerklich auch können müssen im Abitur natürlich  
intensiver trainiere, an diesem Thema natürlich jetzt, wenn das Thema ist, dass mir da nicht die Peinlichkeiten  
passieren, die ich da gerade referiert habe, da wäre ich natürlich im Boden versunken vor Scham (*lacht*) - - wenn einer  
meiner Schüler so einen Schwachsinn geschrieben hätte, da hab' ich natürlich auch den Ehrgeiz, dass die  
530 fachwissenschaftlich damit mal anders geputzt sind als bei so 'nem zweistündigen - - die kriegen ganz klare  
Vorgaben, was sie dürfen, was sie nicht dürfen, was strikt verboten ist (*lacht*), was da unseriös, was da strikt verboten

ist, die werden da in, während im Verlauf des Unterrichts da mehr das Verstehen im Vordergrund ist

I: Sehen sie das als Einschränkung?

535 B1-6: Nö das macht ja Spaß, das ist sozusagen das Sahnehäuptchen, wenn ich was verstanden habe und das auch  
 noch angemessen darstellen kann, das ist eine große Herausforderung, im Gegenteil das ist keine Einschränkung, das  
 ist dann das Schicksal, dass die Schüler in dem Moment noch mal in den Zwang einperfcht, dass sie zu dem Thema im  
 Abitur auch gefragt werden, aber in irgendeiner Form ist das immer im Abitur gewesen und dann müssen sie halt noch  
 540 mal richtig ran, und die anderen haben das Glück was Formulierungen und und - - ja jetzt einfach die Präzision in der  
 intellektuellen Auseinandersetzung werde ich da ein bisschen lockerer, dass die das erzählen können, wie sie das  
 erzählen wollen, das geht bei den Abiturienten nicht durch, die müssen das fachwissenschaftlich korrekt wiedergeben  
 können, da stöhnen die dabei, das finden die grauenvoll (*lacht*), das muss sein

I: Dann vielleicht die abschließende Frage. Wird sich die Stellung des NS aus Ihrer Sicht in den kommenden Jahren  
 verändern? Das ist 'ne banale Frage, aber in welche Richtung?

545 B1-6: Ja, das wird sich verändern, weil das jetzt ganz andere Leute sind, die das unterrichten also meine Generation tritt  
 jetzt ab und die Generation, die jetzt kommt - - also ihre Generation jetzt, also wenn sie die jetzt nehmen und die werden  
 die kommenden Jahrzehnte prägen, die ist ja nicht involviert in der Weise, wie ich involviert war, und mein eigenes  
 Involviertsein habe ich sowohl in negativer wie in positiver Weise weitergegeben. Für sie, ich würde nicht sagen, das ist  
 ein Thema unter anderen, aber die Historisierung ist natürlich - also mit Ihrer Generation fortschreitet ganz klar, also das  
 550 wäre völlig illusorisch zu meinen, das wird sich nicht ändern, das muss auch nicht negativ sein - ich denke gar nicht,  
 dass ist negativ, sondern das ist einfach so, das hat ja auch was Positives, weil, weil mit mehr Abstand auch bestimmte  
 heiße Eisen, bestimmte Tabus aufgegriffen werden, also ein konkretes Beispiel - die Flüchtlingsfrage - - ein konkretes  
 Beispiel die Art und Weise wie die - - russische Soldaten mit deutschen Frauen umgegangen sind, das war in unserer  
 Generation, das war tabuisiert, weil da sofort der große Totschlaghammer kam - wir sind daran schuld, wir haben damit  
 555 angefangen und das ist ja die positive Seite der Historisierung - - dass man jetzt auch - - wie das jetzt auch im Lehrplan  
 drin ist, dass die Flüchtlingsfrage drin ist. Unvorstellbar in den 70er Jahren 80er Jahren völlig unmöglich - - von daher  
 wird sich das ändern davon gehe ich aus aber das muss nicht negativ sein - - und - - den Rest müssen sie sagen, ich  
 weiß nicht, was Ihre Generation für ein Verhältnis dazu hat

I: Irgendwelche Wünsche, wenn sie - - die an die nächste Generation richten. Oder Ihre Einstellung dazu, sollte man  
 etwas weitergeben wie es sein sollte, oder Ängste, Befürchtungen oder irgendetwas

560 B1-6: Nö Ängste oder Befürchtungen habe ich keine, was ich mir wünschen würde für die nachfolgende Generation ist,  
 dass sie - - dass sie diesen Ehrgeiz hat, den ich beschrieben habe, dass man die jungen Menschen ranholt an das  
 Thema - - und zwar - - ja als Ethik- und Philosophielehrer eben, da auch aus dem Grund weil sie da - - da mit Jaspers  
 gesprochen menschliche Grenzsituationen haben, in die jeder geraten kann - - und das ist ein unglaubliches Training,  
 565 sich damit auseinanderzusetzen und das wäre, das wäre mein Wunsche auch, dass man das nutzt auch, dass man das  
 nutzt', um - - ich weiß nicht ob's 'ne bessere Prophylaxe gibt, dass man das nutzt - - zu einer - - und die jungen  
 Menschen einmal wirklich zu konfrontieren mit der Grenzsituation, weil - - die haben so viele Möglichkeiten davor  
 wegzulaufen, aber es kann wirklich sein, dass das übermorgen wieder passiert, dass jemand in eine absolute ethische  
 Grenzsituation gerät und sich fragt, was mach' ich da, schieß' ich jetzt oder schieß' ich nicht, verrat' ich jetzt einen oder  
 570 versteck' ich ihn ja, also diese - - diese, was ja unser Alltag überhaupt nicht bietet, unmöglich, aber das kann uns  
 morgen passieren, dass wir wieder - - also das wär jetzt schon, das würd' jetzt schon mehr in politische Bildung oder  
 politische Erziehung gehen, dass ich überhaupt einmal in meinem Leben Gedanken darüber gemacht habe, wie verhalte  
 ich mich überhaupt in so einer Situation - - also von daher, das wär mir ganz ganz wichtig, das einfach als Feld zu  
 nutzen für so ein Training - - da an der Sache und auch an der subjektiven Entscheidung zu arbeiten, denn - - wenn  
 575 diese Demokratie mal in Gefahr gerät, dann werden wir ein paar Leute brauchen, die (*lacht*) so ein bisschen Rückrat  
 haben (*lacht*) - und die schon mal vorher ein paar Gedanken sich gemacht haben und die nicht so stehen so ratlos - -  
 was ist jetzt, ja also so - - es gibt ja - - aktuell diese - - dieses breite Angebot sich Entertainment oder sonst wie mäßig  
 zuzumüllen mit allem möglichen und einfach solchen Dingen auszuweichen, das ist auch einfach eine Situation, wo wir  
 580 überhaupt nicht - - wir konnten - - ja heute kann man das in, Gott weiß was für Gefilden - - kann man ethischen Fragen  
 ausweichen und hier kann man sie sich krallen und sagen, nee, jetzt machen wir es mal - - jetzt gehen wir es mal durch,  
 da erreicht man nicht jeden, aber ich würde sagen die meisten, die meisten erreicht man damit.



- 1 I: "Es geht bei meiner Befragung um die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus in der Schule allgemein. Als Geschichtslehrer möchte ich als erstes fragen, welche Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht?
- A1-1: Als Geschichtslehrer mit dem Nationalsozialismus spannend - - die Schüler interessieren sich dafür - ein Thema, das sich durchaus auch intrinsisch unterrichten lässt - das einzige Manko, das es gibt, manche Schüler wehren sich dagegen, weil sie schon in der siebten Klasse in Deutsch Nationalsozialismus über die Lektüre gemacht haben, da gibt's da ein paar
- 5 Titel, die gerne von Kollegen gelesen werden - und immer wieder damit konfrontiert werden, was an dem Spiralcurriculum liegt, sprich, das wird zwei bis drei Mal unterrichtet und auch medial natürlich präsent - das Interesse ist groß, die Schüler wissen meistens schon einiges - - aber - - zweischneidig, ich hab' schon überlegt, ob man das vielleicht noch - ja ob's ein Thema z.B. ist, das man - - sie interessiert's in der siebten Klasse, wenn's dann später kommt, dann haben sie so viel
- 10 erfahren oder sie glauben's zu wissen, dass es dann schon Interesse verloren hat.  
I: Gibt es irgendwelche Gründe, warum man es in Klasse sieben ansetzen sollte?  
A1-1: Ich glaub', man sollte es aufsplitten – ich glaub' z.B. dass so etwas wie Holocaust in Klasse sieben zu früh war - - aber - - der Umgang und Leben in Diktaturen das ist etwas, das man in Klasse sieben durchaus schon ansprechen kann ja also - - das wäre halt zu überlegen ob man generell überlegt, ob man chronologisch vorgeht oder man's mal schematisch
- 15 macht. Ja also ich denke, es ist, so wie's im Lehrplan drin ist, gut situiert, also ich hab' nichts gegen die Bildungsstandards, wie die jetzt sind aber es gibt durchaus Gründe, sich auch mal zu überlegen, ob man's nicht anders machen kann.  
I: Gehen wir vielleicht mal jetzt auf eine andere Ebene bei der Sache. Hatten sie den Forschungsschwerpunkt Nationalsozialismus? Oder andere Themen?  
A1-1: Im Gegenteil. Vielleicht ist das auch so die eigene Erfahrung, weil mit dem Nationalsozialismus - - bin ich so oft in der
- 20 Schule in Berührung gekommen, dass ich mich dann eigentlich Themen zugewandt habe, die wenig mit Nationalsozialismus zu tun hatten.  
I: Innerhalb dieser Geschichtswissenschaft der deutschen Geschichtsschreibung als Historiker. Welche Stellung hat den der Nationalsozialismus?  
A1-1: Ich glaube, dass der Nationalsozialismus bis vor 10 Jahren allgegenwärtig war sprich - - die Aufarbeitung hat schon -
- 25 - frühzeitig stattgefunden - - und ich glaub', dass sich eigentlich so die letzten Jahren die Geschichtswissenschaft anderen Themen zugewandt hat und ich finde, dass die Aufarbeitung stattgefunden hat, historisch in Deutschland im Vergleich zu Spanien z.B. ziemlich gut, ich finde, dass wir da historisch ziemlich weit sind.  
I: Begegnet uns der NS heute noch in unserer Gesellschaft?  
A1-1: ja tagtäglich - - aber das liegt ja eigentlich - - an dem Geschichtsbild - - das wir so - - also das find' ich so - - dass man
- 30 vertreten kann begründet - - ich glaube, dass die Wurzeln unserer Gesellschaft - - sicherlich im NS mit drin sind - - und selbst Schüler empfinden das noch so - - der Zivilisationsbruch, den wir im Dritten Reich erlebt haben und der uns weltweit, man könnte ja schon fast sagen - - zu 'nem - - Volk der Täter gemacht hat - - das ist ein Thema, das bis heute die Schüler betrifft und das mir auch, wenn ich auf Reisen bin im Ausland, ständig begegnet - -  
I: Jetzt haben sie auch was gesagt, wie sich die Geschichtswissenschaft gewandelt hat.  
A1-1: Das war mein Eindruck - -
- 35 I: Das Thema - wie sollten denn die Deutschen an sich mit dieser NS-Zeit umgehen?  
A1-1: - - da - - also - - ich - - ich selbst hab' als Schüler noch die Erfahrung gemacht, dass das Thema der Schuld da immer noch mit dranhing - - ja also die Debatte mit Bubis und Walser, die da vor Jahren stattgefunden hat, war da noch mal so ein letzter Höhepunkt, den man da so miterlebt hat - - und - - also – ich - - ich versuche meinen Schülern auch immer so
- 40 objektiv wie möglich darzubringen, darzustellen und ihnen zu sagen, dass das - - ein Thema ist, das sie in einer gewissen Weise noch betrifft - - aber ich glaube, dass die jetzige Generation von Schülern - - im Bereich der Schuld damit nur noch schwer verbinden kann - - ich hab' mich als Schüler zum Teil noch betroffen und mitschuldig gefühlt, das weiß ich noch aus eigener Erfahrung, ich glaub', dass man das den heutigen Schülern nicht mehr zumuten sollte.  
I: Und wie sieht ihrer Meinung nach ein angemessener Umgang mit dem NS in der Gesellschaft aus?  
A1-1: Angemessener Umgang - - mit dem NS insofern - - als ich glaub', dass - - die Erfahrung dieses NS für uns Deutschen
- 45 so prägend war, dass wir in einer gewissen Weise auch eine gewisse Aufgabe daraus entdecken können - - ich würde nicht sagen Sendungsbewusstsein, aber dass Werte wie Toleranz und Meinungsvielfalt einfach Werte sind, die - - die da eben genau wichtig sind - -  
I: Haben sie sich mit der Theorie vom kollektiven Gedächtnis auseinandergesetzt – privat oder im Studium  
A1-1: äh - - nee.  
I: Alternativ dieses Erinnerungskultur als Thema?  
A1-1: nee - - -
- 50 I: Jetzt noch mal zurück zu ihrer Ausbildung – wurde das Thema im Referendariat explizit spezifisch behandelt – NS als Thema des GU?  
A1-1: Na gut – es gab' diverse Sitzungen, wo das Thema war, aber also - - aber, dass man sagt schwerpunktmäßig - - nein  
I: Haben sie etwas behalten als Lehre, wie man damit umgehen sollte in der Schule?  
A1-1: Beim Thema NS ? - - - Nein  
I: Jetzt haben sie vorhin schon von unseren Standards gesprochen, dass es in Klasse 7 Teile gibt und Klasse 9 – mal generell zum Fach Ge. Was ist ihr dein Lieblingsfach von den drei Fächern?
- 60 A1-1: Also das kann man net' - - also ich kann mich da nicht entscheiden - - also ich mache alle drei Fächer liebend gern - - es gibt Bereiche, die ich in Deutsch spannender finde als in Geschichte - - beispielsweise glaube ich, dass der Kontakt zu Schülern in Deutsch noch mal deutlich größer ist, weil über die Literatur lernt man einfach die Lebenswelt der Schüler kennen und wenn man sich dann mit moderner Literatur beschäftigen kann, dann - - hat das schon großen Einfluss - - aber ich persönlich finde z.B. das Geschichte das wichtigere Fach ist - - weil - - aus der Entwicklung - - man könnte sagen aus
- 65 der - - aus der entwicklungspsychologischen Sicht heraus, weil ich glaube, dass kein Mensch in dieser Welt im Lichte lebt ohne selbst Geschichte zu sein und zweitens ohne in Geschichte aufzuwachsen - - ich finde es ist ein Grundlegendes des Faches Geschichte - - das Ziel eigentlich darin besteht, den Schülern das zu vermitteln, dass wir das sind, was unsere Geschichte hervorgebracht hat und sowohl als Individuum als auch als kollektives - - Wesen.  
I: Sie haben ja schon ein Ziel des GU angesprochen? Würden sie weitere sehen, was spezifisch der GU macht?  
A1-1: - - - sicherlich - - im Bereich der politischen Bildung - - Parteienwesen, die Staatsform - - wenn man jetzt mal in der
- 70 Moderne bleibt - - Mittelalter ist für mich immer ein spannendes Thema, weil man hier auch mal Gegenmodelle präsentieren kann, Modelle der Weltansicht - - ich finde Mittelalter - - also Geschichte sollte mal auch immer was Exotisches behalten, sprich sie sollte auch Gegenwelten anbieten - - da bietet sich der NS natürlich auch wieder an - - und - - den Bereich der Antike, da geht mir das ähnlich, da sind dann so Themen wie - - Sparta oder die Anfänge der Demokratie oder die Perserkriege - - einfach so Dinge, die ich total spannend finde, die ich gerne unterrichte - - was war es - - also - - politische
- 75 Bildung - - das Geschichtsbild eines jeden einzelnen Menschen - - und sicherlich auch auf sozialer Ebene, dass man - -

dass man den Menschen als zoon politikon also als - - Gemeinwesen dann auch erfährt - - dass die Schüler sich auch bewusst werden, dass das, was sie tun, im Sinne einer Gemeinschaft - - geschieht oder auch nicht und dass sie Teil eines Gemeinwesens, eines Staates sind und sich ihrer Verantwortung für sich und auch andere klar sind.

80 I: Welche Stellung hat das Thema NS im GU?

A1-1: - - letzten Endes ist der NS, also ich sag' das immer so - - als die dunkle Epoche der deutschen Geschichte und die Stellung in der deutschen Geschichte - - also ich verstehe die jetzt die Frage nicht - - was die Rolle als eines Gegenmodells für 15 Jahre entgleist, also in eine Richtung geht, die man so nicht erwartet hat - - zivilisatorisch gesehen und die trotzdem genau in der - - in ihrer Vorgeschichte begründet liegt, dass etwas zustande kommt, das man - - vielleicht sich selbst aus

85 menschlichen Gesichtspunkten gar nicht erklären kann - -

I: Ich konkretisiere mal die Frage – innerhalb des Faches Geschichte, würden sie sagen, es hat eine Sonderstellung?

A1-1: ja - - es hat eine besondere Stellung - - es hat eigentlich, wie ich ja schon anfangs angedeutet habe, eine allgegenwärtige Stellung, weil - - komischerweise unsere Geschichte - - (*Störung*) - - ich würde sagen, es ist so eine Art Symmetrie, ich würde sagen der GU findet mit der Machtergreifung dem Holocaust letzten Endes wie so 'ne Symmetrielinie, alles was davor geschehen ist lässt sich letzten Endes daraus, alles was davor geschah, ist eine Herleitung des Ganzen, so diese Welt danach - - ob man den Begriff der Stunde Null verwenden will, obwohl ich finde, dass das nicht ganz zutrifft - - wiederum auf 1945 und davor zurückgeht - - also insofern ist es - - man könnte sagen, es ist so 'ne Trennlinie - - es gibt ein paar so Trennlinien - - also das mit der - - der - - ein ganz interessantes, berühmtes - - Christian Meyer heißt, er glaub' ich, Athen - - da spricht er immer von diesem Nadelöhr der Geschichte und ich glaube, dass der NS

95 so ein Nadelöhr für die deutsche Geschichte ist .

I: Ist der NS das Schlüsselthema des GU oder gibt es andere Themen, die genauso wichtig sind?

A1-1: - - na gut, also es gibt Schwerpunktthemen - - Französische Revolution für mich vielleicht ein wichtiges Ereignis - - dann - - Reformation, dann - - - - das Mittelalter, zu seinem Höhepunkt, Stauferzeit - - vielleicht noch Investiturstreit, wobei der fällt ja mittlerweile im Lehrplan völlig raus, dann Kaiserzeit Roms, die - - die frühen Jahre der Republik - - Athen, Sparta und damit hat sich's - - die Ägypter sind, find' ich, so Klasse 6, da geht's so in die Richtung Pharaonenzeichnen, da geht's darum Interesse wecken, aber ich finde nicht, dass man da so Leitlinien findet - - das ist so ein Prozess, der den Schülern gar nicht bewusst wird - -

I: Ragt der NS aus den Schwerpunkten heraus – v.a. bezogen auf die Moderne? Sollte er herausragen oder ragt er heraus?

100 A1-1 - - - - nee, er ragt nicht heraus - - - - ich bin Relativist, ich kann's ihnen nicht begründen, man könnte genauso gut die Weimarer Republik als Mittelpunkt der Geschichtswissenschaft sehen - - also geschichtswissenschaftlich war's sicherlich ein Schwerpunkt, die ersten Jahre der BRD - - aber äh - - nee.

I: Liegt das am zeitlichen Abstand, dass es nicht herausragt?

A1-1: Nee - - aber, wie gesagt, es liegt an der Einstellung - - also ich bin Relativist, ich glaube, dass jedes Thema seine Berechtigung hat - - natürlich setzt man Schwerpunkte, aber ich glaube nicht, dass der NS eine herausragende Stellung hat - - also weder im Lehrplan noch in meinem Geschichtsbild - - im Gegenteil ich hab' mich eher - - also im Geschichtsstudium habe ich mich mit Themen beschäftigt, die jenseits des NS - -

110 I: Setzen sie inhaltlich irgendwelche Schwerpunkte?

A1-1: auf jeden Fall - - das ergibt sich ja schon aus den wenigen Stunden, die sich überhaupt im Fach Geschichte bleiben, was heißt wenige Stunden - - das reicht aus - - Schwerpunkte sind sicherlich die Machtergreifung 33, die Gleichschaltung, da setz ich 'nen Schwerpunkt auf Jugend, dann - - setz ich 'n en Schwerpunkt auf die Kriegsjahre insofern - - da wären wir ja dann bei der Erinnerungskultur - - dass ich hauptsächlich mit Zeitzeugenberichten arbeite, Kriegserfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg, dass ich dann überlege, was da noch dazukommt - - Propaganda ist da noch ein Schwerpunkt, Massenkommunikation, Mittel der Kommunikation - - ja - - das war's an Schwerpunkten - - Holocaust mach' ich auch noch - - meistens dann aber - - in mehreren Schritten - - zunächst mal - - die Diktatur, die Ausgrenzung und der zweite Schritt die Vernichtung

120 I: Gibt es Unterschiede zwischen Mittel- und Oberstufe?

A1-1: Ja auf jeden Fall - - ich hab's in neun noch nicht unterrichtet - - Erfahrungswerte habe ich keine - - aber gefühlsmäßig würde ich in der neunten Klasse - - weniger auf die Politik eingehen, sprich, würde mich mit der Außenpolitik des Deutschen Reiches weniger beschäftigen, sondern würd' so auf die - - auf die - - auf den gesellschaftlichen Umbruch eingehen, sprich Rolle der Jugend, Rolle der Frauen, Mädchen ok, Ausgrenzung anderer Kulturen, Kunst, das wäre mir wichtig in Klasse 9 .

I: Gründe?

A1-1: Das mach' ich grundsätzlich - - je weiter nach unten ich sozusagen ansetze, desto weniger unterrichte ich Politik - - ich glaube das Maß der politischen Bildung nimmt von Klasse 10 bis Klasse - - von Klasse 12 bald nur noch - - immer mehr zu - - ich glaube beispielsweise, dass man die ganzen Verfassungsschaubilder von Klasse 6 bis Klasse 9 in die Tonne treten kann - - sie vermitteln nämlich dem Schüler nichts, denn das politische - - Abstraktionsvermögen maximal in Klasse 11 beginnt - - also Gewaltenteilung in Klasse 8 zu unterrichten ist schwierig, wenn man sich nicht etwas Besonderes einfallen lässt - - das ist didaktisch durchaus umsetzbar, aber man muss es an die Lebenswelt der Schüler anbinden und man muss vor allem schauen, dass man mit Lebenswelten arbeitet - - das politische System besteht eben nicht nur aus dem, was eine Verfassung vorgibt, sondern auch aus dem, was in der Realität existiert und die Realität ist natürlich Schülern deutlich interessanter als Verfassungstheorie.

I: Haben sie schon mal 'nen vierstündigen Kurs gehabt?

A1-1: Zweistündig nur und Seminarkurs.

I: Würden sie im vierstündigen Kurs eine Veränderung sehen? Hypothetisch.

140 A1-1: Im vierstündigen auf jeden Fall - - also gibt's maßgebliche Unterschiede - - im Bereich der Gleichschaltung macht man im zweistündigen Kurs eine Doppelstunde, das wär' natürlich in 'nem vierstündigen Kurs drei Doppelstunden - - da würd' man viel deutlicher noch auf die Gesetze eingehen, Ermächtigungsgesetz und die Notverordnung zum Schutze von Volk und Staat und auch auf die Machtergreifung viel näher eingehen - - Symbole der Machtergreifung, Machtübertragung - - wie das dann auch propagandistisch umgesetzt wurde, das macht man in 'nem zweistündigen Kurs nicht - - also das ist schon sehr mager.

I: Nach welchen Kriterien sollte man die größere Zeit in einem vierstündigen Kurs nutzen?

150 A1-1: - - Textarbeit, auch wenn es für die Schüler sicherlich nicht das Angenehmste ist, aber ich würde viel dezidierter Quellenarbeit betreiben, im zweistündigen Kurs sitze ich oft da und lass sie - - lass sie 'ne Quelle lesen und bespreche mit ihnen schon, was äußere und innere Quellenkritik ist, aber im Tagesgeschäft ist es unglaublich schwierig das anzuwenden, weil du mit der Zeit so schwierig wirst, dass du oftmals fast food betreibst - - du gibt's 'ne Quelle her und ich - - ich würde da sagen, der vierstündige Kurs - - der wird handwerklicher, der beschäftigt sich auch noch mit prähistorischen Hilfswissenschaften.

I: Wählen sie für das Thema spezifische Quellen?

- A1-1: - ja - soll ich jetzt alles mehr oder weniger darlegen - ok - Französische Revolution z.B. Karikaturen, weil, da zum ersten Mal würde ich sagen, kritische Kultur aufkam - wo man ganz viel arbeiten kann - dann - Napoleon Herrscherbilder - die kann man schön auswerten - vielleicht sogar im Vergleich zu Ludwig 14, also die Grand Nation in allen Stadien - dann Vormärz - mach' ich dann Flugblätter - dann - bei der 48er Revolution geh ich dann auf das erste Parteiensystem ein - Parteiprogramme, wie haben sich Parteien organisiert - Geschichtsbild von Frankfurt - 1871 versuch' ich dann immer auf neuere Medien zurückzugreifen - Filme aus der Zeit, der Untertan, finde ich einen sehr guten Film, der zwar erst nach dem Zweiten Weltkrieg - veröffentlicht wurde, der aber eben ziemlich gut darstellt - dann - Weimarer Republik gehe ich dann auf das erste Filmmaterial ein - Filmmaterialien liegen dann auch vor - (*Unterbrechung wegen Störung*) - Kaiserreich mache ich dann eine Rede dazu - von Wilhelm also, die Vorstellungen, Patriotismus - dann Weimarer Republik kommen dann Tondokumente hinzu - dann, dann - im Dritten Reich - ist klar, gibt es Filme, zahlreiche Dinge, die man einsetzen kann - Inszenierungen von Parteitag, eben auch wieder Reden schwerpunktmäßig Hitler, Goebbels - und ja zum Zweiten Weltkrieg gibt es dann jede Menge Dokumentarfilme, wobei der Zweite Weltkrieg wird dann eigentlich kaum behandelt - ich find', ich bin kein Kriegsfan, ich versuch' das dann auch immer so gering wie möglich zu halten, denn ich finde, in Kriegen passiert zivilisatorisch wenig - ich mach' dann immer so acht Doppelstunden für den Zweiten Weltkrieg - sprich erste und zweite Doppelstunde Blut- und Bodenpolitik, Russlandfeldzug, dann 'ne Doppelstunde Alliierten, dann 'ne Doppelstunde Vernichtung der Juden, dann das Kriegsende mach' ich dann schwerpunktmäßig - und Filme setze ich mittlerweile ganz gerne ein, wobei das ein bisschen schwierig ist, weil sie doch meistens recht unhistorisch sind, wobei den Sophie Scholl-Film, den find' ich ganz gut - oder das „Leben der anderen“ zeige ich ganz gerne, wenn es dann um DDR geht - und die Vielfalt der Medien nimmt zum Glück allmählich zu - im MA mache ich immer diese wunderbare Stadt im MA-CD - so ein virtueller Rundgang durch die mittelalterliche Stadt - für Projekte bleibt mir zweistündig keine Zeit, das würde ich ganz gerne machen, in der sechsten Klasse mach' ich's immer und - wenn Absolutismus ansteht auch - und die Bildungsstandards sehen ja sogar einen großen Teil Projektunterricht vor, aber das ist recht unausgewogen - das ich, wenn ich die Themen hab', die ich da durchbringen muss im Schuljahr, dann ist es da schwierig noch ein Projekt einzuschleichen - das bietet sich in A, ja an vielen Stellen an.
- I: Spezifisch zum NS - sehen sie bei diesem Thema spezifische Methoden vor?
- A1-1: - ja - schwerpunktmäßig mach ich dann Reden, also Redenanalyse - d.h. da mach' ich dann 'ne komplette Doppelstunde - zur Goebbelsrede - vom totalen Krieg - im Sportpalast - einmal Reden, dann hab' ich da noch so 'nen Lernzirkel zum Thema Gleichschaltung, der mit Musik und Wahlplakaten der NDSAP - Schwerpunkt so Propaganda-Sachen - ich finde die Reden total spannend - und die Bilder - die Bilder von Hitler lösen bei Schülern interessanterweise immer ein Lächeln aus, und das wirkt in seinen Reden ja so - man könnte ja schon sagen, wie - eine Parodie an sich selbst und dieses Bild wirkt bei den Schülern, dass das Grauen gar nicht vor Augen führt, sondern sie belächeln ihn, was seine Zeitgenossen damals - 33 auch getan haben - aber wenn du mal so eine Rede von ihm hörst - die geben dann doch ein genaues Bild.
- I: Welche Funktion hat die Auseinandersetzung mit dem NS?
- A1-1: Für die Schüler (*Interviewer nickt*) - ja - also das - was ich immer sagen - Gegenwelt - und ich finde es gerade an den Stellen spannend, wo man Schüler mit etwas konfrontieren kann, was jenseits ihrer - Realität liegt und was aus heutiger Sicht - exotisch wird - das ist da der Schwerpunkt und der Höhepunkt ist dann der Holocaust, dieser Zivilisationsbruch der bis heute unerklärbar ist - und der wird eigentlich durch die 10 Stunden, die man vorher NS unterrichtet hat, eingeleitet - und findet dann da den Höhepunkt.
- I: Haben die Schüler heute eine besondere Verantwortung bei dem Thema ihrer Meinung nach?
- A1-1: - ich thematisiere es immer - ich mach' immer 'ne Stunde zum Thema Vergangenheitsbewältigung - nein -
- I: Warum?
- A1-1: Na ja - der eine Grund ist, dass die Vorstellung, dass die Deutschen ein Tätervolk sind - unsere Großeltern sogar noch meine Eltern bei der 68er-Generation etwas empfunden haben - bei den heutigen Schülern nicht der Fall ist - die sind in einer anderen Welt aufgewachsen - Krieg spielt für sie nur noch eine untergeordnete Rolle - Kriegstreiber in dieser Welt sind dann die üblichen Verdächtigen, Antiamerikanismus z.B. - stellt man ganz deutlich bei Schülern fest - sehr einseitiges und von Vorurteilen teilweise überlagertes USA-Bild - und - das fällt ihnen schwer, in so etwas reinzudenke.
- I: Könnte man das Thema auch nutzen, um die Schüler zu etwas zu erziehen?
- A1-1: Also - Geschichte ist Erziehung, bei jedem Thema -
- I: - und spezifisch bei diesem Thema?
- A1-1: - ja also - da spielen Dinge 'ne Rolle wie Meinungsfreiheit - andererseits haben wir auch das Gegenteil, wo ich - ich erzieh' meine Schüler nie zu Heroen, sondern zu hinterfragen, wo beginnt und endet die Autonomie eines Wesens - - - dafür ist dann irgendwie das Beispiel Sophie Scholl spannend - ich mag den Staufenberg auch, aber ich finde die Sophie Scholl eigentlich für die Schüler interessanter - na ja - entwicklungs - das Kohlberg-Modell - die befindet sich auf Stufen, da würde man sich freuen, wenn man die selbst auch mal erreicht - also im täglichen Alltag erlebt - also ich möchte sie nicht Heroin darstellen, aber das ist schon so ein Bereich, die Schüler können dadurch lernen, was Verantwortung und Aufopferung für eine Sache bedeutet hat.
- „I: Ist ihr Blickwinkel auf das Thema, von anderen Fächern beeinflusst, weil sie vorhin Kohlberg erwähn haben?“
- A1-1: Sicherlich, aber ich versuche den Blickwinkel - also ethisch - unethisch wie möglich zu gestalten, den GU sollte davon leben, dass er spannend, aber dass der Lehrer keine - keinen Zeigefinger auf mich richtet - der Zeigefinger muss in den Schülern selbst erwachen - und das macht er bei dem Thema eigentlich.
- I: Woran orientieren sie sich bei der Planung einer UE NS?
- A1-1: Der Zeitrahmen ist allgegenwärtig - dann orientiere ich mich methodisch, sprich, welche Schwerpunkte will ich setzen - meistens hat man ja schon nach drei vier Jahren Erfahrung Dinge, die will ich einsetzen oder Dinge, da muss ich mir was neues überlegen - und inhaltlich insofern dass ich mir bei zweistündigen Kursen überleg, wie kann ich didaktisch so reduzieren, dass in der Chronologie bleibe - sprich mein GU stringent bleibt - mit Exkursionen, wenn ich die Zeit habe, die erlaube ich mir dann doch - und andererseits dann zu schauen - welche Dinge muss ich gezwungenermaßen weglassen.
- I: Sollte man beim NS / Holocaust irgendwelche Dinge in der Schule ausblenden?
- A1-1: Nein - -
- I: So etwas wie Schreckensbilder nach der KZ-Befreiung, Leichenberge, sonstiges? Es gibt Positionen, die sagen, man sollte es Schülern vorenthalten. Wie stehen sie dazu?
- A1-1: Ich finde, man sollte sie damit konfrontieren - aber auch da wiederum - ich muss aufpassen, ich hab's in Klasse 7 gemacht im Ethikunterricht und hab' da zwei drei Bilder gezeigt und da hatte ich den Eindruck, es war nicht gut, es war zu früh - macht man im jugendlichen Leichtsinn - aber spätestens in der Mittelstufe, Oberstufe kann man es tun - es ist sogar sehr hilfreich - es gab vor zwei Jahren eine Ausstellung - le Krieg de Hitler, die ist eine französische Ausstellung

- und das ist sozusagen einer Wanderausstellung von diesen Reeducation-Programmen, die es nach dem Zweiten Weltkrieg dann gab - - und ich fand' es für die Schüler total wichtig - - gerade mit so Dingen muss man sie konfrontieren - - das Dritte Reich hat - - für die Schüler eine gewisse Anziehungskraft - - manche Vorstellungen sind dann unter Jugendlichen durchaus auch populär - - Führertum, die Idee eines starken Mannes, der wieder alles lenkt - - es ist schon - - für die wichtig - - und deshalb sollte man sie auch mit den Schattenseiten konfrontieren.
- 235 I: Wie stehen sie zu Erlassen, dass jeder Schüler eine KZ-Gedenkstätte besuchen muss, wie in anderen Bundesländern? Sollte man so etwas auch hier einführen?  
A1-1: Ja - - -  
I: Warum ?
- 240 A1-1: Weil ich die Erfahrung mache, dass es die Schüler maßgeblich interessiert und - - ich bin jetzt seit 5 Jahren an dieser Schule und wir haben es noch nicht hinbekommen - - und ich finde das sollte gesetzlich vorgegeben sein  
I: Was kann man dadurch erreichen durch so einen KZ-Gedenkstättenbesuch?  
A1-1: Nähe - - Nähe zum Thema - - Vergegenwärtigung, du kannst nach Struthof fahren und dir den Steinbruch anschauen - - am besten noch im Oktober, November, wo es so richtig kalt ist und dann wird ihnen erst mal bewusst, was da stattfindet
- 245 I: Gibt es aus ihrer Sicht irgendetwas, wie so eine Fahrt durchgeführt werden sollte?  
A1-1: Ich war letztes Jahr in den USA und fand es ganz lustig, dass die eine andere Gedenkstättenkultur betreiben als wir - - da werden Schauspieler engagiert - - also einerseits hab' ich's belächelt, andererseits fand' ich es für Jugendliche gar nicht schlecht - - natürlich was das ganze patriotisch etwas verbrämt - - aber - - also - - ich find', sobald es Menschen vermitteln - - und nicht nur Gebäude oder Zettel, ganz schlimm finde ich diese Ausstellungen, die nur aus Text bestehen - - ergibt das für den Schüler einen ganz anderen Gehalt und warum sollte man in so Fällen mit den Schülern nicht lebendige Geschichte betreiben - -  
I: Jedem Schüler auch alle Räume zu zeigen oder auch etwas ausblenden?  
A1-1: Nee also in der Ausstellung ist jedem Schüler alles zumutbar - -  
I: Welche Rolle sollte im Rahmen eines solchen Besuchs der Lehrer spielen?
- 255 A1-1: Na also die Rolle des Lehrers ist zunächst einmal die Vor- und die Nachbereitung des ganzen - - das sind die entscheidenden Punkte - - an der Gedenkstätte selbst würde ich als Lehrer sogar nicht als Guide auftreten und hier allen zeigen, den Schrecken vor Augen führen, das sollen die Schüler einfach selbst erfahren und wenn das jemand von außerhalb macht, umso besser - - und eine psychologische Betreuung ist meines Achtens sinnvoll, wenn sich die Schüler an dich wenden, aber ich würde nicht den Schülern hinterherlaufen und fragen, und wie war's, wie war's - - ich denke, das kann man den Schülern schon zumuten - -  
I: Wie würden sie das denn nachbereiten? Vor Ort?  
A1-1 Also ich würde sie selbstständig durchlaufen lassen, ich würde auf jeden Fall immer dabei sein, dass ich das ganze miterlebe - - also - - ich meine, wer hat schon die Erfahrung mit so Besuchen - - aber es passiert ja doch immer noch etwas mit einem und insofern ist es wichtig und die Nachbereitung wäre bei mir wohl eher noch irgendwo hinzugehen, etwas zu trinken zu gehen, in lockerer Runde mit den Schülern - - und dann ist es da meist besser als in einer Unterrichtssituation - - und darüber zu reden - - und im Unterricht würde ich dann noch mal auf die Bilder eingehen, die so hängengeblieben sind und Fragen aufbereiten - -  
I: Etwas Spezifisches in der Vorbereitung?
- 270 A1-1: Den Zeitrahmen auch wieder - - ich würd' natürlich auf den Ort des Geschehens eingehen und den Ort des Geschehens ins Gesamte einbetten, das ist das Ziel der Vorbereitung - - in welchem Ort - - welche Rolle spielt dieser Ort Struthof in diesem, in dieser organisierten Massenvernichtung -  
I: Wie würden sie mit Störenfriedern umgehen, die dort Witze machen etc.?  
A1-1: Judenwitze?  
I: Nicht so hart, einfach Provokation?
- 275 A1-1: Da würde ich ihn zurechtweisen - - den würde ich mir krallen und mit ihm ordentlich ins Gericht gehen  
I: Verhaltensstandards, was erwarten sie, wenn die so was machen  
A1-1: Die gleichen Verhaltensstandards wie bei jeden anderen Besuchen, wenn sie irgendwo sind - - schwierig wird's so bei Gedenkstätten, weil es keine Menschen mehr dort gibt, die betroffen sind, aber ich würde den Schülern ganz deutlich machen, dass es noch Menschen gibt, die an dieser Gedenkstätte ein Interesse haben - - und die so ein Verhalten an der Stelle - - als völlig deplaziert erachten würden - - genauso wie wenn man Ethik eine Moschee zu tun oder eine Kirche besucht, das gehört dann dazu, aber das hat gar nicht so sehr mit dem Thema zu tun, also ich würde das nicht mit der moralischen Keule, wie kannst du nur vor dem Schrecken, den die erlebt haben, sondern einfach irgendwie Umgang mit Gedenkstätten.
- 285 I: Haben sie persönlich familiären Bezug zum Thema?  
A1-1: Meine beiden Großväter waren im - - waren beide dienend sozusagen, von dem einen weiß ich ziemlich wenig, aber ich vermute, dass der in der SS war, hab' mich da aber - - nie rangetraut - - ich hatte auch keine Zeit für so was - - von dem anderen - - die sind beide früh verstorben und ich hab' leider keine - - jetzt wo es mich interessiert Möglichkeiten nachzufragen - - und der andere Großvater war in Afrika und der hat mir als kleiner Junge Geschichten erzählt und meine einzig noch lebende Großmutter, die erzählt mir natürlich aus der Region, sprich die Franzosenfurcht nach 1945, Besatzungängste - - und mit der fand' ich es ganz interessant - - außerdem habe ich die Tochter vom Franz von Papen kennengelernt - - und durch Zufall mit der mal 'nen Nachmittag verbracht und das fand ich ganz interessant.
- 290 I: Tätigkeiten, vor Lehrereinstellung etc.  
A1-1: Nein.  
I: Spielt das Thema NS für sie persönlich eine besondere Rolle?
- 295 A1-1: Thema NS - - nee -  
I: Sonst in der Familie eine wichtige Rolle?  
A1-1: Nee, es war wie gesagt eigentlich - - die beiden, die interessiert hätten wären die Großväter und die sind beide früh gestorben, im Alter von zehn und sechs Jahren - - das wäre was mich persönlich an der Geschichte des NS interessiert.  
I: Jetzt noch mal kurz zum institutionellen Rahmen - inwiefern ermöglichen diese eine angemessene Verarbeitung? Vorab - welche Rolle spielt für sie der Bildungsplan?
- 300 A1-1: Die Bildungsstandards oder der Bildungsplan?  
I: Beides, da ja beides noch parallel läuft.  
A1-1: Der Bildungsplan war für mich im Referendariat die Grundlage und die Bildungsstandards - - die - - mehr oder weniger eigentlich - - empfinde ich die Bildungsstandards als eine Reduzierung des ehemaligen Plans - - sowohl die pädagogischen Leitgedanken, die im alten Bildungsplan standen als auch die Zusammensetzung der Themen, die Methodenvorschläge, die da drin stehen, find' ich besser - - und letzten Endes guck' ich immer in den Bildungsstandards nach, was ich weiter unterrichten muss und schaue dann weiter, an welcher Stelle es mir erlaubt ist zu kürzen, falls es zu
- 305

kürzen ist - - weil ich im GU ständig kürze, wertfrei - - der GU ist zu kurz.

I: Erweitert oder begrenzt der Bildungsplan ihren Handlungsspielraum?

310 A1-1: - - eine Begrenzung

I: Inwiefern?

A1-1: Ich würd' - - ich könnte mir vorstellen ein halbes Jahr NS zu unterrichten, problemlos - - und - - an verschiedene Lernorte gehen - - rausgehen, Projektunterricht machen, gar nicht so sehr Geschichte - - chronologisch unterrichten, Ereignisse - - sondern einfach - - aus der Nähe heraus das ganze betrachten - - Stadtarchiv besuchen, mit den Schülern ein halbes Jahr an so was arbeiten, das wäre mein Traum, und ich hab' die Erfahrung in der Schule selbst gemacht - - was mich dazu bewegt hat, Geschichtslehrer zu werden, war ein Lehrer, der - - ein ganzes Jahr lang, was über die Mystik des MA beigebracht hat und das Thema MA eigentlich behandelt hat, als es im Lehrplan steht - -

315

I: Das ist die eine Vorgabe, das andere sind Schulbücher - - welche Bedeutung haben die für die Planung einer UE?

320

A1-1: Für die Planung eigentlich gar keine - - weil ich - - ich arbeite ja zielorientiert und nicht materialorientiert und sage guck mal da ist ein schöner Text oder ein schönes Foto, da mach' ich doch das und das - - ich informiere mich, mache mir eine Synopse aus den Schulbüchern, die es so gibt - - aber letzten Endes ziehe ich dann das durch, was in den Bildungsstandards steht und was ich für wichtig empfinde.

I: Ist das Schulbuch für sie hilfreich oder nicht?

A1-1: Es ist hilfreich.

325

I: Und was macht es so hilfreich?

A1-1: - - naja - - aus verschiedenen Büchern hab' ich 'nen Steinbruch, kann 'ne Auswahl treffen, wie das Thema behandelt wird, das zeigt mir unterschiedliche Herangehensweisen - - ich hab' den Schöning, der sehr vielfältige Sachen anbietet - - und dann hab' ich halt den Klett, der sehr themenzentriert an die Sache herangeht - -

I: Welches Gewicht hat so ein Schulbuch für das Thema NS in deinem Unterricht?

330

A1-1: - - - - keinen - - (*lacht*) - - also ich bin - - also ich setz das Schulbuch für das Thema NS begrenzt ein - - es dient mir als Quellensteinbruch - - aber - - die Texte da - - also ich lass so gut wie nie Verfassertexte lesen - - also ich biete den Schülern sozusagen an, wenn ich denke, da ist eine Lücke - - also dann den Verfasser text zu lesen - - aber ich versuche mich so wenig wie möglich mit Verfasser texten zu arbeiten und so viel wie möglich mit Quellen - - und - - auch wenn ich jetzt dafür ins Gefängnis komme, aber es gibt jetzt mittlerweile so viele Quellen, die durch das Internet so leicht zu beschaffen sind, dass es - - dann völlig - - dass das Schulbuch dann nur noch als Steinbruch dient für mich - -

335

I: Gehen wir mal von diesen beiden Konzeptionen weiter - - welche Rolle spielen Konferenzbeschlüsse?

A1-1: ja klar - - wenn wir die Bildungsstandards ausführen mit ihrem Fachcurriculum, halte ich mich schon daran - - natürlich - - also wenn ich das Schuljahr am Anfang plane, ziehe ich mir das Fachcurriculum heraus, weil ich mich nicht immer genau daran erinnern kann und plane - - das mache ich schon

340

I: Eingrenzung oder Erweiterung der Freiheit - - Konferenzbeschlüsse?

A1-1: Ich finde den Begriff „Freiheit“ etwas deplaziert.

I: Was würden sie alternativ für einen Begriff verwenden?

A1-1: Ich empfinde es weder als Einschränkung noch als sonst etwas, es ist Alltagsgeschäft - - also ich mach' mir keine Gedanken, das es irgendetwas eingrenzt, ich krieg' 'ne Vorgabe - - und diese Vorgabe erfülle ich so, wie ich es mit bestem Gewissen erfüllen kann.

345

I: Erfüllen die institutionellen Rahmenbedingungen eine angemessene Umsetzung des Themas NS in der Schule?

A1-1: - - da müsste ich jetzt ewig weit ausholen - - - - wenn sie jetzt von institutionellen Rahmenbedingungen sprechen, müsste ich sagen nein - - dann müsste sich ja in der Schule etwas ändern - - ich bin der festen Überzeugung, dass in der heutigen Zeit mittlerweile eine Ganztagschule zur Pflicht werden sollte und Vergangenheitsbewältigung ließe sich dann in Projekten - - gemacht werden sollte - - insofern sind die institutionellen Rahmenbedingungen, mal jenseits von Zeit, Schülerzahlen - - politischen Meinungen - - dann natürlich schon zu verändern.

350

I: Wo könnte man was ändern?

A1-1: Ja sich Zeit nehmen - - sich Zeit für die Schüler und das Thema nehmen - - ich nehm' mir in der Schule keine Zeit für die Schüler, ich unterrichte anderthalb Stunden jetzt - hier NS und dann kommen die nächsten zwei Stunden - - und eigentlich ist so ein Thema erst spannend, wenn man mit den Schülern mal jenseits des Unterrichtsgeschehens ins Gespräch kommt - - man kommt im Unterricht nicht in ein Eins-zu-Eins-Gespräche, ganz selten - - und gerade diese Gespräche, die kann ich nicht zwischen der nächsten Stunde führen bei so einem Thema, das geht net' - - und da wäre es schön, wenn man einfach dann mal sagt, das ist Ganztagschule, man arbeitet an einem Projekt, dass man mit den Schülern mal mehr ins Gespräch kommt.

355

A1-1: Ja - - das ist grundlegend - - das ist der grundlegende Fehler, der sich in den letzten Jahren hier ergeben hat, dass wir Schüler verwalten - - und nicht mehr den einzelnen Menschen haben - - -

I: Würde mich interessieren - - ich nehme wahr, dass sie eher eine skeptische Sicht haben auf die Schule - - was für eine Aufgabe hat dann ihrer Meinung nach die Schule?

365

A1-1: skeptisch net' - - kritisch - - also ich - - skeptisch insofern als ich sagen würde, das arbeiten hier fällt einem schwer überhaupt net' - - kritisch - - der Blick wär' eher nach vorne gerichtet - - zu sagen - - die - - der Schüler an sich als Individuum muss wieder mehr in den Mittelpunkt unserer Bildungspläne geraten - - das ist nicht mehr der Fall hier - - wir betreiben eine Bildungspolitik von oben - - die sich an unsere Interessen richten und interessantermaßen gar nicht so sehr an die Interessen der Gesellschaft, Wirtschaft spielt so eine Rolle - - und viel zu wenig an den Interessen der Kinder - - ich finde, daran muss man arbeiten - - für mich als Lehrer hat das keine Konsequenzen, also ich bin überhaupt nicht skeptisch und das Modell Schule ist für mich - - seit 2000 Jahren ein Erfolgsmodell, aber es fehlen die Visionen - -

370

I: Generell mal von den Visionen ausgehend - - was für eine Funktion haben ihrer Meinung nach die Schule? Erst mal allgemein.

B: Allgemein - - aus 'nem - - aus 'nem - - machen - - das ist doch das zentrale - - letzten Endes - - geht's mir drum, niemand auf ein Wirtschaftsleben vorzubereiten - - - - schon mir 14 feststehender Beruf - - den Menschen nicht zu formen, also nicht zu überformen, sondern die Freiheit lassen, sich zu entwickeln - - und gleichzeitig ihm aber eine gewisse Sicherheit geben.

375

I: Spielen für dich irgendwelche - - großen Theoretiker der Erziehungswissenschaft eine Rolle bei ihrem Bild auf Schule?

A1-1: Also aus pädagogischer Sicht - - nee - - das ich sagen würde, ich bin jetzt hier Piaget-, Kohlberg-, Klafki-Fan - - nee - - aber über den Ethikunterricht halt - - ganz klipp und klar, dass Kant für mich als meine Grundlage - - - - ganz wichtig ist - - 'ne ganz wichtige Rolle spielt und dass der Autonomiebegriff da total zentral ist.

380

I: Jetzt rückt die NS-Zeit zunehmend weg? Welche Rolle hat die Schule hinsichtlich einer Weitergabe von Kultur?

A1-1: Sie ist Kulturinstitution - - also, wenn's nicht die Schule tut, wer dann - -

I: Warum spezifische Aufgabe der Schule?

A1-1: Weil meines Erachtens - - ich will jetzt nicht Medien allgemein verteufeln, aber es gibt mittlerweile auch 'ne Bewegung

385 in der Gesellschaft, wo ich mir denke, man fühlt sich schon fast - - man muss da gegenzuwirken - - also - - das Lächerlichmachen anderer Menschen - - das Zuschau stellen, diese Körperlichkeit, die immer wichtiger wird, das Beliebige, eigentlich Dinge, teil die Teil der Modernen sind, letzten Endes auch Teil der Kultur - - aber die Schule sollte letzten Endes eben auch andere Kulturen vermitteln - - dafür ist der GU ja gut - - Wertepluralismus mein Gott mit erhobenem Zeigefinger, aber auch klar machen, dass - - es - - dass Kultur eben nicht nur aus Spaßkultur besteht.

390 I: Welche Rolle haben aus ihrer Sicht Lehrer in diesem Institutionengefüge?

A1-1: Hier? Meine Person als Lehrer - - ich bin insofern ganz viel - - ich bin einerseits Lehrer, andererseits Kollege, drittens Untergebener und viertens Berater - - also ich hab' zahlreiche Funktionen und - - - - - ich fühle mich zu allen - - und ich muss ganz ehrlich sagen, ich finde da ist auch ein Fehler in der Berufsausbildung - - nicht genug ausgebildet - - weder in der Beraterfunktion - - noch in der Funktion als Lehrender oder Erziehender noch - - und die anderen Sachen sind jetzt nicht so wichtig - - das ist jetzt das Grundlegende - - grundsätzlich fehlt es in unserem Beruf an Professionalität, was dazu führt, dass ganz viele Dinge auf Nebenschauplätzen stattfinden.

I: Wo könnte man denn diese Professionalisierung ihrer Meinung nach ansetzen, wenn man sie verändern will?

395 A1-1: Ich weiß noch gar net' - - das entscheidende - - der entscheidende Punkt der Professionalisierung - - bedeutet eigentlich so 'ne Art kognitive - - Distanz, also die Fähigkeit, sein Handeln und das Handeln anderer zu beurteilen, und dem Schüler auch immer das Kind oder den Jugendlichen zu sehen - - was anderes - - und - - ob das nicht ein Idealzustand ist, den wir uns alle wünschen, weil wir halt mit Menschen arbeiten, tagtäglich und das ist in andere Berufen genauso - - War das die Antwort auf ihre Frage?

I: Ja so weitgehend also bzw. wo könnte man ansetzen, wenn man was verändern will - - das war's eigentlich.

400 A1-1: Ja - - also der Ansatz ist nach wie vor - - ich auch glaub' immer noch, dass - - auch im Referendariat zu viele Inhalte - - zu viele fachliche Inhalte vermittelt werden, Fachdidaktik ist wichtig, sicherlich - - aber doch mehr auf Pädagogik ein Schwerpunkt gesetzt werden sollte - - und - - komischerweise wird die Pädagogik an den Seminaren von den Referendaren einfach belächelt - - oder nicht ernst genommen - - oder es gab einfach in den Kursen, wo ich da so die Erfahrung gemacht habe - - viele, die diesen Bereich - - als maßgeblich für ihr Fach erachtet haben - - und eigentlich mit den Jahren, wächst dann eigentlich immer mehr die Erfahrung, dass wenn man sich vorher - - ausbilden hätte können - - dass man sich da einige Dinge erspart hätte - - andererseits glaube ich, dass es, dass kaum - - dass kaum eine bessere Ausbildung gibt als das tägliche Schulleben - - man lernt hier täglich, dass macht den Beruf hier auch so schön, aber auch so anstrengend.

I: Warum Pädagogik vertiefen?

405 A1-1: - - na ja es fehlen - - uns - - Beispiel, du bist ein Referendar und besuchst schon seit 'nem halben Jahr einen Pädagogikkurs und dann stehst du vor deiner Klasse, kommst ins Klassenzimmer rein und da steh'n zwei heulende Schüler, der eine habe dem anderen ins Gesicht gespuckt - - du bist in dieser Situation überfordert - - Handwerkszeug bräuchtest du da - - wie geht man genau mit so einer Situation um - - viel mehr ins Rollenspiel reingehen und viel früher - - noch der Lebenswelt der Kinder klar werden - - aber der Punkt ist, so schlecht ist die pädagogische Ausbildung an den Seminaren nicht, aber die Frage ist, wie kann man noch mehr Praxis reinbringen - - sprich wie wird man in so Situationen ausgebildet dazu, was tut das in mir - - da wird oft - - man erfährt da oft so ein Handwerkszeug, wie Transaktionsanalyse - - man erfährt, wie man so ein Gespräch zu führen hat, so ein pädagogisches, aber man erfährt nicht - - wie man selbst damit umgehen soll, was für Folgen hat das psychologisch für einen selbst, wenn man täglich mit solchen Situationen konfrontiert wird.

I: Also die Selbstreflexion und den professionellen Umgang damit?

410 A1-1: genau - - Selbstreflexion und Distanz - - das sind die zwei Dinge, die bei uns - - bei Lehrern unbedingt wichtig sind - - die schaffen es gar nicht eine Distanz zu sich und damit zu den Schülern aufzubauen.

I: Wahrscheinlich auf zum Kollegium und zu allen Situationen die passieren und mit dem Abstand Dinge die passieren in persönlichen Konflikten ein bisschen reflektierter?

415 A1-1: ja und daran erkrankt die Schule natürlich - - insofern als die Margen oder die Linien, in denen wir uns bewegen, enger werden und wir mehr zu leisten haben - - und das müsste mit der Gelassenheit geschehen - - die vermisste ich an deutschen Schulen oft, und ich glaube, dass es in anderen zum Teil da gelassener geht

I: Was könnte sich in der Schule verbessern angesichts dieser steigenden Anforderungen?

420 „A1-1: - - also es müsste einfach ein - - es müsste - - es müsste - - Schule müsste mehr zum Lebensraum werden - - - und deswegen sage ich immer Ganztageschule, weil Schule sollte für die Schüler keine, nicht nur Lernort, sondern auch ein Lebensort sein - - dadurch würde sich maßgeblich auch der Umgang mit den Schülern verändern - - man hätte Zeit, sich dem Schüler zuzuwenden und würde in seiner Arbeit viel glücklicher und zufriedener sein - - also die sagen wir mal - - die größere Frustration, die einem Lehrer passieren kann, der die Interessen seiner Schüler im Auge hat, ist das Gefühl zu haben, er wird dem nicht gerecht - - also das ist ein so entscheidender Punkt - - und dass dann Betreuungsmöglichkeiten für den Lehrer und die Schüler da sind - - unsere Beratungslehrerin, die arbeitet ja Tag und Nacht an Beratung und zwischen Tür und Angel berät sie dann noch 'nen Kollegen, der auch gerade wieder etwas erlebt hat und sich mitteilen will - - also man bräuchte da noch 'ne Anlaufstelle.

425 I: Abschließende Frage – sie sind als Geschichtslehrer auch Fachwissenschaftler – wo würden sie sich orientieren als Fachwissenschaftler (Objektorientiert) oder schülerorientiert?

A1-1: rein schülerorientiert - -

I: Abitur - - wie nehmen sie das wahr - - objektorientiert oder schülerorientiert?

430 A1-1: Schülerorientiert.

I: Von den Aufgabenstellung?

435 B: Dass wir jetzt nicht aneinander vorbeireden - - schülerorientiert insofern als ich glaube, dass man nicht an dem Schüler vorbei unterrichten kann und was vermitteln, wo man vornerein weiß, dass es den Schüler nicht interessiert und nicht betrifft - - die Themen die dann im Abitur unterrichtet werden - - das heißt aber nicht automatisch, dass wenn man schülerorientiert unterrichtet, dass das dann mit dem Abitur nicht in Einklang zu bringen ist - -

I: Ist das Abitur schülerorientiert von der Aufgabenstellung oder nicht schülerorientiert?

440 A1-1: Doch ich finde es schülerorientiert.

I: Was spezifisch?

445 A1-1: Mal jenseits davon, ob man sich streiten sollte, ob man kreativer sein sollte - - aber das Ziel von Geschichtswissenschaft ist es, über Geschichte zu schreiben - - auch wenn ich es liebe manchmal gestaltend an eine Aufgabe heranzugehen, würde ich niemals sagen, dass in einer Arbeit etwas gestaltendes drankommen sollte - - bei den meisten Schülern - - also die meisten Schüler sehen das gar nicht so, dass das schülerorientiert ist - - also es fällt ihnen oftmals schwerer sich dann in der Arbeit etwas aus den Fingern zu saugen als zu sagen, ok das habe ich um GU erfahren, gelernt, da ich das auch anwenden - - also ich find' das im Abitur - - ich überleg' gerade - eine Idee - - überdenkenswert - - also ich find' das gut.

460 I: Haben die Schüler heute eine besondere Verantwortung bei dem Thema ihrer Meinung nach?

A1-1: - - ich thematisiere es immer - - ich mach' immer 'ne Stunde zum Thema Vergangenheitsbewältigung - - nein - -  
I: Warum?

465 A1-1: Na ja - - der eine Grund ist, dass die Vorstellung, dass die Deutschen ein Tätervolk sind unsere Großeltern sogar  
noch meine Eltern bei der 68er-Generation etwas empfunden haben - - bei den heutigen Schülern nicht der Fall ist - - die  
sind in einer anderen Welt aufgewachsen - - Krieg spielt für sie nur noch eine untergeordnete Rolle - - Kriegstreiber in  
dieser Welt sind dann die üblichen Verdächtigen, Antiamerikanismus z.B. - - stellt man ganz deutlich bei Schülern fest - -  
sehr einseitiges und von Vorurteilen teilweise überlagertes USA-Bild - - und - - das fällt ihnen schwer, in so etwas  
reinzudenken.

1 I: Es geht um die Auseinandersetzung mit dem Thema NS in der Schule, mich würde jetzt ganz offen interessieren, welche Erfahrungen haben mit diesem Thema bisher gemacht während ihrer Lehrtätigkeit am Gymnasium?

E1-9: - - nun es kommt halt drauf, in welcher Altersgruppe man es unterrichtet, ich bin jetzt an 'ner Schule, wo es G8 und G9 parallel gibt oder gab, zumindest d.h. das Thema kommt dann immer wieder in verschiedenen Klassenstufen, ja also entweder in der 8. oder in der 9.Klasse, normalerweise kommt das Thema in der 9.Klasse und da sind die Schüler normalerweise sehr  
5 interessiert an dem Thema und - - da würde ich das, dass man ja in Baden-Württemberg normal chronologisch Unterricht macht, und da ist es so, dass man das Thema in der Weimarer Republik aufgegriffen - - und dann langsam erarbeitet und - - also das ist eigentlich ein besonderes Thema in dem Jahr und ich hab' auch sehr viele Schüler, die sich da sehr intensiv mit auseinandersetzen und die sehr interessiert daran sind. Und dann in der Oberstufe kommt es darauf an, was für ein Thema man da hat. Es gibt ja in Baden-Württemberg vierstündige Neigungskurse, da sind die Schüler in der Regel sehr interessiert, das ist  
10 im zweiten Jahr in 13/1 Ende 12/2 und dann gibt es auch noch die zweistündigen Kurse und da sind dann alle dabei und da ist dann auch ein bisschen das Problem, dass, weil alle dabei sind, dass es dann auch so eine gewisse Pflichtbeschulung ist, und da auch in gewisser Hinsicht weniger Interesse daran haben deswegen zeig' ich da auch - - manchmal eben auch länger Filme, damit da auch die Aufmerksamkeit erhalten bleibt, weil ich das Thema eben für sehr wichtig finde. Wo ich sehr gute Erfahrungen gemacht habe in der Oberstufe ist, wenn man das Thema NS durch Exkursionen erarbeitet.

15 I: Woher kommt das große Interesse Ihrer Schüler an dem Thema?

E1-9: Einfach am Fach Geschichte, das hängt damit zusammen, wenn man im Anfangsunterricht hatte in der 6. 7.Klasse. Es gibt Schüler, die sehr erstaunt sind, wenn sie sehen, dass in Geschichte sie diese Erfahrungen nicht vorher nicht gemacht haben, aber ich denke auch, meine Schule liegt ja in diesem universitären Speckgürtel von X. und da ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass - - ein hoher Prozentsatz der Schüler mit Geschichte allgemein beschäftigt. Was bei mir noch dazukommt Z., dass  
20 vor allem deshalb ein großes Interesse ist, weil das Thema NS tabuisiert worden ist seit 1945, weil - - in Z. schon vor 1930 war schon 1928 bei den Reichstagswahlen die NSDAP über 30% hatte und das immer eine Hochburg des NS war, d.h. von den Familien oder von den Kindern, die aus Familien waren, die dort schon lange siedelten, man muss sagen, dass 50% der Bevölkerung aus Vertriebenen auch zusammensetzt nach 1945 und sozusagen von diesen Einheimischen ist auch sehr viel, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass man von den Vorfahren einen Verwandten hat, der im NS tätig war und, die  
25 Wahrscheinlichkeit ist sehr hoch, sehr überzeugt war. Und da gibt es meiner Ansicht nach auch in der 4. oder 5.Generation, gibt es in den Familien so 'ne Mauer des Schweigens über dieses Thema. Und wenn man dann jemand hat, der dieses Thema interessant aufbereitet, ist es dann auch in der 8. oder 9.Klasse auch schon so in der Pubertät Thema, das auch für die eigene Sozialisation beitragen kann, sich damit zu beschäftigen, was hat eigentlich der Opa oder die Oma gemacht und deswegen mach' ich es auch in der Oberstufe so, dass ich mit den Schülern spreche, denn viele haben auch Nationalsozialisten in der  
30 Familie gehabt, in meiner eigenen Familie war das auch so und dann fragt man sich natürlich, wie konnte es dazu kommen, wie konnten Blutsverwandte da so etwas tun.

I: Was passiert, wenn ein Schüler nicht motiviert ist bei dem Thema?

E1-9: Na gut, dann muss er halt - - dabei bleiben ja. Ich hab' einmal die Erfahrung gemacht, das war in einer 11.Klasse, die es ja nicht mehr gibt, dass ein Schüler ganz laut in der Klasse einen Judenwitz erzählt hat, ich hab' dem dann, ich hab' da so 'ne  
35 Videosammlung, sie kennen es vielleicht als das Lager Dachau oder Auschwitz befreit wurde, dass es da Aufnahmen gibt, hab' ich die mit dem zusammen im Nachsitzen geguckt. Der hat dann von sich aus - - gesagt, dass war halt problematisch oder nicht nur problematisch, besonders wenn man so etwas gesehen hat, für einen Schüler oder einen jungen Erwachsenen nicht tragbar ist, ja und dass man das dann irgendwo ahnden muss, so was, ja auch in unserem demokratischen Grundkonsens kann es nicht sein, dass es so etwas gibt. Natürlich wenn da kein Interesse ist, dann gibt's da Leute, die abschalten, dann hat man natürlich  
40 auch den Vorteil, dass man variieren kann, methodisch.

I: Also, welche Stellung hat dann der Lehrer für die Vermittlung des Themas?

E1-9: Ja gut, da gibt es verschiedene Herangehensweisen, ich mache einen Unterricht eigentlich schon auch lehrerzentriert, weil ich denke, dass man auch nicht einfach mit Gruppenarbeit in das Thema einsteigen kann - - also ich mach' da durchaus, ich denk', dass der Lehrer da eine sehr starke Rolle hat und sich auch dieser Rolle bewusst sein muss.

45 I: Warum ist bei dem Thema der Lehrer so wichtig?

E1-9: Weil man braucht immer eine Referenzperson, an der man sich orientieren kann, da geht es ja auch nicht nur um die Einschätzung, sondern auch um Methoden, wie man - - dieses Thema aufbereitet hat. Und da ist es auch wichtig, dass man vorher auch eine Referenzperson war, die Einschätzungen gibt, wie man Sachen einzuordnen hat, weil sie müssen ja sehen, je weiter dieses Ereignis zurückliegt, umso weniger Wissen ist ja vorhanden. Und ich merk' das jetzt schon bei dem Thema  
50 Wiedervereinigung, ich hab' das persönlich direkt erlebt, ich kann ihnen persönlich sehr viel erzählen. Das Thema NS ist auch ein Thema in den Medien, was zwar vorkommt, was aber an Intensität abnimmt, also man kann nicht gegen, wie das vor ein paar Jahren war jeden zweiten Tag eine neue Dokumentation sehen und ich glaube, die Medienangebote haben sich versendet und ich glaube, die Jugendlichen schauen so etwas heute nicht. So was ich früher gemacht habe, aber da war ich vielleicht auch in der Zeit - - so am Ende der Schulzeit - - ich hab' mir alle Geschichtssendungen im Fernsehen angeschaut, ich war, in diesem  
55 Falle würde ich heute sagen, vielleicht so ein kleiner Nerd, aber sie müssen ja davon ausgehen, dass viele Schüler eine ganz andere Lebensrealität haben und sich primär oder sekundär für dieses Thema erst mal gar nicht interessieren, also sie werden nicht unbedingt freiwillig in die Bücherei gehen und ein Buch ausleihen, also sie brauchen einen Vermittler, der ihnen auch Möglichkeiten gibt, sich damit zu beschäftigen, der aber auch die wesentlichen Dinge über den NS berichtet, es gibt natürlich auch Dinge, die man mal besprechen kann - - aber man kann nicht alles über dieses Thema auch besprechen.

60 „E1-9: Es ist wie bei der Weimarer Republik, es gibt immer irgendwelche Orchideenthemen - - die zwar für einzelne Wissenschaftler interessant oder wichtig sind, die man aber in der Schule nicht behandeln kann, weil man ja diese Reduktion machen muss und da glaub' ich einfach, dass es wichtig ist, kommen wir später vielleicht drauf, zu zeigen, wie ist es überhaupt zu dieser Hitlerbewegung gekommen und waren auch so Grundvoraussetzungen wie war das soziale Klima in Deutschland damals und aber was steckt auch für eine Ideologie dahinter. Und was mich immer wieder wundert, wie so ein Unsinn dann  
65 salonfähig werden konnte, wenn man auch frühe Schriften auch liest der NSDAP, da würde es sich, man muss ja aufpassen, man soll ja nie Geschichte beurteilen aus dem heutigen Wissen, X. war ja auch so eine sehr eine der braunsten Universitäten im Reich neben T. und wenn man sich da anschaut, dass ganz wichtige, auch gebildete Schichten auf diesen Zug da aufgesprungen sind, dann ist es, glaub' ich, sehr schockierend und dann kommen diese nach der Machtergreifung hinzu, diese Entwicklung bis zum Zweiten Weltkrieg zu skizzieren, zu zeigen dass, dass immer da der Kriegs-Gedanke dahinter gesteckt hat, der ja auch in den 80er 90er Jahren - - wurde das ja noch negiert in der Öffentlichkeit, die Wehrmacht war besser, positiver als  
70 die SS, ich merk' das ja, wenn man sich über Jahre damit beschäftigt, was immer wieder auffällt, dass diese Kriegsvorbereitung viel früher - - begonnen haben müssen, sonst hätte man das logistisch gar nicht hinbekommen und da gibt es, glaub' ich, Themen, auf die man sich konzentrieren muss, also ein sehr interessantes Thema ist für mich die Olympischen Spiele 1936 in Berlin, aber da kann ich ja nicht sehr viel drüber machen, weil man einfach nicht die Zeit dafür hat, und deswegen ist es wichtig,  
75 dass man sehr strukturiert vorgeht.

I: Sie haben jetzt Ihre Schwerpunkte genannt.



E1-9: Ich mach' immer wieder neue Schwerpunkte, also ich hab' sozusagen, mein - - so wie ich es bisher unterrichtet habe und wenn ich es wieder unterrichte, überlege ich es mir neu, dann kann natürlich sein, dass da ein Thema noch hinzukommt, ein Beispiel, wenn jetzt Zweiter Weltkrieg noch in den Neigungskurs - - behandle, rede ich z.B. über die Besetzung von Dänemark und Norwegen und auch über den Kriegsverlauf in Nordeuropa, weil mein Schwerpunkt war bisher also Frankreich und Osteuropa, aber dadurch, dass ich da gerade bis gestern war, habe ich kein - - wie soll ich es ausdrücken, man hat sozusagen sein Grundgerüst und das sollte man meiner Meinung nach wie das ein normaler Wissenschaftler an der Universität machen, würde immer wieder aktualisieren, ja um auch zu versuchen, eigenes Lesewissen und neue Quellen, die man gefunden hat einzubauen, denn sehen sie, die Gefahr ist natürlich, wenn sie das vierzig Jahre machen oder dreißig, dass sie immer wieder das selbe machen und das ist ja auch die große Gefahr bei dem Thema - - nicht bei jungen Lehrern - - wenn sie jetzt fachlich fit sind, das Problem ist, das sehe ich vor allem bei älteren Lehrern, dass es passieren kann, das ist dann so 'ne, besonders dieses Thema - - wie soll ich es ausdrücken - - dass es eine Routine ist. Und diese Routine führt dazu, dass der Unterricht - - nicht so interessant ist und dass dieses Thema wie jedes andere Thema auch behandelt wird und ich glaube, dass es eines der interessantesten Themen der deutschen Geschichte ist, NS und Zweiter Weltkrieg, und dass man da durchaus auch wissen sollte, ich würde sagen, dass an meiner Schule über 50% der Schüler - - sich in Anführungszeichen sogar freuen, dieses Thema auch zu behandeln, obwohl das ja freuen bei diesem Thema in Anführungszeichen gesetzt werden muss, aber es ist ein Interesse da. Dieses Interesse muss man auch befriedigen, obwohl das wieder eine Vokabel ist, Freud und befriedigen, die wohl nicht ganz angebracht ist. Sie wissen, was ich meine. Und wenn sie das nicht schaffen, dann kann das sein, also, was ich auch, mache beim Thema NS, dass was ist eigentlich nach 1945 gewesen, Beispiel sozialistische Reichspartei, die dann verboten worden ist, und das Thema Rechtsextremismus, dass sich Auffassungen gehalten haben und ich glaube auch, dass man da gute Anknüpfungspunkte hat und ich habe auch den Vorteil viele Schüler zu unterrichten und dann noch in GMK, und dann kann man ist wie bei der Weimarer auch so Themenblöcke miteinander in Verbindung setzen, das bietet sich beim Thema Rechtsextremismus an.

I: Wenn sie jetzt Schwerpunkte setzen, nach welchen Kriterien orientieren sie sich bei der Auswahl?

E1-9: - - also - - um auch die didaktische Reduktion durchführen zu können, guck' ich immer erst auch, was steht in den Schulbüchern. Besorge mir auch immer die neuesten Schulbücher und gucke, was da, teilweise sehr gut, teilweise auch weniger gut aufbereitet ist, und ich bin jemand, der sich zuerst einmal an der Chronologie ausrichtet, es gibt ja in der Geschichtsdidaktik verschiedene Herangehensweisen, Inseln z.B. ab, also erst mal die Themen auszuwählen, erst mal der Kompetenzorientierung zu kommen, ich halte das für ganz, für einen interessanten, guten Baustein der Planung von Unterricht, es gibt aber auch inzwischen so Tendenzen z.B. in Hessen oder anderen Bundesländern - - dass das man da jetzt zuerst überlegt, was für Kompetenz will man vermitteln - - was für Kompetenzen will man vermitteln durch den GU und ich will ein Beispiel geben, und daran sieht man, dass das ein interessanter Baustein sein kann, aber nicht so mein Schwerpunkt sein kann, dass - - eine Kompetenzorientierung wäre z.B. Gruppendynamik zu erfahren - - würde ich jetzt ironischerweise sagen, wie die HJ funktioniert hat und machen dann als Erfahrung noch ein Zeltlager, das ist etwas, das nicht funktionieren kann, und ich mach' es so, dass ich die wichtigsten Themen, die es gibt, heraussuche vorher - - und dann - - darauf die Unterrichtsstunden aufbaue. Beispielsweise nach den Ferien muss ich in meinem Neigungskurs den NS machen. Ich habe die Vorgeschichte schon besprochen und - - werte ich dann - - ein großer Themenschwerpunkt, wo man auch mehrere Stunden braucht, die Etablierung der Diktatur, also das wäre für mich zuerst mal so ein Oberbegriff, Etablierung der Diktatur, 30. Januar 1933 bis zum Tod von Hindenburg und dann - - die Zeit - - bis zu den Olympischen Spielen 1936 und dann - - mache ich die Einteilung Olympische Spiele 1936 bis - - bis München 1938 - - und dann die Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg, also - - das ist so meine grobe Einteilung. Und in dieser Einteilung selbst gibt es Stunden - - z.B. das Ermächtigungsgesetz oder die - - Nürnberger Gesetze - - oder die Rolle der Frau im NS und darauf baue ich meine Stunden auf. Und dann überlege ich mir natürlich auch, was ich vermitteln, was für Methoden setze ich ein, welche Medien, welche Kompetenzen will ich dadurch vermitteln, natürlich ist ein völliger Unfug auch zu denken, dass man sich immer, wie im Referendariat fünf Methoden und fünf Kompetenzen ausdenkt. Ich denke, dass jemand, der das schon im Referendariat gemacht hat, dass der das automatisch mit überbringt. Aber ich glaube, dass es für uns wichtig ist, dass man sein Gerüst hat. Wir haben uns ja vorhin über diesen einen Kollegen unterhalten, der ja auch diese Herangehensweise hat, ich glaube dass, wie bei einem Haus, dass sie da so einen Rohbau brauchen, und in diesem Rohbau bauen sie dann ihre Zimmer ein - - ich hab' manchmal den Eindruck, dass, wenn ich da Referendare betreue, die sich z.B. bei einem Thema zum ersten Mal überlegen, was für eine Methode verwende ich und - - das ist natürlich problematisch. Ich glaube das Wichtigste ist, bei - - auch bei dem Thema, dass sie eine Lehrerpersönlichkeit haben, dass es glaubwürdig ist und ganz wichtig, dass sie Fachkompetenz haben, ich hab' immer wieder Schüler in den Neigungskurs, gut wir fangen bei der Französischen Revolution an oder der Amerikanischen, die zuerst mal abtesten - - ob man selbst fit ist. Also ich hatte einen Schüler, der hatte erst mal angefangen, der hatte anscheinend zur Vorbereitung zwei drei Bücher zu lesen, der hat dann erst mal angefangen, mich abzufragen so ein bisschen - - und, weil er gemerkt hatte, nachdem er gemerkt habe, dass ich da selbst aufgerüstet habe - - war der dann aber auch zufrieden irgendwann. Dann ist es natürlich wichtig, wenn Schüler in der Oberstufe, die teilweise besser sind als Geschichtsstudenten, wenn die merken, dass sie Schwächen haben, dass sie sich nicht auskennen, dann werden sie beim Thema NS große Schwierigkeiten bekommen. Deshalb ist die Fachkompetenz so wichtig und bei allen Themen so ab 1871 - - weil da ja die Möglichkeiten viel größer sind als bei anderen Themen Mittelalter z.B. an Informationen zu kommen, also dass sie da gut vorbereitet sind und ein weiteres Hintergrundwissen haben.

I: Warum ist die Fachkompetenz jetzt speziell so wichtig, wegen der Information oder wegen der Sorge, dass man jetzt als inkompetenter Lehrer nicht akzeptiert wird?

E1-9: Wegen beidem. Sie müssen sich in dem Thema auskennen, weil es gibt ja immer wieder Fragen im Unterricht, die sie vielleicht gar nicht so erwartet haben - - also - - und - - und wenn aber Schüler merken, dass sie unsicher sind bei dem Thema, weil sie vielleicht Lücken haben, dann kann das problematisch sein oder wer, natürlich auch beim Thema NS, man muss da erklären können, warum war das ein Problem diese Ideologie. Ein Beispiel, ich nehme da oft so als Einstieg für die Rolle der Frau - - die Ausführung von Eva Hermann (*lacht*) dieser Tagesschausprecherin und ich versuch' das dann auch mit aktuellen Themen immer wieder zu verknüpfen - - jetzt bietet sich z.B. wunderbar an, in der Ausführung von Herrn Sarrazin, die nicht alle problematisch sind, wo es aber einen großen Aufschrei gegeben hat. Ein Beispiel, wie definiere ich Judentum, das ist ja die große Frage des Judentum immer gewesen, ist es sozusagen genetisch oder ob das religiös ist. Also ich bin persönlich der Meinung, dass das religiös ist - - selbst im Judentum war das schon ein schwieriger Punkt. Die Nationalsozialisten haben das unter - - ja genetischen Gesichtspunkten gesehen, was ein völliger Unsinn ist, weil zumindest das deutsche Judentum dem nicht so entsprochen hat. Es gab ja Menschen, die sind konvertiert und es gab, die sind konvertiert zum Protestantismus oder Katholizismus. Und da kann man ja sehr schon zeigen an solchen heutigen aktuellen Auseinandersetzungen, dass dieses Thema immer noch eine Rolle spielt.

I: Welche Rolle spielt das Thema im GU ihrer Meinung nach?

E1-9: Das wichtigste Thema.

I: Warum?

E1-9: Weil es für die heutige deutsche Geschichte und das aktuelle Sein eines Menschen in Deutschland immer noch

- determinierend ist. Also beispielsweise, nehmen wir jetzt als Beispiel, wenn es den NS nicht gegeben hätte und wenn es den  
 155 Zweiten Weltkrieg mit seinem Schrecken nicht gegeben hätte, wäre ich nicht hier, weil sonst meine Eltern nicht existiert hätten. Meine Eltern sind meiner Meinung nach die Produkte von Fronurlauben (*lacht*), also und dann, deswegen - - ich denke, dass viele viel Menschen, die heute leben und die allermeisten würden nicht existieren, wenn es nicht diese Zeit gegeben hätte - - und das interessante ist ja aufzuzeigen, dass - - aus den - - aus dem Bösen auch danach wieder Gutes entstehen kann, weil man danach auch über dieses Böses Bescheid weiß und dann auch dieses - - viele anfällig sind und auch werden, wenn das  
 160 kommt.  
 „I: Haben sie selbst als Schüler im GU positive oder negative Erfahrungen gemacht?  
 E1-9: Negative.  
 I: Inwiefern?  
 E1-9: Das hing damit zusammen, dass - - also ich hab' in den 90er Jahren - - den GU gehabt habe und das hing damit  
 165 zusammen, dass ich Lehrer hatte, die - - also hier in Y. war ich, dass ich Lehrer hatte, die durch ihre Familien auch betroffen waren beim Thema NS. Dass ich einen Lehrer hatte, den habe ich zwar geschätzt, aber er hat dieses Thema immer unter seinem Blickwinkel gesehen, weil sein Vater war ein bekennender Nationalsozialist und er war auch hier Schulleiter, und seine Familie hat durch den NS alles verloren nach dem Krieg, weil er nicht nazifiziert worden ist. Das habe ich alles erst im Studium herausgefunden, weil ich mich gewundert habe, dass er dieses Thema so einseitig unterrichtet hat und - -  
 170 I: In welche Richtung?  
 E1-9: Also - - dass sie dieses Thema auch ein bisschen wertneutral unterrichten müssen. Also sie können nicht alle politischen Strömungen, die - - z.B. heute, alle politischen Strömungen - - die nicht links und nicht - - und - - problematisch ab dem konservativen Flügel der SPD, dass ab dem konservativem Flügel der SPD alles extremistisch ist - - also - - der hatte da seine spezielle Auffassungen zum Leben und das war natürlich die Zeit nach der Wiedervereinigung, wenn sie dann Lehrer, wenn sie  
 175 dann jemand sind der - - der innerlich als Jugendlicher, wie ich begeistert von der Wiedervereinigung war und das noch immer ist, und sich freut, dass das geklappt hat, - - dass der Kalte Krieg und die Auseinandersetzungen beendet waren und dass noch immer ein großes Geschenk für mich ist diese Freiheit, dass man das dann negativ sieht auch wegen dem NS, und was ich immer noch unsäglich finde, sind solche Ausdrücke wie - - es hätte 1990 einen Anschluss der DDR an die BRD gegeben, das wurde dann auch mit dem NS verknüpft. Ich sage immer meinen Schülern, das wichtigste vielleicht auch ein Grund, warum ich  
 180 Lehrer geworden bin auch in GMK, dass jeder die Fähigkeit zur Analyse hat, die Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden und diese eigene Meinung dann begründen zu können.  
 I: Und das hatten sie nicht das Gefühl?  
 E1-9: Also das war in meinem Unterricht nicht so.  
 I: Woran lag das?  
 185 E1-9: - - dann wurde dann - - einem halt ein bestimmtes Geschichtsbild vorgegeben und ich glaube auch, dass sich Geschichtsbilder ändern und - - ich hab' das natürlich, also ich hab' bisher nichts Positives am sowjetischen Kommunismus finden können, auch, ich kann auch nichts Positives an der Stalinzeit finden und ich bin nicht bereit im Unterricht darüber zu sprechen, war das eine die schlimmere Diktatur oder nicht - - sondern - - alle Systeme, die die Freiheit unterdrücken, sind an sich schlecht. Und natürlich ist der Holocaust ein singuläres Ereignis - - es gibt da nichts zu beschönigen, aber das Wichtigste  
 190 ist, dass man da nicht ein System beschönigt und das andere jetzt im Vergleich zu dem anderen überhöht. Und ich hab' immer die Auffassung gehabt, dass das Thema NS äußert wichtig ist, aber auch wichtig, wie man das vermittelt und dass man dann nicht sagt, der Kommunismus war besser, also jetzt mal so platt ausgedrückt. Der NS ist so schrecklich - - da müssen wir alles tun, damit so etwas nie wieder passiert, aber im gleichen Zug, dann ist der eigentlich so eine humanistische Weltanschauung, die nur falsch ausgeführt worden ist. Also - - ich bin nie bereit gewesen als Schüler, mich auf so etwas einzulassen, weil  
 195 ansonsten wären wir da wieder bei der Eva Hermann, obwohl ich das damals noch nicht wusste, also mir geht es darum ganz klipp und klar aufzuzeigen - - dass alle - - diktatorischen Systeme, die unserem freiheitlich-demokratischen Staatswesen widersprechen, dass man gut über diese Bescheid wissen muss, was da ideologisch dahinter steckt, was da auch gemacht worden ist und das ist ja auch das Interessante, dass die sozusagen Weltverbesserungsmenschen oder glückbringenden - - Ideologien immer so zu sehen sind, dass es Menschen gibt, die ganz gut darin leben können, aber für was für einen Preis halt,  
 200 dass es da Menschen gibt, die aus der Volksgemeinschaft, weil sie einfach bestimmten Kriterien nicht genügen und das hat sich auch hier in Y. - - dass es hier Familien gibt, das war in meiner Schulzeit sehr interessant, die intensiv von diesem NS profitiert haben, die in irgendwelchen, wenn sie mal so hier rausgucken, die hier in irgendwelchen interessanten Villen gelebt haben und da man auch wusste, der Opa war Vorsitzender in irgendeinem interessanten Betrieb und der Wohlstand, der ja noch heute offen zur Schau getragen wird, der kommt aber daher. Da gab es intensive Auseinandersetzungen in der Schulzeit und ich  
 205 glaube, dass es ganz wichtig ist, dass man sich auch immer wieder selbst überlegt, seine eigene Sozialisation, wie war da eigentlich, wo stand da meine Familie und dass man da nichts beschönigt und - - natürlich.  
 I: Sollen das die Schüler auch?  
 E1-9: Wenn sie das wollen, dann helfe ich Ihnen auch dabei, aber ich bin jetzt kein Psychiater oder Psychologe, der da Leute dazu zwingt. Natürlich kann man auch Methoden verwenden, dass man über sich selbst spricht und zurückgeht in seine eigene  
 210 Familie und dass in der eigenen Familie jemand im NS war, das ist ja 100% dass es da irgendein Familienmitglied gibt und - - da jetzt zu sagen, - - es gibt ja dieses Buch von Harald Welzer, Opa war kein Nazi, was ich auch öfters besprochen habe, dass man da darstellt, das ist ein Thema, das uns alle betrifft und was jetzt nicht nur in einer Klasse so fünf Leute betrifft, ihr seid die Bösen und wir sind die Guten, weil ihr jetzt so böse Familienmitglieder habt, so einfach kann man es, glaub' ich, nicht machen. Und ich hab' halt die Erfahrung gemacht, dass diese - - dass diese Analysekompetenz, dass die in meiner eigenen Schulzeit - -  
 215 ich will nicht sagen, diese Wertneutralität, man kann Geschichte nicht wertneutral, aber dass man trotzdem versucht da dieses Thema erst mal auch deskriptiv zu behandeln und dann kann man sein Analyseraster drüberziehen, aber sofort die eigene persönliche Meinung über alles zu stellen, das halte ich bei dem Thema für verkehrt.  
 I: Warum problematisch, wenn man so anfangen würde?  
 E1-9: Wenn ich sofort ganz persönlich anfangen würde, fandet ihr das nicht alle schlimm, so der Beginn, gleich die emotionale  
 220 Ebene. Ich halte nicht, dass junge Menschen ohne Wissen zu haben, dass sie das überhaupt einschätzen können, auch intellektuell nicht, also sie müssen erst mal über dieses Thema bescheid wissen und deswegen auch diese eher beschreibende Herangehensweise. Ich kann das noch nicht mal an der Uni verlangen, wenn ich ein Seminar mache, ich muss da auch erst mal das Thema behandeln, also was sie jetzt ansprechen, das kann man am Schluss machen einer UE, aber nicht am Anfang, natürlich können sie, also ein Freund von mir ist Lehrer an einem dieser hochbegabten Internate des Landes Baden-  
 225 Württemberg, gut, wenn man da sagt, in einem Monat machen wir das Thema NS hier habt ihr fünf Bücher, bitte lest die alle, dann kann man davon ausgehen, dass vielleicht drei vier das auch gemacht haben, wir fangen ja von Null an, da ist ja kein großes Wissen, natürlich wissen die Schüler - - dass es so etwas wie den Holocaust gegeben hat, aber sie haben ja keine größeren Kenntnisse darüber, woher sollen sie es auch haben, es kommt auch, also an meiner Schule, wir haben da nicht nur Akademiker, natürlich haben wir - - ich kann das jetzt nicht empirisch irgendwie darlegen, natürlich gibt es auch da  
 230 Einstellungsmuster, ist gibt da Einstellungsmuster in Familien, das war gar nicht so schlimm dieser NS, und dass Schüler

eigentlich, die allermeisten ohne Kenntnisse kommen und dass man dann zunächst zeigen muss, wie konnte es zum NS kommen, wie die NS-Diktatur nach anfänglicher großer Zustimmung dann auch ihr, ja auch also ihr böses Gesicht gezeigt hat, von Anfang an also und dass niemand sagen kann also vor 1938 war das alles gar nicht so schlimm.

I: Nehmen wir an, die Einstellung wäre neutral oder bejahend, das war gar nicht so schlimm der NS, haben wir da die Aufgabe etwas zu bewegen, Stichwort Wertneutralität, es gibt andere Themen, wo man sagen könnte das ist neutral sachlich oder ist das beim NS im Spiegel unserer Demokratie nicht auch so eine Funktion, irgendetwas muss da in eine Richtung herauskommen?

E1-9: Gut, es gibt ja diesen demokratischen Grundkonsens, aber und durch diesen demokratischen Grundkonsens - - kann man eigentlich sehr gut agieren, also - - im Rahmen dieser Meinungsfindung und Analysefähigkeit auch Gemeinschaftskundeunterricht sage ich immer, es sind alle Meinungen erlaubt, bis auf diejenigen, die nicht mit unserem GG in Einklang zu bringen sind. Wenn jemand der Meinung ist, dass jemand, der eine andere Hautfarbe hat, ein minderwertiger Mensch sei und dies auch thematisiert, dann werde ich - - da einschreiten, also ich werde das nicht zulassen, natürlich hat man da eine Vorbildfunktion - - aber genauso, ich will ein Beispiel geben, ich habe mich, seit ich an der Schule bin, intensiver mit dem Thema Erster Weltkrieg beschäftigt und da fängt ja dieses - - also dieses Menschenverachtende, was man auch wieder im NS wieder sieht, das fängt ja auch offenkundig während des Ersten Weltkriegs an, was ich vorher auch so nicht gewusst habe. Und da zu zeigen - - dass auch der NS - - auf einem gewissen Fundament sich ausgestalten konnte, auch so etwas zu zeigen, finde ich wichtig, natürlich, deswegen sag' ich ja, müssen sie eine starke Persönlichkeit sein, sie können jetzt nicht so, dann besprechen wir halt mal das Thema und dann ist es auch wieder, sie müssen da glaubwürdig sein, und wie kann man Glaubwürdigkeit schaffen, indem man dann auch nichts tabuisiert, sondern - - ganz offen und knallhart auch zeigt - - wie es dann zum Zweiten Weltkrieg gekommen ist, wie es auch zum Holocaust gekommen ist.

I: Methodisch irgendwelche Schwerpunkte, wenn sie das Thema unterrichten oder das übliche Methodenrepertoire?

E1-9: - - ich hab' jetzt am Anfang eher, im Referendariat oder in den ersten zwei Jahren eher das Thema lehrerzentriert bearbeitet, aber ich denke eigentlich, dass man jede Methode, die es gibt, anwenden kann, also ich würd' mich da auf keine Einteilung festlegen, also ich mach' das immer so, dass wenn ich diese Einteilung mache, dass ich da Methoden, die ich, die ich schon mal ausprobiert habe, die ich schon mal angewendet habe, die ich auch regelmäßig anwende, dass ich die auch bei einem Thema anwende und ich hab' damit eigentlich sehr sehr gute Erfahrungen gemacht, auch wenn man methodisch denkt, das wäre jetzt eigentlich keine gute Methode beim Thema NS, auch wenn es natürlich beim Thema auch als junger Lehrer sehr sehr vorsichtig, dass sie da keine Banalisierungen betreiben.

I: Irgendwelche Medien, irgendwelche Quellengattungen oder klassischer Kanon, je nach Verfügbarkeit der Quellen?

E1-9: Klassisch, also was - - als Methode, was ich sehr gerne mache, weil ich danach auch in Anführungszeichen besser unterrichten, weil die Thema dann auch konzentrierter sind, das ist das Thema, also Exkursionen, die man auch durchaus - - verbinden kann, schon am Anfang, natürlich ist es jetzt eine reine Theorie, sie können nicht sofort nach zwei Wochen eine Exkursion machen im Schuljahr, vielleicht die Woche vor oder nach den Herbstferien, also ich habe sehr gute Erfahrungen gemacht nach Dachau, nach Nürnberg ins Dokumentationszentrum und danach - - haben sich auch die Schüler, wir haben einige Schwerpunkte gehabt, also reduzierte Schwerpunkte, zum bestimmten Thema NS und die Schüler haben sich auch selbstständig weiterentwickelt und das ist auch ganz wichtig, dass man die Leute auch anschupst, dass die selbstständig weitermachen und da reicht es mir, wenn ich 80% habe, das ist schon sehr sehr gut, aber - - ich mach' das eigentlich immer so, dass ich dieses, dass ich dieses Pareto-Prinzip bekomme, dass ich versuche dann 80% zu bekommen und das reicht auch, also wenn sie das immer machen, dann sind das ganz gute Werte, also ich mach' jetzt keine Evaluation meines eigenen Unterrichts, weil das ist auch nicht so möglich - - bestimmte Methoden, gut - - ich sammle seit langer Zeit, tausche da auch immer mit anderen Kollegen, das ist wie in der Grundschule Tauschen von Panini-Bildern, das gleiche mache ich mit Filmmaterialien, Filmen, Medien und natürlich bekomme ich da andauernd von vielen Kolleginnen und Kollegen Materialien, die man dann auch einsetzen kann, die habe ich auch selbst aufbereitet. Ein Beispiel, es gibt mittlerweile - - sehr gute Materialien - - von deutschen Fernsehsendern zum Thema NS, es gibt auch die Möglichkeit DVD's zu schneiden - - d.h. dass ich auch, ich arbeite sehr viel, statt jetzt an die Tafel zu schreiben mit Powerpoint und biete da auch, vor allem bei diesem Thema NS, und biete da auch in die Folien Videos ein, und da natürlich Youtube innerhalb der letzten beiden Jahre einen einüberschaubaren Schatz an Materialien bekommen, die ich sonst nie bekommen hätte - - und wo man auch sehr gut damit arbeiten kann. Ich habe auch sehr gute Erfahrungen gemacht, obwohl ich das wissenschaftlich eigentlich ablehnen würde, aber wir haben es hier ja mit Populärwissenschaft zu tun, Materialien, hinter denen irgendwie Guido Knopp steckt, mit denen kann man auch sehr gut arbeiten, ein Beispiel die Serie unser Jahrhundert, die kann man auch ganz gut schneiden - - das ich da z.B. nur das Jahr 1938 habe Beispiel Münchner Konferenz, Sudetenland, Tschechoslowakei, Ausbruch des Zweiten Weltkrieges, da gibt es ziemlich gut aufbereitete Materialien und das Interessante ist ja, dass es gutes Materialien gibt zu dieser Zeit, kann man natürlich auch die komprimierten Materialien vom ZDF sehr gut verwenden.

I: Was versprechen sie sich von Exkursionen?

E1-9: Eine Exkursion ist immer was Besonderes, egal wo sie das jetzt machen. Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, erinnere ich mich an alle Exkursionen, aber an ganz wenige Unterrichtsstunden nur, das heißt, dadurch dass das was ganz besonders ist und man aus dem normalen Schulalltag aus rauskommt und dadurch die Möglichkeit hat, sich einen Tag mal mit einem bestimmten Thema zu beschäftigen, ist einfach die Lernwirkung größer und - - die Schüler lassen sich auch dann darauf ein und sie können es sich nicht in leisten, wenn sie in Dachau sind abzuschalten, also nicht, nicht an unserer Schule, ich erinnere mich noch dran, was für mich ein sehr schönes Ereignis war in Dachau war - - wir haben vorher immer ausgemacht, wir besprechen das, das ist ja eine Gedenkstätte und man muss da einen bestimmten Dresscode einhalten, da wird nicht gegessen, da wird nicht geraucht, und wer da raucht, der fliegt von der Schule (*lacht*). Und das war interessant, das war eine bayrische Schulklasse, die erst mal auf das Gelände mit den Coladosen aufgelaufen ist und zwei Schüler dann auch gegessen haben z.B., was ich für unmöglich halte, und ich hab' da auch mit den Schülern gesprochen, warum ich das für unmöglich halte und die haben das auch eingesehen und zwei Schüler - - haben erst mal diese Klasse zurechtgewiesen und haben gefragt, ob sie hier alleine rumlaufen werden oder, und dann hat sich aus der Gruppe einer gemeldet, dass er ja der Lehrer sei und dann haben die Schüler diesen Lehrer zurechtgewiesen, wie man sich auf so etwas vorbereitet, und das war natürlich interessant, ich hätte die am liebsten umarmt die Schüler, weil das ja natürlich interessant ist, ich hatte, dass ich hatte jetzt nicht gesagt, man muss so sein, das ist meine Meinung, es gibt ja auch gewisse Regeln und das sind meine Regeln und wer sich da nicht benimmt der kriegt Ärger, das ist genauso, wie wenn man in 'ne Kirche geht. Wenn man in Speyer den Dom besichtigt, dann geht man da nicht mit der McDonalds-Tüte rein und isst Pommes, für mich auch undenkbar, aber ich habe das alles schon gesehen, aber, ich will damit sagen, es gibt 'ne gewisse Ernsthaftigkeit, wenn man 'ne Gedenkstätte besichtigt, ich nehm' mich da auch in der Regel komplett zurück und organisiere das so, dass man dann dort 'ne Führung bekommt, - - vielleicht sind die Leute da fachlich jetzt nicht, vielleicht wäre, wenn ich da jetzt einen Vortrag gehalten hätte, vielleicht wäre der fachlich besser, aber darauf kommt es nicht an, sondern - - es ist auch ganz gut, dass man sich da zurücknimmt als Lehrer und dass man dort auch jemanden sprechen lässt, der vielleicht auch - - Zivildienstleistender oder eine Praktikantin, die da 'ne Führung macht, die machen das in der Regel auch sehr gut, wenn die das schon 10 Mal gemacht haben, die meisten können das auch interessant rüberbringen und dadurch hat man eine gewisse Authentizität, wir hatten z.B. in Dachau eine - - junge Polin - - deren Großeltern - - deren

- Großeltern auch etwas angetan worden ist im NS, und die auch gesagt hat, dass sie dieses Thema sehr beschäftigt und die erst mal über sich geredet hat und dann können sie diesen persönlichen Ansatz auch reinbringen, wenn man Kenntnisse darüber hat. Und dann ist es auch wichtig - - sag' ich ganz offen, dass man auch eine Emotionalisierung betreibt. Wenn in den deutschen Medien immer wieder behauptet wird von so Holocaustlügnern, es hätte keine Gaskammer gegeben, dann finde ich es ganz wichtig, dass man sich auch mal so eine Gaskammer anschaut ohne Kommentierung - - und - - ich hab' schon erlebt, dass es bei den allermeisten auch gut ist, dass man sich so etwas angeguckt, aber man muss jetzt nicht vor der Gaskammer 'nen Vortrag halten - - (*lacht*)
- 310 I: Also die Rolle des Lehrers defensiv im Vergleich zum Schulunterricht bei einer Exkursion?  
E1-9: Ja.  
I: Warum. Man könnte ja auch auftreten wie in der Schule, was gibt es da für Gründe zu sagen, ich bleib' da im Hintergrund.  
E1-9: Weil es auch wichtig, dass man ein Viertel der Exkursion dafür da ist, dass man beschult wird und dass der Rest der Zeit dafür da ist, dass man sich die Sachen alleine anguckt, ich mach' das auch immer persönlich in Museen, dass ich da 'ne Führung mache, man kennt ja nur, was man sieht, das ist ja so ein alter Spruch von Baedeker, das stimmt auch, man braucht eine Einführung, aber man muss auch die Möglichkeiten haben, sich selbst mit 'ner Ausstellung zu beschäftigen oder mit 'nem Gelände.
- 320 I: Sprechen sie mit den Schülern davor oder danach über die Exkursion?  
E1-9: Ja.  
I: Im Unterricht?  
E1-9: Auch im Unterricht.  
I: Wie läuft so etwas ab?  
E1-9: Ja gut, ich mach' da immer so 'ne Art Evaluation, ohne dass die festgehalten wird, das wir erst mal darüber sprechen, was war gut an der Exkursion, was hätte man besser machen können, hätten wir uns vielleicht mehr Zeit nehmen können - - diese Exkursionen sind auch immer, gut, das ist jetzt auch bei mir so für die nächsten Klausuren auch immer relevant also - - es ist dann auch immer so, dass 'ne Frage in der nächsten Klausur auch über die Exkursion ist. Nicht nach dem Motto, wie hast du das jetzt gefunden, - - das man z.B. eine Quelle, oder eine Sache, die man gesehen hat ins Verhältnis setzt, dass man die auch analysiert und damit habe ich natürlich auch fast die volle Aufmerksamkeit bei der Exkursion, denn die Leute wissen, wenn ich dort penne, wenn ich dort nicht aufpasse, habe ich fünf Punkte weniger vielleicht und - - die - - also das ist natürlich in gewisser Weise auch eine Art Zwang, den man ausübt, aber ich glaube, dass so ein liebevoller Zwang auch nicht verkehrt - - und wir besprechen das dann, was war gut, was war weniger gut, und wie kann man das noch optimieren, mir geht es auch nicht darum, dass jetzt da alle Leute sagen super, das war interessant, sondern dass wir uns überlegen auch für zukünftige Fahrten, wie kann man das optimieren. Ein Beispiel, wir haben das jetzt schon, ich hab' das einmal gemacht. Eine Tagesexkursion nach Verdun, das ist nicht gut, die dauert 6 Stunden die Busfahrt hin und zurück, gut man hat dort vielleicht auch 6 Stunden, aber das bringt meiner Ansicht nach nur, wenn man das von hieraus macht mit Übernachtung und dann haben sie vielleicht auch Kosten. Auch Dachau ist meiner Ansicht nach für einen Tag zu viel, deswegen Dachau verknüpft mit Nürnberg - - im Dokumentationszentrum kann man in Nürnberg in der schönen Jugendherberge übernachten. Und ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass wenn man bei einer Exkursion auch das Thema hat, dass um 18 Uhr bis am nächsten morgen um 10 Uhr sicherlich nicht das Thema ist, vielleicht auch, dass man über das Thema spricht bei der Exkursion, dass man vielleicht auch abschaltet, das bleibt in Erinnerung, die Schüler mögen das auch.
- 335 I: Sollte jeder Schüler durch eine KZ-Gedenkstätte gelaufen sein, dass man das verbindlich macht?  
E1-9: Es schadet nicht, genauso wie DDR-Geschichte das sagt man ja auch, jeder sollte mal in Bautzen oder Hohenschönhausen gewesen sein, - - man wird das nicht bei allen schaffen, aber wo man für sich selbst versucht als Lehrer, das für sich anzubieten. Ich würde das jetzt nicht bei allen machen, ich habe ja sehr viel Oberstufe, bei allen Schülern das schaffen, dass die jetzt durch mich da in den Genuss einer Exkursion kommen, aber es sollte ein Schwerpunkt sein, dass man das durchaus macht, jetzt nicht jedes Schuljahr, aber es gibt da auch noch andere Kollegen, die das auch anbieten können.
- 340 I: Aber keine Pflicht dazu, also abhängig vom Lehrer.  
E1-9: Es sollte eine Pflicht für einen selbst sein, es sollte natürlich schon zu den Schulen gehören, das verbindlich zu machen, aber es total verpflichtend zu machen, dass man jetzt sagt, man nimmt jetzt alle Zwölftklässer in vier Bussen nach Dachau oder nach Struthof, das halte ich nicht für gut.
- 345 E1-9: Warum?  
I: Gruppengröße, also 30 Schülerinnen und Schüler das ist das Maximum einer Exkursion und da braucht man, da braucht man dann auch noch zwei oder drei Kollegen, also insgesamt drei Leute für 30 Leuten und es sollte ja auch 'ne Frau dabei sein aus rechtlichen Gründen. Jetzt mit 60 Leuten das halte ich nicht für gut, man kann natürlich Parallelexkursion machen, aber es reicht, wenn man eine Exkursion macht á 30.
- 360 I: Ok ganz kurz jetzt auf 'nen anderen Bereich generell, welche Rolle spielt der Bildungsplan für die Unterrichtskonzeption?  
E1-9: Also es gibt ja den Bildungsplan von 2004, der jetzt demnächst überarbeitet wird und den Bildungsplan von 1992, die sind für mich natürlich, sag' ich mal als Beamter (*lacht*) eine verbindliche Richtschnur, Richtschnur, d.h. - - die, das ist natürlich für meinen Hintergrund, für meinen Rohbau, für mein Gerüst, dass man sich dem bewusst ist, je länger ich das unterrichte, desto weniger gucken sie in den Plan.
- 365 I: Woran liegt das?  
E1-9: Wenn sie das Thema NS jetzt zum fünften Mal unterrichtet haben, muss ich da nicht immer reingucken. Oder aus fachlichen Gründen, ist es NSDAP vor oder nach 1933 gegründet haben, sie kennen sich bei dem Thema natürlich aus und wissen, was für Schwerpunkte sie setzen, und wissen das ist deckungsgleich mit dem Bildungsplan.
- 370 I: Lehrer handeln wir ja in einem bestimmten institutionellen Rahmen. Sind sie der Meinung, dass die institutionellen Rahmenbedingungen eine angemessene Umsetzung des Themas ermöglichen?  
E1-9: Ja, sehr gut - - die optimale Umsetzung hängt von den Personen ab, die das unterrichten.  
I: Inwiefern?  
E1-9: - - also ich bräuchte diesen institutionellen Rahmen gar nicht, verstehen sie mich nicht falsch, der Bildungsplan ist gut und er ist eine gute Richtschnur - - aber - - ich bräuchte es teilweise nicht, weil ich weiß, was da relevant ist, also jedenfalls durch meine bisherige Arbeit und d.h., ich finde es wichtig, dass es so etwas gibt - - damit halt z.B. ganz verbindlich festgesetzt wird, dass es unterrichtet wird, es gibt ja immer wieder in anderen Bundesländern, da vor allem in den neuen Bundesländern, immer wieder das Kuriosum, dass es da Leute gibt aus der DDR-Zeit, die da schon Lehrer waren und die da das Thema DDR-Geschichte nicht unterrichten oder dass das ein Unrechtsstaat ist und da braucht man gewisse Vorgaben, dass da kein Unsinn gemacht wird oder dass jemand sagt, Weimarer Republik und dass ist interessant, aber das andere mach' ich nicht, also man braucht sozusagen 'ne - - meiner Ansicht nach so 'ne strukturelle offizielle Anleitung - - die einem auch immer wieder Tipps gibt oder Handreichungen, wie man das unterrichtet, aber wenn ich sozusagen mit diesem System einverstanden bin, mit diesem institutionellen System, ich sag' immer wieder eine Ordnung ist dafür da, dass man sie kennt und bei Bedarf über Bord wirft, aber wer keine Ordnung kennt, der darf sie nicht in Frage stellen und so ist es da auch (*lacht*) - - sie können einen Bildungsplan

385 nicht in Frage stellen oder sollten ihn nicht in Frage stellen, wenn sie noch nie damit gearbeitet haben, wenn sie das allerdings schon oft gemacht haben, dann können sie irgendwann, weil es immer wieder gut läuft, ist das ist sozusagen wie ein Betriebssystem und dieses Betriebssystem läuft halt immer, und wenn jetzt halt z.B. die Hessischen Bildungspläne, die jetzt entstehen, wenn die davon ausgehen, dass man zuerst mal Kompetenzen überlegen soll für seinen Unterricht und dann erst geschichtliche Inhalte einbauen soll, das ist meiner Ansicht nach völlig fehl am Platz und deswegen sind diese Bildungspläne auch so wichtig, dass da verbindlich festgelegt wird, was sollen denn für Themen behandelt werden. Das ist genauso wichtig wie im Deutschunterricht, ich hab' da gewisse Themen, die auch geprüft werden später und das ist auch wichtig für die Oberstufe, dass sie dann auch bestimmte inhaltliche Schwerpunkte haben, die werden Vorgaben haben beim Zentralabitur.

I: Beeinflussen die Ihren Unterricht?

E1-9: Ja.

395 I: Stark oder fühlen sie sich eingeschränkt oder Freiheiten gesetzt, wenn klar ist in unserem Kurs läuft das Thema NS im Abitur Sternchentema?

E1-9: Also ich bin an meine Schule gekommen und habe gleich 'nen Neigungskurs in Geschichte bekommen und das ist natürlich selbstverständlich, dass man sich komplett da orientiert. Stellen sie sich vor, man würde da bestimmte Themenbereiche gar nicht behandeln und dann plötzlich der Kurs im Abitur statt eingereichten 10 11 12 Punkten nur 4 ja, das wäre natürlich nicht so gut. Natürlich spielt da auch, in Führungszeichen, ich würde sagen, strategische Überlegung eine Rolle. Wenn klar ist, das wird kommen - - dass bestimmte Themenbereiche abgeprüft werden können, müssen sie das auch behandeln.

I: Sehen sie das als Freiheit, Zwang, neutral oder irgendeine Position dazu?

E1-9: Freiheit.

405 I: Inwiefern?

B: Ich kann ja trotzdem meinen Unterricht frei gestalten.

I: Sonstige institutionelle Faktoren, die sie umgestalten würden, wenn sie die Institution Schule neu gestalten könnten?

E1-9: Also - - jetzt institutionell nein, da sehe ich auch keinen, wo das Fach noch mal, für das Fach Geschichte jetzt keinen großen Optimierungsbedarf. Was sehr gut jetzt ist für das Fach - - da kann man natürlich auch sehr gut das Thema NS einfließen lassen, dass man noch eine zweite Möglichkeit, also ja, wir haben ja so eine Zweiteilung sozusagen - - wir haben die Neigungskurse, wo man sich sehr intensiv damit beschäftigt und wir haben so die eher oberflächlichen Kurse, wo man das auch bespricht, wo man nicht so in die Tiefe gehen kann, wo man das auch bespricht, - - was eine Anknüpfung ist, was ich persönlich in den letzten drei Jahren immer wieder durchgeführt habe, im ersten Jahr nicht, ab dem zweiten Jahr in meiner Schule auch zu geschichtlichen Themen Seminarkurse anzubieten und da gibt's dann auch Leute, die aus zweistündigen Kursen kommen, weil es ja verpflichtend ist, die aus welchen Gründen auch immer, die auch wegen ihrer eigenen Profilierung die vierstündigen Kurse Geschichte nicht belegen konnten, die aber z.B. GMK haben als Neigungsfach und die dann bei mir den Seminarkurs belegen. Und der Seminarkurs ist wie ein Neigungskurs, sogar noch intensiver und das ist ja auch ein großes Geschenk für die Schüler, wenn sie dann sich zu einem bestimmten geschichtlichen Thema sehr intensiv auch mit der Hausarbeit beschäftigen können und das sollte man meiner Meinung nach auch mehr nutzen für das Thema NS, wenn man institutionell etwas verändern will meiner Ansicht nach sollte man institutionell viel stärker noch solche Fahrten solche Exkursionen fördern. Also wenn sie sagen, das muss jeder machen, bringt das nicht viel, aber wenn man doch den Bus bezahlt kriegt durch Landesmittel durch Fördermittel, in Dachau ist das so, dass sie den Bus bezahlt bekommen, in Baden-Württemberg ist das nicht so, aber wenn sie da Anreize schaffen, dann haben sie auch mehr eine Kundschaft - - die das auch in Anspruch nimmt und natürlich werde ich da auch darauf achten bei meiner Planung, dass natürlich dann auch solche Bildungsangebote, ich würde nicht sagen umsonst sind, denn was nichts kostet, ist auch nichts wert, aber - - ja wenn das gefördert wird oder auch diese Arbeit anerkannt wird durch Förderung ist das 'ne gute Sache.

I: Welche Rolle spielt das Kollegium für solche Vorhaben?

E1-9: Sie müssen sich in einem Kollegium immer Verbündete suchen für solche Vorhaben. Man hat Leute, die man sehr gerne hat und man hat - - und mit denen kann man das sehr gut machen, wenn sie, wenn das nicht harmoniert, können sie keine Exkursion machen, ich mach' das auch nicht.

I: Schulleitung, beeinflusst die so etwas stark?

E1-9: Ja die muss das ja alles genehmigen, also wenn sie so etwas tun, müssen sie immer die Schulleitung hinter sich haben, aber ich habe den Vorteil, ich habe einen Chef, der hat genau die Fächer wie ich und der findet das gut, wenn der jetzt andere Fächer hatte, so Mathe und Sport, dann könnte es sein, dass der sagt, das ist nicht so wichtig. Also mit meinem Chef habe ich keine Probleme damit, aber ich weiß von anderen, dass das immer wieder schwierig ist so was ab und zu anzubieten.

I: Gehen wir heute in unserer Gesellschaft angemessen mit der NS-Vergangenheit um?

E1-9: Ja wir gehen - - wir gehen angemessen damit um, weil wir das Thema aufbereiten, immer wieder aufbereiten - - im Gegensatz zu - - bis 1980, bis 1980 wurde der NS in der Schule unzureichend aufgearbeitet in der Schule und in der Gesellschaft auf. Wenn sie so sehen, ich kann das ja auch aus meiner wissenschaftlichen Arbeit sehen, was jetzt heute unvorstellbar ist, was da schon aufgearbeitet wurde aus der DDR-Geschichte in den vergangenen zwanzig Jahren, dann das bis 1965 1970 überhaupt nicht stattgefunden hat, dass man sich mit dem Thema NS mal ab und zu beschäftigt hat, eine Mauer des Schweigens auch da war, dann finde ich das wichtiger denn je - - allerdings sie müssen bei Schülern auch aufpassen, dass sie es auch nicht übertreiben mit den Themen. Wenn ein Schüler ein bestimmtes Thema schon fünf Mal in der Schulzeit hat und sich alles immer wiederholt und sich auch Langeweile einstellt, dann kann es auch kontraproduktiv sein. Also ich hatte z.B. in meiner Schulzeit das Thema Hexenverbrennung, dann war dieses Thema andauernd, Hexenverbrennung.

I: Welche Aufgabe hat denn die Schule für die Erinnerungskultur?

E1-9: Also sie ist - - sie ist ein - - ein wichtiger Player im Lande der Erinnerungskultur, weil sie ja auch über den Schüler oder die Klasse hinausgeht, also wir machen an unserer Schule so Vertragsveranstaltungen auch mit Historikern und - - unsere Schule hat so verschiedene Schwerpunkte und einer ist auch so gesellschaftswissenschaftlich und - - natürlich strahlt auch dieser Diskurs über die Schule aus, also geht auch die Öffentlichkeit an. Das haben wir zum Thema Wiedervereinigung DDR-Geschichte gemacht, da sind die Rückmeldungen sehr groß und dann haben wir auch Veranstaltungen, die abends stattfinden und da haben wir auch Resonanz.

I: Vielleicht noch 'ne Frage von ihrer Ausbildung her, fühlen sie sich angemessen vorbereitet für das Thema NS? Hintergrund der Frage, ich habe auch schon Kollegen gehabt, die sagten, sie fühlen sich überfordert.

E1-9: - - ja, also gut ausgebildet, weil ich hab' ja an der Universität nicht jedes Thema der Geschichte seit der Antike ausführlich behandeln können, aber ich hab' ein Werkzeug mitbekommen ein Handwerkszeug, jedes Thema, das es gibt aufzubereiten und dann didaktisch-inhaltlich reduzierter Weise auch zu unterrichten. Natürlich hat man auch seine persönlichen Schwerpunkte aber - - es ist jetzt kein Problem, denk' ich - - das ist genau das, was ich sage, wenn sie fachwissenschaftlich, das nehme ich für mich jetzt so ein bisschen in Anspruch, wenn sie fachwissenschaftlich, ich will da nicht arrogant klingen aber, wenn sie fachwissenschaftlich fit sind - - von den Kenntnissen auch vom Wissen, was es gibt für Quellen, wie kann man so etwas aufbereiten, können sie vieles im Unterricht machen - - problematisch wird es durchaus, wenn sie da Defizite haben, und

- dann können sie, auch beim Thema NS kann es für sie schwierig sein, wenn man immer sehr emotional mit seinem Inneren damit rechnet, man könnte auch Fehler machen, natürlich kann es immer sein, dass man da Fehler macht, es gibt keinen GU, dass wir jetzt mathematische Gleichungen haben, die können am Ende richtig sein, dass da ja die Frage ist, was ist überhaupt
- 465 richtig, was ist an unserer heutigen subjektiven Wahrnehmung richtig und dass wir ja hier einen Diskurs haben. Und deswegen, ich hab' durchaus, ich bin vielleicht auch so ein bisschen universitär angehaucht, dass ich natürlich viele Dinge, die ich an der Universität gemacht habe, dass ich da viele Dinge auch transferiere, natürlich jetzt auf einem anderen Level, dass ich jetzt die Oberstufe auch als - - ja wie das auch an einem amerikanischen College wäre der Unterricht und - - dass man jetzt das wesentliche dann zu thematisieren.
- 470 I: Haben sie auch NS in der Mittelstufe unterrichtet?  
E1-9: (nickt)  
I: Was ist der entscheidende Unterschied?  
E1-9: Dass es erst mal mehr deskriptiv ist und so sagt, dass es eher oberflächlich ist und dass - - man dieses Thema einfach bespricht, ich mach' dann auch mehr Tafelanschriften und dann wird das auch sehr chronologisch - - und der Unterschied ist,
- 475 dass dann später man sich halt auf der einen Seite noch mal sich mit den Ereignissen beschäftigt, aber sich dann auch in Verhältnis zueinander mehr bringt.  
I: Wie würden sie ihre Rolle als Lehrer an der Schule beschreiben, Fachlehrer, Pädagoge?  
E1-9: - - als - - als Vorbereiter auf ein selbstständiges, selbstbestimmtes Leben einer freiheitlich-demokratischen, in einem freiheitlich-demokratischen Land, noch mal, als Vorerbeiter für ein selbstständiges selbstbestimmtes Leben in einem freiheitlich-demokratischen Staat, - - der darauf vorbereitet - - das ist ja auch ein bisschen anders als früher, dass man auch versucht die Leute, also vielmehr noch zu weltoffenen liberalen Menschen zu erziehen, und sie darauf vorbereiten, dass sie auch in der Welt auch - - ihren Stand bekunden können, also das finde ich jetzt auch wichtig, dass man sie dazu bringt, dass die gerade beim Thema NS sich auskennen. Ich war jetzt gerade in Norwegen, da spielt das halt immer noch 'ne Rolle und wenn sie jetzt z.B. beschließen in einem anderen Land einer anderen Stadt zu studieren, werden sie auch damit konfrontiert werden und dann
- 480 werden sie in dem Land über das Thema sprechen können und auch Kenntnisse haben macht das für sie die Sache auch einfacher - - weil sie natürlich auch anderen Menschen sagen können, dass sie sich auch auskennen, dass sie sich damit beschäftigt haben und dass da auch 'ne gewisse Ernsthaftigkeit da ist, ein Beispiel noch, wenn sie später irgendwie in der Wirtschaft arbeiten, als Schüler ist es wichtig, dass sie auch ihre eigene Meinung haben, dass sie die irgendwie vertreten können, weil - - in anderen Ländern, wenn sie das nicht unbedingt haben, dann kriegen sie vielleicht auch einen Geschäftsabschluss
- 485 nicht, ich glaube nicht, dass Bildung so 'ne Ökonomisierung, für die Ökonomisierung des Lebens nur da sein sollte, aber ich glaub', dass diese Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben, ein Leben dass auch glücklich und zufrieden ist - - auch dadurch - - zu bewerkstelligen ist, dass man eine persönliche Identität hat und zu dieser persönlichen Identität gehört auch dazu, dass man sich über die eigene Geschichte, die Geschichte der Familie auch über die Geschichte des Landes auskennt. Man muss jetzt nicht wie ein Fachwissenschaftler viele Einzelheiten kennen, aber so ein grober Überblick ist, glaub' ich auch ganz gut, und
- 490 dass man sich auch glaub' ich, ist Erziehung dazu, wenn von 10 oder von 100 oder sagen wir von 1000 Leuten einer durch den Unterricht fähig ist irgendwann mal Widerstand zu leisten gegen ein totalitäres Regime, also das klingt jetzt ein bisschen pathetisch, aber wenn ich jetzt einen Schüler hätte, der sich in 50 Jahren aktiv gegen so etwas wendet und dadurch verhindert, dass es zu einer so schlimmen Entwicklung kommt, dann hat der dann auch natürlich auch etwas bewirkt. Aber das kann man jetzt nicht fassen, aber ich glaube das ist auch die Aufgabe die Erziehung zum freiheitlichen Denken und auch die Verteidigung
- 495 dieses Gutes Freiheit, das kommt ja auch sehr oft zu kurz, das thematisiere ich sehr oft im Unterricht, was ja auch die Freiheit des Menschen ausmacht, dass wir sehr dankbar sein können, dass wir jetzt in dieser Zeit leben, nur dieser Umstand ist immer gefährdet. Dieser permanente Gefährdung bemerkt man eigentlich erst, wenn man sich mit der Vergangenheit auseinandersetzt und der Kampf der Demokratie, der wird, glaub' ich, wieder, der wird wieder wichtiger, weil ich glaube, dass unsere Gesellschaft - - massiv gefährdet ist.
- 500 I: Glauben sie, dass sich das Thema von der Wichtigkeit verändern wird? Ist das Thema abgeschlossen oder nicht, weil ja unsere Demokratie auch eine Antwort des NS ist, glauben Sie das wird sich verändern?  
E1-9: Ja, je mehr Zeit verstreicht, desto weniger persönliche Erinnerung gibt es und dadurch verändert sich auch die Narration und auch verändert sich der Unterricht, ich konnte das ja jetzt auch schon sehen, dass das Thema ganz anders unterrichtet wird als früher.
- 510 I: Positiv oder negativ  
E1-9: Nee, ich würde eher sagen positiv, aber ich muss da jetzt sagen, man muss am Ball bleiben und ich werde das ganz anders unterrichten, als jemand der ist in zwanzig Jahren beginnt - - der wird dann auch - - das gleiche machen wie wir auch, dass man die Geschichte aus unserem Kenntnisstand heraus behandelt und - - natürlich - - das ist das Problem, dass das, die ganz fürchterlichen Folgen verlieren auch an Brisanz dadurch dass Erinnerung oder auch dieses Ereignis verschwimmt
- 515 irgendwie, auch ein Thema, was damit zusammenhängt, das ist genau das gleiche, ich sage immer die letzten Opfer Hitlers waren die Vertriebenen das ist auch ein Thema, das ich würde nicht sagen komplett, wo auch viele Lehrer das Thema nicht behandeln aus welchen Gründen auch immer und - - ich , das ist auch ganz schlimm, wenn man das Thema nicht behandelt, weil man sich dadurch nicht nur was verschenkt, sondern weil das Thema wiederum zumindest hier in der Gegend für die meisten Schülern eine persönliche Rolle spielt, aber auch dieses Thema verblasst immer mehr, weil auch die Zeitzeugen oder die Überlebenden nicht mehr da sind.

- 1 „I: Würde mal ganz offen anfangen, was für Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht?  
G4-34: Eigentlich gute, insofern, als zunächst eigentlich die Erwartungshaltung schon da ist, dass es ein Thema ist, dass den Schülern schon zum Halse raushängt, weil es in Reli und anderen Fächern auch mal immer wieder angesprochen wird, aber letztlich, wenn man wirklich - - - in die Tiefe einsteigt, dann merkt man, dass ganz viele Themen, manche Dinge überhaupt nicht bekannt sind und wenn die Schüler das dann erst mal hören - - dass dann denen so mal erst mal einiges klar wird - - ja das erstaunt mich eigentlich immer wieder - - ja.
- 5 I: Und wie erleben sie die Schüler?  
G4-34: Also bei dem Thema eigentlich sehr interessiert - - also zunächst eher nicht, weil zunächst denken - - die, das ist ein abgedroschenes Thema und denken, es geht um Hitler und Judenvernichtung und kennen wir schon, und sie aber dann doch sehr interessiert - - und auch vor allem interessieren sich viele dafür, wie das letztlich doch möglich war, dass so ein System doch aufgebaut werden konnte und sich halten konnte, das ist für viele doch immer noch sehr unbegreiflich.
- 10 I: Und wie thematisieren sie das im Unterricht?  
G4-34: - - - wie meinen sie - - also die Frage, wie - - ja also natürlich einerseits, wie das System aufgebaut ist, die Fakten, und dass man das halt von Sicht der Bevölkerung sehr differenziert betrachten muss, dass man nicht voraussetzen kann, die Bevölkerung guckt ja nicht - - jetzt wie wir im Nachhinein zurück und können dementsprechend Dinge auch nicht so beurteilen wie wir das jetzt bewerten können, weil wir sehen, wie es ausgegangen ist - - genau und das ist natürlich schwierig, die Schüler können sich ja nicht in die Lage versetzen - - was wussten die Leute jetzt und warum haben die Hitler gewählt - - das ist dann schon schwierig, und dann natürlich, dann ist es natürlich sehr differenziert, jeder hatte ja auch andere Gründe wie er sich verhielt zur NSDAP und zu Hitler ja kann man ja schlecht so generalisieren.
- 15 I: Demnach sehen sie den Begriff Kollektivschuld eher skeptisch?  
G4-34: Also Kollektivschuld, das thematisiere ich in der Unterstufe nur, wenn es von den Schülern aufkommt - - angesprochen wird, sonst eigentlich in der Oberstufe oder Mittelstufe, ist es ja Thema, aber da mach' ich das nicht so ausführlich, eher in der Oberstufe und da merk' ich auch, dass das Thema Kollektivschuld, dass es dann schon auch in anderen Fächern thematisiert wurde, also gerade in der Oberstufe, das haben die in Ethik schon oder in Reli oder so, merk' ich dann.
- 20 I: Und wie stehen sie persönlich zu dem Begriff?  
G4-34: - - ja auch sehr, also ich hab' da nicht so 'ne klare Position, dass ich sage, Kollektivschuld ja auf jeden Fall, ihr Deutschen oder das deutsche Volk hat sich kollektiv eine Schuld aufgeladen, die es jetzt noch abzutragen hat oder in Zukunft auch immer noch abzutragen hat - - abzutragen müssen wird, also dass auch die zweite Generation und die dritte dafür verantwortlich gemacht werden, was die erste Generation getan hat, oder überhaupt, dass ein Mensch verantwortlich gemacht werden kann für das, was ein anderer getan hat, also da steh' ich durchaus dem sehr kritisch gegenüber, das finde ich nicht, dass man das jetzt so sagen kann - - aber trotzdem würde ich sagen, dass wir, dass jeder Mensch durch seine Geschichte und auch jedes Volk durch seine Geschichte 'ne bestimmte Verantwortung auch hat und dieser Verantwortung auch gerecht werden sollte, also kein Mensch kann seine Geschichte und die Geschichte seines Volkes, in dem er aufwächst oder sollte die Geschichte nicht einfach so ausblenden, sondern sollte eben bewusst auch mit dieser Geschichte leben und sollte sich dieser Geschichte auch bewusst sein - - wenn ich einen Schüleraustausch mache und nach Frankreich gehe, dann sollte ich als Deutscher wissen, welche Themen eventuell Reizthemen sind und wo es wo es schwierig wird, dann, wenn ich das in meiner französischen Gastfamilie thematisiere oder so ja - - also dass da einfach ein Bewusstsein da ist für die eigene Geschichte und die Geschichte des eigenen Volkes, da find' ich dann den Begriff Kollektivschuld schon angebracht in diese Richtung.
- 25 I: Wie bekommen sie hin, dass Schüler diese Schuld Querstrich Verantwortung annehmen oder nehmen sie es überhaupt an?  
G4-34: - - das weiß ich letztlich nicht - - also ich kann jetzt nicht sagen, dass da offene Ablehnung ist oder ich kann auch nicht sagen, dass da alle grundsätzlich dafür sind, also ich würde auch da sagen, dass ist sehr differenziert und es kommt auch drauf an - - immer drauf an, wie die Schüler vom Elternhaus her geprägt sind, also das merk' ich schon - - sehr - - ja.
- 30 I: Wie sind denn hier die Schüler ungefähr vom Hintergrund zusammengesetzt, die sie haben?  
G4-34: Also - - was dieses Thema angeht, würde ich sagen, hier in G. ist es so - - dass dieses Thema durchaus thematisiert wird, also es gibt hier auch Denkmal für - - deportierte Juden auch, wo dann auch jedes Jahr Veranstaltung ist, dann gibt es auch Straßennamen, die an Widerstandskämpfer der NS-Zeit erinnern, von daher ist es der Bevölkerung hier durchaus ein Thema und von daher gehen die Schüler - - sind die Schüler diesem Begriff Kollektivverantwortung nicht von vornerein abgeneigt - - also sehen das jetzt nicht total ablehnend, sondern bringen da schon eines mit - - ja.
- 35 I: Und Bildungshintergrund, sozialer Hintergrund?  
G4-34: Schon eher gebildet würde ich sagen
- 40 I: Wenn sie das Thema unterrichten, erleben sie da Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?  
G4-34: ja ja - - ja das auf jeden Fall, also die Jungs, die fasziniert vor allem die Sache mit diesem System und wie dieses System sich halten konnte und durchsetzen konnte - - und - - ja und genau, wie die Menschen dafür zu begeistern waren und wie es funktioniert hat, also des' fasziniert die Jungs ganz stark, merk' ich, und die Mädchen dann eher - - na' eben diese sozialgeschichtlichen Aspekte also z.B. heute hatte ich gerade eine Stunde Nachkriegszeit, das Leben im Sommer 45 nach dem Krieg die Trümmerfrauen usw. - - also wenn solche Themen kommen - - auch die Mädchen und dann interessieren sie sich, wie ging es mit der Kindererziehung und was weiß ich was.
- 45 I: Und wie kommen die Unterschiede Ihrer Meinung nach?  
G4-34: Weiß ich nicht, vielleicht interessieren sich Mädchen von Natur aus ein bisschen mehr für soziale Themen (*lacht*) und Jungs eher weiß ich nicht, politische und - - Themen - - weiß ich nicht,
- 50 I: Wie sollte man Ihrer Meinung nach heute mit der NS-Vergangenheit umgehen in unserer Gesellschaft - - und dann auch in unserer Schule?  
G4-34: Also, ich muss sagen, ich finde es eigentlich nicht schlecht wie - - so wie ich es in der Schule erlebe, wie damit umgegangen wird, also ich finde, dass sehr viel informiert werden muss, nach wie vor, auch wenn die des Thema Wiedervereinigung an das Ende des Kalten Krieges dann dieses Thema NS doch auch an den Rand gedrückt hat, gerade in der Oberstufe in den Prüfungsthemen geht es dann doch mehr um diese Zeit um die NS-Zeit - - also einfach informieren und da - - sehe ich - - auch im GU die Hauptaufgabe - - also informieren, problematisieren, Zusammenhänge deutlich machen, Strukturen deutlich zu machen oder auch Schüler dazu zu bringen, dass sie Strukturen kennen, dass sie Dinge bewerten können, aber jetzt nicht unbedingt den moralischen Maßstab anlegen, also das seh' ich jetzt nicht für den GU, nicht unbedingt wichtig, für die Gesellschaft - - dann, dann jeder einzelne - - dann schon, das schon und das finde ich eigentlich, dass das an der Schule schon hier - - gegeben ist, dadurch, dass ich dann GU und Reli oder Ethik in dem Bereich dann noch ergänzen - - also wenn die Schüler sagen, kennen wir schon das Thema, Kriegsschuld oder so aus Ethik, deshalb steige ich da auch nicht mehr so ein, weil das geht dann auch sehr schnell in die ethische Richtung und - - da möchte ich im GU klar trennen.
- 55 „I: Warum die Trennung zu Ethik?  
G4-34: Warum die klare Trennung? Weil ich in meinem GU die Schüler - - zum Denken anregen möchte, auch über ethische Fragen klar - - aber ich möchte keine Richtung - - keine ethische moralische Denkrichtung vorgeben, das möchte ich nicht, weil da auch ein Stück weit ja die, wie soll ich sagen, die Eigenständigkeit den Schülern und letztlich ist es schon so, wenn ein Geschichtslehrer da
- 60  
65  
70  
75

'ne gewisse Meinung hat, dass gerade ein Achtklässler das nicht differenziert, ob das jetzt die Meinung des Geschichtslehrers ist, der schreibt das in der nächsten Klassenarbeit ja so hin da, ohne drüber nachzudenken - - und das möchte ich halt nicht.

I: In dem Kontext – wie stehen sie denn zur Figur Stauffenberg?

80 G4-34: Wie steh' ich zur Figur Stauffenberg - - den Film fand ich übrigens sehr gut, den fand ich sehr gut gemacht, der da im Kino lief - - muss ich kurz überlegen - - also prinzipiell natürlich als Widerstandskämpfer - - er ist und bleibt für mich so jemand menschlich gesehen wie so ein Vorbild, jemand, der sich gegen so ein Regime auflehnt, ist und bleibt ein Vorbild, der seine eigene Meinung sich bildet seine eigene Bewertung in so einem, wo das so schwierig war auszubrechen, das ist eigentlich ein Ziel, das ich mir für jeden meiner Schüler auch wünsche, dass sie jederzeit in der Lage sind, wie die Umgebung Umstände auch sind sich selbst

85 Meinung zu bilden und dann selbst Entscheidungen zu treffen, die auch gegen den gegen den Druck der Öffentlichkeit auch 'ne gegen die öffentliche Politik oder so sind, das finde ich grundsätzlich gut, natürlich ob jetzt der Staat, dem diese Gruppe vorgestellt hat, wie dann existieren sollte, ob das jetzt unbedingt 'ne Demokratie nach meinem Geschmack wäre, würde ich jetzt schon in Frage stellen ja ja von daher.

I: Von da ausgehend, wie sollte man mit dem Thema Widerstand angemessen umgehen in der Schule?

90 G4-34: - - - also ich würde halt immer oder ich thematisiere halt immer - - ja warum, was sind die Motive für Widerstand - - also erst mal müssen die Gegebenheiten klar sein, es muss klar sein, wie so ein System funktionierte, was für Ziele das System hatte, wie das ausgerichtet war, was für Methoden das System hatte und da muss ich mir halt, da muss ich halt gucken, warum leistete jetzt jemand Widerstand und dann muss ich auch die Motive irgendwo untersuchen, also es kann ja Widerstandskämpfer geben, die aus Motiven, die jetzt moralisch auch verwerflich werten würden, Widerstand geleistet haben, gibt's ja auch, und da muss man dann

95 auch wieder differenzieren und ich da würde ich, mag ich's nicht einfach so, wenn man da so generalisierend sagt, also Widerstand ist jetzt gut oder schlecht oder wie auch immer Widerstand muss so sein oder so, es ist halt sehr individuell und ich muss halt gucken, was haben die einzelnen dann für Ziele damit - - es gibt ja auch partieller Widerstand - - manche sagen die Judenvernichtung war gegen - - hätten wir Widerstand geleistet, wenn wir das gewusst hätten - - aber ansonsten war das andere ganz ok, ja.

100 I: Können sie sich an die eigene Schulzeit erinnern?

G4-34: Ja also da war es meiner Einschätzung nach als Schüler war es da noch - - noch mehr im Lehrplan auch vertreten - - zumindest war es mehr präsenter, hatte ich den Eindruck, im Unterrichtsalltag als heute - - ich habe heute gerade den Eindruck in Ge Gmk dass mehr halt Wiedervereinigung Ende des Kalten Krieges, Globalisierung Terrorismus und diese ganzen Themen, Weltwirtschaftskrisen und so was, also diese ganzen Themen, die jetzt auch aktuell sind, 'ne größere Rolle spielen und dass da

105 mehr der Fokus drauf liegt - - kann sich aber jederzeit ändern, denk' ich, wenn wir wieder in so 'ne Situation kommen, dass in irgendeinem Land ein Volk verfolgt wird, vernichtet wird oder was auch immer, kann es wieder eine ganz andere Rolle spielen denk' ich auch im Bildungsplan, es hängt ja von der Politik ab.

I: Welche Stellung hat der NS? Normal, herausragend?

G4-34: Ich denke, ich würde sagen, normal, wenn ich mir jetzt den Lehrplan für Klasse 9 angucke, da muss ich kommen, da hab' ich angefangen mit, jetzt muss ich kurz überlegen, ja Kaiserreich beginnt's und dann muss ich kommen bis Wiedervereinigung letztlich - - also wenn ich mir die Zeitspanne überlege, die ich in 'ner neunten Klasse in 'nem zweistündigen Fach behandeln muss, da muss ich sagen, da kann NS nicht herausragend 'ne Rolle spielen, weil wenn ich den 'nen halbes Jahr behandle, dann hab' ich keine Zeit

110 mehr für alles andere, was ich noch behandeln muss.

I: Was für eine Stellung hat der NS im Fach Geschichte?

G4-34: Ich würde sagen normal - - was heißt normal - - wischi waschi - - keine herausragende Stellung würde ich jetzt denken.

I: Warum glauben sie, dass die Stellung in der Schule eher normal ist?

G4-34: Ich weiß es nicht - - da hab' ich mir ehrlicherweise noch nicht so viele Gedanken zu gemacht, aber ich könnte mir vorstellen, dass es in die Richtung geht, was ich vorhin schon gesagt habe - - im Moment sind eben andere Themen aktuell, wie diese ganzen Themen, die die Globalisierung mit sich bringt, Wirtschaften und politischen Bereich und das überrollt die Themen, die schon viele

120 Jahre zurückliegen - - und die Generation, die die erlebt haben, schon nicht mehr da ist - - und der Terrorismus z.B. ist ein aktuelles Thema, kommt jeden Tag in den Nachrichten, das überragt dann, denk' ich.

I: Im Verhältnis zur DDR und der Nachkriegsgeschichte, was ist wichtiger, die DDR oder der NS?

G4-34: Also ich würde es auf eine Stufe stellen, ich würde sagen es gibt Bereiche, in denen ist das eine wichtiger und es gibt Bereiche, in denen ist das andere wichtiger, also z.B. würde ich jetzt sagen, wenn wir in Deutschland mehr zusammenwachsen wollen, wenn wir wollen, dass Deutschland mehr zusammenwächst und in unseren Schulen einen Beitrag dazu leisten, dann

125 müssen wir der Nachkriegszeit und der deutsch-deutschen Geschichte einen hohen Stellenwert einräumen, mehr als dem NS, denn der trägt zu dem Zusammenwachsen nicht unbedingt viel bei - - ja es kommt ja immer drauf' an, was will ich erreichen, wenn ich jetzt - - eben so ein Thema wie Kollektivschuld - - thematisieren möchte, dann ist der NS natürlich wichtiger zu behandeln als die Nachkriegszeit.

130 I: Und in ihrer Wahrnehmung?

G4-34: Da würde ich sagen Nachkriegszeit - - in meiner Wahrnehmung, wobei ich ausklammern würde, und das finde ich da wieder problematisch, die DDR-Geschichte - - was ich durchaus erlebe, dass die Zeit nach der Wiedervereinigung, da unterrichte ich wieder - - bis zur Teilung, immer wieder erstaunt, wie wenig die Oberstufenschüler darüber wissen, was wie das System in der DDR funktioniert hat und was und wie die Leute da gelebt haben, also politische Geschichte als auch die Sozial- und

135 Gesellschaftsgeschichte, da sind die völlig unbeleckt und das finde ich dann auch wieder problematisch, gerade wenn man doch eigentlich möchte, dass Deutschland zusammenwächst.

I: Haben sie irgendwelche Vermutungen?

G4-34: - - nee - - vielleicht dauert's noch - - vielleicht dauert's auch so lange, wie es nach dem Krieg gedauert hat, bis - - 'ne distanzierte und differenzierte Betrachtung des NS möglich war, bis nämlich die Generation - - die da richtig verwickelt war, nicht

140 mehr da ist - - vielleicht dauert's wirklich so lang - - ich weiß nicht - - könnte ich mir vorstellen.

I: Haben sie einen persönlichen Bezug zum NS?

G4-34: Also über meinen Großvater - - ja also - - schon - - also der hat mir schon als Kind hat der mehr viel erzählt von früher und so, wobei ich - - es ist auch wieder sehr subjektiv - - da habe ich den NS also das Leben in dieser Zeit nie sehr negativ dargestellt bekommen, aus seiner Sicht in einem kleinen Dorf - - er war auch bei der HJ von da hatte er auch keine Schwierigkeiten und es war

145 alles wunderbar - - bis zum Krieg halt, dann natürlich nicht mehr, dann schlug das um diese Wahrnehmung.

I: Welche Zielsetzung haben sie bei der Unterrichtung des NS / Holocaust im GU?

G4-34: - - - also meine Zielsetzung ist, aber das habe ich vorhin, glaub' ich, ja auch schon mal erwähnt, also hauptsächlich Information und Problematisierung - - also ich möchte, dass die Schüler so viel Information und auch die die Werkzeuge in der Hand haben, dass sie sich selbst 'ne Beurteilung machen, bilden zu - - verschiedenen Themen in diesem Bereich und ich möchte auch, dass sie sich so 'ne Beurteilung machen und ich möchte dass da ein Bewusstsein entsteht, dass das Teil unserer Geschichte ist und dass wir nicht sagen können, wir ignorieren einfach 10 20 Jahre unserer Geschichte, auch wenn wir jetzt 60 70 Jahre danach

150 geboren sind oder so, trotzdem ist es ein Teil der Geschichte unseres Landes und es ist in der Politik immer wieder heute, kommt es ja immer wieder hoch, wenn irgendwo ein Denkmal oder Mahnmal ausgestellt wird oder so und von daher möchte ich das,



- Information, Problematisierung - - auch Differenzierung, also dass man nicht sagen kann, das Leben eines Teenagers meines Alters zur Zeit des NS war toll, weil man in der HJ wunderschöne Lieder gesungen hat oder so also dieses Plakativurteile, das mag ich nicht, dass Schüler sich dann so etwas Bilder, differenziert und auch vom Bewusstsein her, dass es einfach - - in den Köpfen ist, dass es ein wichtiges, ein wichtiger Hintergrund ist.
- „I: Wie vermitteln sie das Thema?  
G4-34: - - also ich versuch' - - die, über die Zeit auch viel über nichtschriftliche Quellen zu machen, also heute z.B. hatte ich eine Stunde jetzt in der neunten Klasse, Alltag im Nachkriegsdeutschland, da hatte ich so eine Collage dann erstellt, die dann, auf der waren dann einige, einfach verschiedene Bilder abgebildet - - so - - ja typisch waren oder auch nicht typisch, aber die einfach so aufgenommen wurden, also ein amerikanischer Soldat, wie er mit Kindern Rugby spielt, dann Trümmerfrauen, dann Frauen die von einem Kohlewagen Brickets klauen - - dann Jungs, die auf der Straße Stiefel gegen Essen eintauschen wollen - - also alte Soldatenstiefel, die sie wieder hergerichtet haben, und solche Dinge, weil da wird das Ganze für die Schüler auch ein Stück lebendiger und ich glaub' dann können sie dieses Bewusstsein, was ich erreichen möchte, auch ein bisschen besser entwickeln - - dann hab' ich auch mit Tondokumenten gearbeitet, also Film jetzt weniger - - aber mit Tondokumenten, ich hab' z.B. eine Rede von - - Naumann, der war ein NS-Funktionär, den kennen sie wahrscheinlich, Friedrich Naumann - - 'ne Rede von ihm angehört, analysiert - - zusammen mit den Schülern - - und - - Lieder, wir haben Lieder gehört, z.B. aus der HJ oder bekannte und haben die analysiert darauf, was singen da die Kinder wirklich, was für Ziele werden da vermittelt, was für Gefühle werden da auch vermittelt, also auf emotional auf der emotionalen Ebene das Lied analysiert, dann auf der politischen usw. und da hab' ich, da hoff ich einfach, dass es den Schülern hilft, dass dieses Thema von möglichst vielen Seiten einfach anzugehen und - - dann ein vielseitigeres Bewusstsein dafür zu entwickeln.
- I: Ist es eher schüler- oder eher lehrerzentriert der Unterrichtsablauf?  
G4-34: Also das ist jetzt sehr unterschiedlich - - bei mir jetzt muss ich sagen - - also ich hab' Stunden, da lass ich dann Schüler einfach etwas erarbeiten - - z.B. zu diesen Liedern haben wir das gemacht - - da hatte dann jede Gruppe ein Lied - - und hatte, bekam dann vorgegeben Stimmung, welche Stimmung welche Ziele, welche Schlagworte kommen darin vor und ihre eigen Wertung dann da auch vermittelt - - das war dann mehr Schülerzentriert - - es gibt bei mir auch lehrerzentriert - - das hängt vom Thema ab - - und ehrlichgesagt hängt es bei mir auch von der Vorbereitungszeit ab - - also einen lehrerzentrierten Unterricht kann ich schneller vorbereiten, wie wenn ich jetzt Material und Aufgaben sinnvoll zusammenstelle für verschiedene Gruppen, die dann daran arbeiten sollen und auch wirklich zum Ergebnis kommen finde ich das wesentlich zeitaufwändiger im Voraus, also wenn ich mir zwei Seiten im Buch angucke und dann lesen wir die Quelle und dann stell' ich die und die Fragen - - also.
- I: Was ist für sie in der Schule im GU wichtiger, der Bildungsauftrag oder der Erziehungsauftrag?  
G4-34: Da würde ich jetzt keinen Unterschied machen - - ich würde sagen, der Bildungsauftrag ist die Grundlage für den Erziehungsauftrag, vielleicht würde ich es so sagen - - ähnlich, wie ich es vorhin gesagt habe, also zunächst um mir 'ne Wertung über den NS und eine eigene Meinung zu bilden von Schülerseite aus, muss erst mal Informationsseite da sein 'ne sichere, das ist der Bildungsauftrag - - dann kommt der Erziehungsauftrag, die Schüler sollen sich eigenständig dazu dann auch 'ne Meinung bilden sollen, dazu Stellung beziehen, also ich würde das eher so fortschreitend sehen, ich würde das eine nicht ohne das andere wollen.
- I: Was ist dann für sie Bildung?  
G4-34: Wissen und Kompetenzen - - also Kompetenzen ist da auch wichtig - - ja Wissen ist natürlich wichtig, aber ich muss auch die Kompetenz haben, mir aus einer Quelle auch die Information 'rauszulesen, die ich brauche, um mir 'ne Bildung zu können und da brauch' ich auch Kompetenzen.
- I: Und was ist für sie Erziehung?  
G4-34: Also Erziehung ist für mich, was dann kommt - - Erziehung ist - - in Geschichte würde ich sagen, Erziehung ist zur Selbstständigkeit, zur selbstständigen eigenständigen Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit mit der Vergangenheit des eigenen Volkes - - 'ne Meinungsbildung, eigenständige Meinung, Fähigkeit der Meinungsbildung - - dazu, das ist für mich schon sehr wichtig, aber das kann erst ganz am Ende kommen für mich.
- I: Thema Holocaust, machen sie ja auch, fällt das ihnen leicht oder schwer?  
G4-34: - - schwer - - ja fällt mir schwer - - also dieses Mal, dieses Schuljahr, in dieser Klasse war das so - - dass das Thema 'ne Schülerin als GFS gemacht hat und ich hab' das mit ihr schon relativ gründlich vorbereitet - - weil ich finde auch für einen Schüler ist das sehr schwierig da - - weil man als Schüler natürlich beim Moralischen beim Anlegen des moralischen Maßstab ist und dann - - das Thema nur auf dieser Ebene behandelt und das ist ja eigentlich erst der zweite oder sogar der dritte Schritt - - den man eigentlich gar nicht machen kann, bevor man nicht andere Schritte gegangen ist - - und die hat das sehr gut gelöst die Schülerin und die hat, was ich auch gut fand, die hat am Ende durchaus sehr große Betroffenheit ausgelöst - - was ich jetzt nicht falsch finde bei diesem Thema - - ich finde, man darf da durchaus betroffen sein, auch im GU, was man da sieht auf den Bildern, das war ja unmenschlich, wenn man davon nicht betroffen wäre, wenn man solche Bilder sieht, aber sie hat es einfach sehr gut gemacht - - und da war ich dann fast ein bisschen rausgenommen als Geschichtslehrer in dieser Stunde und das fand ich auch gut - - weil ich das Gefühl hatte, dass da wirklich Schüler sich gegenseitig helfen darüber 'ne Meinung oder auch ein Urteil zu bilden und das fand ich viel spannender da zuzugucken und zuzuhören und mitzuerleben, wie als wenn ich da selbst Gefühl hab', ich lenk' die da jetzt, wo ich sie hin lenken will, weil das möchte ich eigentlich auch nicht.
- I: Sie sagten, sonst macht es ihnen schwer, das Thema zu vermitteln, können sie das noch mal erläutern?  
G4-34: - - ja für mich macht das schwer, dass man - - dass ich nicht diese ganze emotionale und moralische Seite ausblenden will, ich finde die gehört dazu, aber ich möchte auch nicht - - dass das für Schüler einfach nachher was hängenbleibt - - ja das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen komisch an - - also dass für Schüler nachher nicht hängen bleibt - - also das war alles - - das war alles sehr schlimm - - und das ist alles grundweg zu verurteilen - - was es ja ist, aber ich möchte dass die Schüler wissen, warum sind sie zu dieser Meinung gekommen und sie sollen nicht zu dieser Meinung gekommen sein, weil sie da ein schlimmes Bild gesehen haben, ja, sondern sie sollen zu der Meinung kommen weil sie sich mit diesem System beschäftigt haben und mit dieser Zielsetzung des System und wie dieses System Nationalsozialismus funktioniert hat und nicht nur jetzt, weil sie da schlimme Bilder gesehen haben, also nur, weil ich jetzt ein schlimmes Bild von Afghanistan-Krieg sehe, darf ich meiner Meinung nach nicht auch sagen, alles was da die verantwortlichen Politiker machen, Amerika und Deutschland usw. ist schlecht, ja also das ist einfach dann einseitig, dann wird dann einfach das Gefühl emotionalisiert - - das Gefühl wird auch instrumentalisiert ein Stück weit und dann - - das finde ich einfach problematisch.
- I: Und wie gehen sie damit um, wenn jetzt nicht die GFS über die Schülerin das löst?  
G4-34: (*lacht*) - - also ich muss ehrlich sagen, ich würde gern mal - - mich selbst aus Schülerperspektive wahrnehmen und würd' gern wahrnehmen, wie viel ich da vorgeben und an Wertung und oder wie viel auch nicht - - und mir fällt das ganz schwer, des selbst da für mich zu beurteilen, also ich weiß es nicht, inwiefern ich die Schüler letztlich - - da beeinflusse und inwieweit nicht in so ner' Sache und es ist so abhängig auch von den Quellen, die ich lese, ich kann des' ja so bewusst steuern, ich kann ein Bild nehmen, von dem ich weiß, wenn ich das zeige, dann haben die ihre Beurteilung und ihre Bewertung schon im Kopf, da muss ich vorher gar nichts mehr analysieren usw. ja - - und ich kann aber ein anderes Bild nehmen, ja, und kann dann mit den Schülern einen anderen Weg gehen, und das entscheid ich, indem ich 'ne bestimmte Quelle auswähle und - - ich finde des' ganz schwierig, das richtig zu machen, also es fällt mir wirklich schwer.

I: Haben sie schon mal solche Bilder verwendet, die irgendwelches Grauen in KZ oder sonstigen Dingen zeigen?

G4-34: - - ja ich hab' das eine Bild verwendet, das ist, glaub' ich, auch relativ bekannt - - da werden - - also Deutsche Bevölkerung - von ner' Kleinstadt, ich weiß gar nicht, wo das ist - - werden durch - - KZ geführt und bekommen dann von den - - amerikanischen Soldaten dann die Leichenhaufen, die Leichenberge, da gezeigt und was - - und müssen da halt durch und müssen das angucken und - - das Bild finde ich von daher gut, weil es nicht einseitig ist, es zeigt sowohl die Perspektive der amerikanischen Soldaten, die das sehen und erleben, es zeigt mit die Situation der Leute im KZ und was die miterlebt haben, also die jetzt eben tot sind, ja was die durchgemacht haben, und es zeigt die Situation der deutschen Bevölkerung - - die mit vorgehaltener Hand teilweise da durchgehen, weil sie das gar nicht mit ansehen können, was da passiert ist und an diesem Bild kann man sehr differenziert dann auch gucken, was hat das für verschiedene Leute bedeutet und dann ist es schon einfacher ein differenziertes Urteil zu fällen, wie wenn ich jetzt nur den Leichenberg habe oder nur das Krematorium ja z.B.

I: Wie stehen sie zu KZ-Gedenkstättenbesuchen?

G4-34: - - muss ich zugeben, hab' ich selbst noch nicht gemacht, hab' aber selbst einen gemacht als Schüler und fand den und hab' den in sehr guter Erinnerung, also ich will das eigentlich wieder machen, aber ich hab' das bis jetzt noch nicht verwirklicht, ja - - also ich seh' das nicht negativ.

I: Wie stehen sie dazu, das verbindlich zu machen?

G4-34: Also ich finde es nicht schlecht, wenn jeder Schüler schon mal irgendwo so war weil wie gesagt in meiner eigenen Erinnerung ist es ja, hat es ja auch 'ne bleibende Wirkung gehabt - - ja wenn man jetzt sagt jeder Schüler muss da und da da mal gewesen sein an einer bestimmten Stelle weiß nicht, muss jetzt nicht unbedingt sein aber - - irgendwo finde ich schon, irgendwo sollte ein Schüler schon mal außerschulisch mit diesem Thema konfrontiert werden, dass die Schüler nicht den Eindruck hat, das ist halt was, was im Schulbuch steht und was halt in der Schule unterrichtet wird, sondern da finde ich es halt in G. gut, dass es immer wieder Veranstaltungen gibt - - die des Thematisieren - - wie gesagt z.B dieser diese Straßennahmen oder dieses Denkmal - - die Deportierten Juden.

I: Wie fühlen sie sich im Rahmen Schule. Sehen sie da viel Spielraum oder wenig Spielraum?

G4-34: Also ich finde viel Freiheit, sehr viel Freiheit würde ich sagen - - ich wüsste jetzt nicht, inwieweit ich mich jetzt eingeengt fühlen sollte könnte müsste - - also ich fühle mich jetzt nicht eingeengt - - der neue Bildungsplan - - der lässt ja noch viel mehr Freiheiten als der alte Lehrplan und wenn ich jetzt nur, was heißt nur, in Anführungszeichen also, wenn ich die Inhalte, die ich die ich da vermitteln soll - - das ist ja kein Problem ja dann stehen ja sehr viel Kompetenzen sehr viel übergeordnete - - Dinge - - dass Schüler sich ein Werturteil fällen können muss usw. das mit Selbstständigkeit und so was und - - da bin ich dann auf dem Weg, dann dahin bin ich ja viel freier als im alten Lehrplan, empfinde ich so.

I: Welche Rolle spielt die Schule bei der Vermittlung von Kultur und auch Erinnerung an den NS

G4-34: - - also ich glaub' 'ne große - - weil es in der Schule dann auch jeder gehört hat und auch - - nicht subjektiv gefärbt sag' ich mal, wofür z.B. ein Opa jetzt nichts kann, wenn er die NS-Zeit einfach in einer bestimmten Art und Weise erlebt hat, oder wofür jemand, der aus der DDR kommt, hat ja auch subjektiv das SED-Regime erlebt, wie er's erlebt hat, und wenn er das seinen Kindern so weitergibt, dann ist es ja völlig legitim aber trotzdem im Sinne der eigenen Urteilsbildung müssen auch Schüler zu bestimmten Themen differenziert - - in Kontakt kommen und nicht nur jetzt über eine Schiene auch nicht nur über die familiäre Schiene auch nicht nur über die Schiene der Medien, ja, sondern auch noch über die Schule über den Weg der Schule das ist wirklich ganz wichtig.

I: Gibt es irgendwelche Schwerpunkte, die sie vermisst haben?

G4-34: - - muss ich mir kurz Gedanken machen - - - ich bin ohne Erwartungen ins Gespräch gegangen

I: Ein Problem, mit dem ich manchmal nachdenke, ist, wie offen man über das Thema sprechen kann, wie nehmen sie das Problem wahr?

G4-34: ja - - das nehm' ich sehr wahr dieses Problem jetzt NS - - mal von dem Thema weg, weil ich jetzt ein aktuelles Beispiel hab' und zwar war vorgestern, 'ne, letzte Woche war das Donnerstag oder so, war bei uns an der Schule ein ehemaliger - - also DDR, Bürger aus der ehemaligen DDR, der sehr unter Repressionen seitens der SED gelitten hat, der hatte dann, hat dann einen Vortrag bei uns an der Schule und - - der hat eben aus seiner Perspektive erzählt, was er erlebt hat, sehr ausführlich auch - - sehr also sehr auch geschichtliche Fakten und ethische moralische Wertungen - - sehr sehr gemischt - - also es war für die Schüler nicht klar differenzierbar, was ist jetzt seine Meinung oder sein Erleben oder was war jetzt wirklich objektiv so, was würde jeder unterschreiben, der das erlebt hat, das ist etwas für die Schüler was hängenbleibt mehr, bin ich mir sicher als jede andere Unterrichtsstunde, weil es einfach lebensnah war, da war jemand, der es so erzählt hat, wie er es erlebt hat, der steht auch da, der hat es erlebt, also war es auch so, ja das andere steht im Buch, und ich hab' auch nicht da gelebt als Lehrer, also kann ich es also wahrscheinlich auch nicht so gut sagen, wie der - - der da ja wirklich da gelebt hat und das finde ich als Problem, nicht dass ich jetzt das nicht gut finde, was der gemacht hat, ja, aber ich empfinde es als Problem, dass da 'ne einseitige Wertung da bei den Schülern hängenbleibt und es ist natürlich jetzt nicht sozialkonform, wenn ich jetzt sage, ja Moment mal, kann man das DDR-Regime wirklich so verteilen und so muss man da nicht differenzierter betrachten, das ist wirklich schwierig so etwas zu sagen, gerade wenn so jemand da ist, ja das geht ja nicht, eigentlich und ja.

I: Wie ist das bei dem NS?

G4-34: Ja da ist es noch schwieriger, wobei da macht es die Zeit natürlich leichter, weil immer weniger Zeitzengen da sind I: Wie nehmen sie dieses Problem heute wahr. Ich bin mir sicher, wenn man in den 70er und 80er angesetzt hätte und gesagt hätte, nicht jeder hat den Handlungsspielraum, dann wäre man ja fast schon Relativist gewesen. Wie sehen sie das heute.

G4-34: Ich nehm das heute eigentlich auch wahr, so weil es durch die Medien und die Politik - - also ich seh' vor allem da ein Versäumnis - - oder was heißt Versäumnis, 'ne Schuld die jetzt nicht, ich will jetzt nicht moralisch sagen da - - den moralischen Maßstab anlegen und sagen die Medien sind schuld oder die Politiker, sondern die sind in der gleichen schwierigen Situation wenn - - ein Denkmal wie auch immer eröffnet wird zum Gedenken an Opfer des NS. dann müssen die Opfer im Mittelpunkt stehen in den Medien und bei Politikern und dann muss gesagt werden, wie schlimm das alles war und dann muss das alles verurteilt werden, das geht ja gar nicht anders ja - - kein Mensch kann das in so einer Situation differenziert da irgendeinen Vortrag differenziert, da einen Vortrag halten - - und damit ist dann aber auch gesagt, danach wird dieses Denkmal, steht da und es wird auch nicht mehr darüber geredet, sondern dann bleibt dann das hängen, was an diesem Tag gesagt wurde und damit steht es da und es soll eben diesen diese emotionale Wirkung auch haben - - und das finde ich schon ein Problem und welcher Politiker kann sich leisten die NS-Zeit differenziert zu betrachten, und der muss nur ein falsches Wort sagen und dann war der die längste Zeit gewählt, ja, oder in der Partei - - und ja das ist ein Problem der Politiker und auch der Medien, kann sich auch kein kein Sender leisten 'ne Dokumentation oder in einer Talkshow, was weiß ich, dass da bestimmte Dinge gesagt werden, die einfach nicht konform sind.

Wie sehen sie das bei dieser Befragung?

G4-34: Nee, den hab' ich jetzt nicht, also dieses Problem hätte ich jetzt gehabt, wenn sie von der Zeitung gewesen wären, natürlich, klar oder wenn sie jetzt ein Elternvertreter gewesen wären oder sonst jemand, aber ich gehe davon aus, dass sie das jetzt in ihrer Doktorarbeit verwerten und dann entsprechend mit umgehen und deshalb fühlte ich mich jetzt diesem Druck da nicht unterlegen.

- 1 I: Da sie ja auch Geschichtslehrer sind, dementsprechend für meine Befragung interessant sind, die Frage, sie haben das Thema sicher schon unterrichtet und nun die Frage, was für Erfahrungen sie gemacht haben?
- D2-22: Es gibt große Unterschiede erst mal, ob das in der Mittelstufe unterrichtet - - früher im 10.Schuljahr heute im neunten oder in der Oberstufe, was auch schon in diesen Jahren unterschiedlich angesiedelt war, aber meistens im 12.Schuljahr, manchmal auch im 13. - - und entsprechend unterschiedlich sind auch die Bildungspläne angelegt, auch die heutigen Bildungsstandards dessen, was man da macht und erstrebt - - und in der Mittelstufe geht es erst mal ums Kennenlernen des Themas und ums
- 5 Strukturieren - - in der Oberstufe geht's im Unterricht eigentlich um die politischen Dimensionen und eine Grundkenntnis darf erwartet werden - - und es geht um das politische Hinterfragen der Wirkungszusammenhänge, Interessen, die das geprägt haben - - die es auch ermöglicht haben das Regime und es auch stabilisiert haben und dann schließlich auch die Frage der Aufarbeitung, viel stärker als es in der Mittelstufe der Fall ist.
- 10 I: Was heißt Aufarbeitung?
- D2-22: Die Frage, wie das wie lange das gebraucht hat, bis man sich mit dem Thema beschäftigt hat, es gab ja nach dem Krieg eine lange Phase der Verdrängung - - nach den Nürnberger Prozessen, die kaum in der deutschen Öffentlichkeit wahrgenommen worden und dann erst durch die Auschwitzprozesse nach und nach zum Thema geworden ist des NS, das ist aber erst in der Oberstufe ein Thema und noch nicht in der Mittelstufe.
- 15 I: Warum siedeln sie das erst in der Oberstufe an?
- D2-22: 'Ne Frage auch an die Reife und das Herangehen an den Geschichtsunterricht - - die Mittelstufe insgesamt versucht ja insgesamt das Begegnen mit der Geschichte und das Einordnen in den historischen Zusammenhang - - und damit ist man eigentlich in der Mittelstufe beschäftigt - - und zweitens kommt jetzt noch hinzu, dass den Schülern heute in der 9.Klasse noch stärker die politische Dimension fehlt - - die politische Reife setzt ein, wirklich, das politische Bewusstsein, meine lange Erfahrung, im 11.Schuljahr, frühestens - - bei den politisch Fröhreifen im 10.Schuljahr, sodass man früher schon mal einen Hauch der politischen Dimension hereinbringen konnte, das ist jetzt im 9.Schuljahr fast nicht mehr möglich, versucht man es dennoch, merkt man, dass man die Schüler nicht mehr trifft in ihrem Erlebnis- und ihrem Erfahrungshorizont - - auch in dem, was sie begreifen können, weil ihnen auch der aktuelle politische Bezug fehlt, da einen wirklichen Bezug herzustellen.
- 20 I: Politisches Bewusstsein, können sie den Begriff noch mal zu definieren?
- D2-22: Ganz schwer tun sich Schüler schon mit der Systemunterscheidung, was bedeutet das, ein demokratisches parlamentarisches System im Gegensatz zu einem diktatorischen System oder einem Rätssystem, in dem die Macht eben umgeteilt ist, ganz schwer tun sich Schüler auch mit Links- Rechtsdimensionen der Politik und liberalen und - - radikalen Positionen, das wird eingeübt ab dem 9.Schuljahr, es wird gelernt, aber es ist eben etwas Angelerntes, es ist noch nicht etwas, was Schüler auf politisches Geschehen übertragen können und insofern auch nicht, dass da Dimensionen da sind - - in Interessen denken zu können, in politischen Richtungen und das fehlt, das ist etwas Angelerntes und das merkt man auch in den Tests, dass das in der Mittelstufe noch nicht so überkommen kann - - wie in der Oberstufe auch dort schon erwarten kann.
- 30 I: Was heißt bezogen auf den NS ein politisches Bewusstsein in der Oberstufe?
- D2-22: Also zumindest ist es mein Anliegen dort, dass sich schon früh in der Weimarer Zeit - - den Anfängen der Weimarer Zeit in der Mehrheit der politisch einflussreichen Kreise eine ungeliebte Republik war und dass gerade die Oberschicht und die, die Einfluss haben, müssen antidemokratisch eingestellt war, sei das von der rechtsextremen - - Richtung in faschistischem Denken, militaristischem Denken, sei es aus 'ner monarchischen Denkrichtung heraus der BVP, wie auch von den Wirtschaftskreisen, denen eine politische Mitbestimmung auch ein Dorn im Auge war, wo ein faschistisches Regime sehr willkommen schien oder aus den alten adligen Kreisen, den Junkerkreisen heraus.
- 35 I: Wie erleben sie die Schüler bei dem Thema?
- D2-22: - - also das Prinzip des GU ist, also mein Prinzip ist schon immer gewesen Quellenarbeit, auch wenn das jetzt manchmal als eine neue Methode dargestellt wird - - oder Methodencurricula, das war in Geschichte schon immer ein Grundmerkmal ausgehend von Quellen sich geschichtliche Sachverhalte, Zusammenhänge zu erschließen und so lege ich eben Dokumente vor, lass Dokumente sprechen und lass Schüler zu den Ergebnissen finden, z.B. zur Frage, warum scheitert die Weimarer Republik, woran scheitert sie und an welchen Kreisen ist sie gescheitert - - und das ist dann eigentlich Ergebnis dessen, was die Schüler aus den Quellen herausarbeiten.
- 40 I: Und was für Quellen, nicht im Detail, sondern die einzelnen Gattungen?
- D2-22: Also wir haben ganz gute Schulbuchquellen dazu, dann Standardorientierungsliteratur auch fürs Abiturwissen ist die DTV Weltgeschichte-Reihe, die auch heute immer noch aufgelegt wird, dann dazu - - und dann viele andere Literatur und Ausschnitte aus, die ich im Laufe meiner, meines Lebens dazu gelesen habe, eine Sammlung, eine Stoffsammlung, 'ne reichhaltige, die man sich als Lehrer im Laufe des Lebens anlesen kann.
- 45 I: Wenn sie das jetzt unterrichten verwenden sie auch Bildquellen?
- D2-22: Ja Bildquellen auch - - da arbeite ich sehr gerne, das sind jetzt für diese Zeit Vorbereitung des NS und Frühphase natürlich Wahlkampflakate an erster Stelle aber auch Karikaturen und Flugblätter.
- I: Und für die Zeit NS?
- 50 D2-22: Da setze ich das ein für die Kunst, Ideologie, sogenannte „Entartete Kunst“ als Beispiel, wo ich Bildwerk einsetze, dann auch natürlich wenn es um Propaganda und Filmausschnitte geht und - - aus dem Propagandaministerium selber z.B. Massenaufmärsche mit denen - - dann auch eine emotionale Verbundenheit mit dem Regime verbunden ist und solche Bilder von der HJ immer unter der Maßgabe, dass es keine freie Presse gab, dass das meiste, was wir heute sehen, ideologisches Material, ist und kein freies Material, weil das ja bei vielen gerne vergessen wird, wenn solche Dokumentarfilme gezeigt werden, dass es Propagandafilme sind.
- 60 I: Wenn sie jetzt so die Schüler - - wie nehmen sie die denn wahr bei dem Thema?
- D2-22: - - also grundsätzlich ist das ein Thema, das vergleichsweise leicht zu unterrichten ist, in dem Vergleich wenn man das Thema in der Mittelstufe Mittelalter unterrichten muss, das ist etwas Ungeliebtes, selbst der Absolutismus ist etwas, das die Schüler nicht so sehr vom Hocker reißt, schon eher ab der Zeit der Französischen Revolution, die Vormärzzeit, 48er-Revolution, nationale Bewegung all das begeistert Schüler erfahrungsgemäß mehr - - nun die Weimarer Republik wieder weniger für sich genommen, als wenn man sie als Vorphase des Scheiterns analysiert und schon auf den NS verweist, Konstruktionsschwächen der Verfassung, wie gesagt eben, und Einstellung der Bevölkerung dazu - - eigentlich versuch' ich es auf dem Weg nur, die Weimarer Republik als Unterrichtsstoff zu rechtfertigen und dann hat man sie dabei eigentlich schon - - ich weiß nicht, ob das noch später kommt, das müssen sie sagen - - eine Rolle spielt, dass das Thema ja schon ganz vielfältig behandelt worden ist - - bis man in die Oberstufe kommt und in der Regel, auch wenn man ein erstes Brainstorming macht, was die Schüler dazu wissen, dann kommen schon mal sehr viele Nennungen - - d.h. das Thema ist den Schülern auch in der Mittelstufe nicht gänzlich neu, drum' sagte ich vorher, eigentlich geht es für mich als Geschichtslehrer darum, dann das mal zu ordnen - - weil die Kenntnisse kommen her von Gedenktagen, die wir haben, die kommen her aus dem Religionsunterricht, sie kommen her aus dem Ethikunterricht auch dem Deutschunterricht, d.h. das Thema ist vorher schon vielfältig angesprochen und behandelt, aber eben
- 75 aus der Grade genommen Sicht eben des Religionslehrers, eines ethischen Problems oder eines Deutschlehrers heraus, aber

## Anhang C5] Transkription Interview „Thomas H.“ (D2-22) 2

nicht der historischen Betrachtung, nicht in der der Chronologie und der Ideologie - - und das meinte ich vorher damit, dass ich in der Mittelstufe zunächst eine Chronologie schaffe, wie diese - - Jahre des NS verlaufen sind und dann systematischer reinzukommen wie Ideologie, Kunst, Jugendarbeit, einige thematische Geschichten, dann der Antisemitismus.

I: Das war die inhaltliche Darstellung, wie machen sie das methodisch?

80 D2-22: - - bietet sich die Quellenarbeit an, das also ist für mich absolut dominierend - - und das wechselt jetzt zwischen vergleichenden Textquellen - - wie z.B. auch der - - - der sogenannte Röhmputsch, indem man mal verschiedene Quellen die Schüler vergleichen lässt, das ist Quellenanalyse in Form solcher Plakate in Form von Bildern in Form von Säulendiagrammen zur Rüstungsentwicklung z.B. Zahlen - - und Tabellen zur Frage der Entlohnung, zur Frage der Beschäftigung im Dritten Reich, zur Frage der Frauenarbeit, also das sind meine Hauptmaterialien - - manchmal haben wir Projekte, Projekttag, aber das ist - - das mach' ich in dem Einstundenrhythmus, den wir in der Regel haben, nicht.

I: Wie ist denn das Interesse der Schüler an dem Thema?

85 D2-22: Also das ist - - noch mal - - weder in der Mittelstufe noch in der Oberstufe so, dass sie sagen oh, was Neues, und das ist auch etwas, wo man aufpassen muss, dass die Schüler nicht sagen, ach schon wieder NS, das muss man früh aufgreifen und dann eben frühzeitig durch andere Art sowohl in der Mittelstufe als auch der Oberstufe den Schüler zeigen, dass es durchaus noch neue Erkenntnisse gibt, die sie jetzt aus Deutsch aus Ethik oder Religion oder aus anderer Literaturquelle nicht gewonnen haben und das mein ich mit der politischen Dimension dann in der Oberstufe und dann ist das für die Schüler auch ein Aha-Erlebnis, dass sie sagen, das haben wir nicht gewusst - - so haben wir das noch nie gesehen, aber das muss man auch früh, ganz früh - - wenn man an das Thema rangeht, das mach' ich ganz früh, eben schon bei dieser Vorlaufinie, dass die - - das sind Dinge, die ihnen eine neue Dimension geben in dieser Geschichte erschließen und durchaus der Nachkriegsgeschichte auch erst mal - - 90 in der Oberstufe ist auch ganz wichtig - - schon gar nicht, dass die nur denken, dass ist eine Wiederholung der Mittelstufe - - das ist unbedingt zu vermeiden, sie müssen erkennen, das ist etwas Neues - - an das Thema 'ranzugehen.

I: Welche Stellung hat das Thema NS im GU?

95 D2-22: - - - meinen sie vom Lehrplan - - oder von der Wichtigkeit - - wie wir es einstufen.

I: - - beides, vielleicht nacheinander

100 D2-22: Vielleicht liegt es an der Tradition unserer Schule - - wurde das Thema so extensiv behandelt, bei uns, auch in der Fachkonferenz Geschichte, wir hatten 'ne gewisse Lehrplanfreiheit gehabt - - dass das Ergebnis war, dass die Nachkriegsgeschichte nicht stattgefunden hat - - das hat sich deutlich geändert, schon weil wir innerschulische Diskussionen haben, zweitens weil wir einen kollegialen Umbruch haben, so dass die jungen Kollegen da auch mit einer etwas anderen Einstellung reingehen, drittens auch weil es die Bildungspläne nicht mehr zulassen - - das bedeutet auch für mich, dass ich jetzt - - 105 - - das Thema behandle - - zur Zeit gerade im neunten Schuljahr und dieses Thema - - bis Weihnachten abgeschlossen zu haben, spätestens aber zum Halbjahr - - um dann die Zeit nach dem Krieg auch noch von der Zeit her, die ich habe, für den Unterricht die Schüler angemessen zu würdigen, und den Ehrgeiz habe, noch zur Gegenwart zu kommen - - insofern - - ist - - - erliege ich auch mir als älteren Kollegen hier diesen Anspruch auf, dieses Thema nicht zu sehr zu dehnen - - auch mit dem Verweis darauf, dass die Schüler keinen Überdross kriegen an dem Thema, weil sie das Thema auch in Deutsch und Ethik in Religion, das Thema, 110 auch in Gemeinschaftskunde, überall klang das Thema wieder auf, weil ich das vermeiden will.

I: Die Wichtigkeit des Themas bei den anderen Kollegen und Schülern?

115 D2-22: Weil ich auch Politiklehrer bin, kann ich auch nicht permanent umhin, Klasse 9 Grundrechte, Menschenrechte, die Schüler permanent auch zurückzuweisen auf das Dritte Reich, also eine fundamentale, ein fundamentales Unglück der Weltgeschichte, der deutschen Geschichte, der europäischen Geschichte, der Weltgeschichte - - - als mahnendes Lehrbeispiel dafür, warum wir heute das Glück der Demokratie haben und warum wir auch dieses Gut nicht genügend würdigen können - - und auch verteidigen müssen. Ohne die Erfahrung des Dritten Reichs würden wir einen Grundrechtskatalog, einem Menschenrechtskatalog weit weniger Bedeutung zumessen, weil wir denken würden, das ist ja ohnehin eine Selbstverständlichkeit und diese Epoche lehrt uns, dass diese Dinge nicht selbstverständlich sind, auch eine Demokratie nicht selbstverständlich ist und immer wieder verteidigt werden muss, das ist für uns einzig die Erfahrung des Dritten Reichs.

120 I: Wie sollten denn wir, unsere Gesellschaft heute damit umgehen?

D2-22: Also wir haben in unserem Umfeld eigentlich Gedenktage - - wo ich denk', das ist ganz gut verankert in der Öffentlichkeit - - wir haben die Gedenktage der Reichspogromnacht, wir haben hier jetzt eine Gedenkveranstaltung gehabt zur 60 jährigen Deportation der Juden nach Gurs - - - 70 Jahre Geschichte der Juden nach Gurs - - dann haben wir Auschwitzgedenktage hier an der Schule - - schließlich der Volkstrauertag verweist auch immer wieder auf die Geschichte des Dritten Reichs - - - und 125 zweischneidig ist, was ich im Positiven einerseits sehe, dass wir eine Welle von Geschichtsdokumentationen haben im Fernsehen, wo natürlich auch das Dritte Reich immer wieder ein zentrales Thema ist, ich denke da in Guido Knopp - - was aber das Negative ist, dass das Thema in den Medien ausgelutscht wird bis zum Gehntrichtmeh, auch der letzte kleine Drittrangige - - Nazischeerger sozusagen wird noch in eigenen Sendungen beleuchtet und dessen Umfeld und Familie und da denke ich, manchmal ist das schon eine Kommerzialisierung des Themas.

130 I: Finden sie den heutigen Umgang in der Gesellschaft angemessen?

D2-22: Ja, wie gesagt, das ist zweischneidig - - einerseits kommerzialisiert - - dadurch, dass verschiedene Filme zum Dritten Reich produziert und dadurch versucht wird Einschaltquoten im Fernsehen zu schaffen - - andererseits dadurch über den Unterricht hinaus wach bleibt das Bewusstsein der Schüler dafür, dass sie auf eine Fernsehsendung verweisen - - das ist nach wie vor auch ein öffentliches Thema und nicht ein Schulthema das man danach vergisst - - also das hilft mir sagen wir mal auch.

135 I: Wo tangiert uns das heute noch - können sie die Schlusstrichfrage nachvollziehen?

D2-22: Also die Schlusstrichdiskussion war bei den Auschwitzprozessen viel stärker als heute, ich finde sie ist mit den 68er-Jahren - - abgeklungen - - vielleicht noch eher bei der Generation selber, die das erlebt hat, wie mein Vater, der noch lebt und den Krieg mitgemacht hat, eher ein Problem der Rechtfertigung, dass die sich manchmal wünschen, weil sie ja immer in Verteidigungsposition geraten zu dieser Zeit, ich erleb's jetzt aber nicht bei jüngeren Generationen, dass die sagen, da muss ein Schlusstrich gezogen werden, eigentlich nicht.

140 I: Wo tangiert heute noch Schüler der NS?

D2-22: Das habe ich eben aufgezeigt, Menschenrechte, demokratische Strukturen, Widerstandsrecht, wir haben aber jetzt auch eine Diskussion um die Einschränkung der Grundrechte, wie weit darf der Staat gehen und wie weit muss der Bürger auch vorm Staat geschützt werden und nicht nur der Bürger den Staat schützen und da reicht der Bezug darauf, dass es nicht reicht, dass nur der Bürger den Staat schützt, sondern auch der Bürger vorm Staat geschützt werden muss auch da dient uns einzig und allein das Dritte Reich dafür.

145 I: Also sind das vor allem Negativgründe?

D2-22: Ja das auch um den Wert dieser Regelung zu begründen auch zu erklären auch, wenn es jetzt um die Bekämpfung des Islamismus geht, warum der Staat hier jetzt nicht freiwillig freier Hand in der Datenerhebung haben darf, sondern weil wir gute Gründe haben zu sagen, hier muss dem Staat Grenzen gegeben werden, weil er Bürger nicht durchleuchtet und ausleuchtet darf.

150 I: Auch hier wäre der Bezugspunkt auf heute setzen?

D2-22: Unbedingt. Aber das gilt generell für mich für den Geschichtsunterricht und streu' ich auch immer ein, vielleicht sagen die

155 Schüler, ach Gott schon wieder, wir gehen in Klasse 10 auf die Antike, die Frage, warum behandeln wir die Griechen, Römer noch mal zurück ins Mittelalter Renaissance, dort ist das Oberthema Europäische Identität, wer sind wir heute und ich sage den Schülern, alles, was wir hier beleuchten, untersuchen, uns selber zu verstehen heute und ich würde kein Thema aufgreifen, die Freiheit nehm' ich mir, das hat keinen Bezug zu den Schülern, zur Gegenwart, das muss der Maßstab des Geschichtsunterrichts sein, dass wir heute was davon haben, übrigens auch in andern Fächern, Ethik auch Gemeinschaftskunde, das muss alles Gegenwartsrelevanz haben.

160 I: Kann der GU etwas bewirken?

D2-22: Wenn die Schüler gefragt werden, warum können sie lesen, schreiben, rechnen, dann fallen ihnen am Wenigsten ihre Lehrer ein, die es ihnen beigebracht haben, am Ende werden sie sagen, das weiß man halt, das weiß man halt, das ist nichts Besonderes, das hat man halt in der Schule gelernt, anders ist es schon wieder in den Dingen, wenn ich Ethik oder Wirtschaft unterrichte, sie als Wirtschaftsbürger leben sollen und es Probleme gibt mit dem Kaufvertrag oder in Ethik, wie verhalte ich mich in kritischen Situationen, ich glaube auch, dass sie sich nicht zurückerinnern an den Ethikunterricht, sondern dass sie dann eine Grundeinstellung gewonnen haben, die sie gar nicht auf die Schule zurückführen, d.h. ich hoffe zumindest, dass wir Bewusstsein insoweit prägen, dass sie Dinge als selbstverständlich in ihren Haltungen und Wertungen betrachten, ohne zu sagen, das mache ich jetzt so, weil ich das in Ethik gelernt habe, in Gemeinschaftskunde gelernt habe, in Geschichte gelernt habe, sondern weil sie sagen, das ist ja eine Selbstverständlichkeit, dass die Demokratie verteidigt werden muss, das ist ja eine Selbstverständlichkeit, dass man die Menschenrechte verteidigen muss, dass man hier Flagge zeigen muss, dass man auch mal auf die Strasse geht, aber sie tun's nicht, weil der Herr XY gesagt hat, wir haben ein Demonstrationsrecht und du musst auch auf die Strasse gehen, so würden es Schüler nie machen, aber wenn sie auf der Strasse sind und ich höre von jungen Menschen sie beteiligen sich an Demonstrationen, dann denke ich, der Unterricht hat doch irgendwie was gefruchtet, ohne dass sie es direkt auf ihre Lehrer zurückführen, sie sind auch überzeugt, sie machen das aus eigene Stücken und nicht, weil sie in der Schule dazu erzogen worden sind, sonst würden sie es vielleicht gerade nicht machen.

175 I: Kann man aus der Geschichte ihrer Meinung nach etwas lernen, wenn wir jetzt auf die Geschichte schauen?

D2-22: Das sagte ich ja, alles was ich beleuchte, versuche ich ja, dass die Schüler etwas haben für sich als Mensch, als Bürger

I: Das wäre ja der Gegenwartsbezug, aber kann man z.B. als Staat aus der Geschichte lernen, das ist ja immer wieder die Frage, kann man aus der Geschichte lernen?

180 D2-22: - - ja, - - also nun bin ich ja nun kein Freund von Talkshows, nun habe ich aber gerade gestern Abend bei Maischberger, da war Baum, der ehemalige Innenminister und der hat permanent auf die Frage, die Lehren aus der Geschichte, inwiefern der Staat da in Freiheitsrechte eingreifen darf und da ganz vehement - - also ist das für mich auch ein Zeichen, dass das permanent in der öffentlichen Debatte ist und Talkshows ist sicher ein Medien, das ganz viele gucken und an denen sich ganz viele orientieren und was auch auf Meinungsbildung wirkt, natürlich verschiedene Personen geben Meinungen da, also das ist da ganz sicher exponent gewesen, Baum ist sicher da so ein Vertreter der liberalen Position, der auch gerne aneckt, der das aber auch aushält - - wir müssen da aus der Frage lernen.

185 I: Wie schätzen sich, wird sich das Thema verändern oder gleich bleiben?

D2-22: Das Thema hat sich sehr verändert, würde ich sagen, das hat sich permanent verändert, so lange ich das beobachte und - - eigentlich stand es in der Frühzeit, als ich es noch unterrichtet, wahrgenommen habe auch noch selber - - als Schüler noch nicht, da war - - da hatten wir Lehrer, die selber noch von Geschichtserlebnissen - - von den Kriegserlebnissen berichtet hatten, wie zu Hause auch durch meinen Vater, da war das die Fortsetzung der Geschichten von zu Hause im Geschichtsunterricht, das war noch die Kriegsgeneration, dann danach als die Kriegsgeneration weg war, wir junge Lehrer bekommen haben, als ich selber Lehrer war, da ging es dann auch mal um die Aufarbeitung, die war ganz im Vordergrund und die Suche nach Schuldigen, das hat das eigentlich geprägt aber auch die Diskussion um die Schuld der Deutschen überhaupt insgesamt - - am NS der Kollektivschuld, diese Debatte das war die Frühzeit, das kam nach und nach etwas in den Hintergrund und ich würde sagen auch jetzt mit dem Generationswechsel im Kollegium und ich würde auch sagen, der Schüler, wie sie jetzt rangehen, ist das - - weniger ideologisiert das Thema, das heißt, Schüler können das, ich möchte mal formulieren, salopp formulieren, entspannt wahrnehmen, wie das Unrechtssystem DDR, das ist auch für sie gleich weit weg, es ist alles Geschichte und die können das auch vergleichen, ohne zu sagen ein Vergleich mit dem Dritten Reich geht, wie ja jeder Vergleich mit dem Dritten Reich in der öffentlichen Diskussion mit dem Dritten Reich schiefeht, haben Schüler heute und die jungen Leute keine Probleme damit, die können solche Vergleiche in der Schule durchaus anstellen, solche Unrechtssysteme vergleichen oder in der Oberstufe im Leistungskurs Geschichte doch auch mal den Faschismus Francos, Italiens und auch Stalins, ja diesen Linksfaschismus zu vergleichen mit dem Faschismus Hitlers und natürlich auch den Opfern der Opferbilanz, eine Opferbilanz vergleichen und worin da Unterschiede waren in der Ideologie und warum diese Regime auch so viele Opfer gefordert haben von den eigenen Leuten auch, das ist möglich.

205 I: Ist das für sie etwas Gutes? Oder etwas Negatives?

D2-22: Ich würde sagen - - es ist, das ist der Zeit der Geschichte geschuldet, aber ich finde es ist auch gut, weil es ermöglicht einen freieren Zugang zum Thema, es ist nicht mehr so ideologisch belastet und auch nicht mehr so emotionalisiert, wie es eben dann in den 60ern der Fall war - - den 70ern der Fall war, und es sich immer über die Schulfrage gedreht hat und darüber gar nicht hinweggehen konnte und man sich dem entziehen konnte.

210 I: Glauben sie, es war früher eher auf einer emotionalen Ebene?

D2-22: Ja würde ich sagen, und ich glaube, das ist durch die Generation und den zeitlichen Abstand dem Generationenwechsel sowohl der Kinder und ihrer Eltern, die jetzt auch keine Kriegsgeneration mehr ist, bedingt und derer dass es immer weniger Großeltern gibt, die noch selbst den Krieg erlebt haben, die in den 60er Jahren auch die Familiendiskussion geprägt haben.

I: Aber hat es nicht auch die Gefahr, dass es zu einer relativen beliebigen Thematik wird.

215 D2-22: Ich sagte ja, die Schlussstrichdebatte war damals viel stärker, weil sie die emotionale Belastung nicht ausgehalten haben oder weil sie sich verwehren wollten der Schulddebatte der Deutschen und zwar einschließlich derer, die nachgeboren sind und für diese Zeit keine Verantwortung mehr getragen haben und das mein ich, ist heraus und deshalb ist es gewandelt.

I: Sieht man das Thema dann nicht irgendwann als vergangene Geschichte, dass man bei dem Thema keine direkten Bezüge sieht. Könnte das dadurch nicht auch passieren?

220 D2-22: - - schwer zu sagen, das ist ganz unterschiedlich, ich kann nicht in die Köpfe der jungen Leute schauen, ich hab' auch schon mal Mädchen erlebt zum Thema Judenverfolgung - - da macht man das ja manchmal mit Filmen, Dokumentationen, da habe ich schon Mädchen erlebt, die das emotional nicht aushalten konnten.

I: Thema Holocaust, haben sie das Gefühl das Thema Holocaust ist leicht vermittelbar?

225 D2-22: Ich habe das Gefühl, es ist heute leichter vermittelbar. Es gab auch schon Zeiten der Abwehr, dass die Schüler gesagt haben, wir wollen und können es nicht mehr hören, wir hören es in allen Fächern, bis in die Biologie, das hat nachgelassen, das ist besser geworden würde ich mal sagen.

I: Woran liegt das?

D2-22: Ich denke, dass die Emotionalisierung, die da betrieben worden ist, lange zur Abwehrhaltung geführt hat, zurückgegangen ist, insofern sind sie offen, auch wenn das wiederholt kommt in der Oberstufe und auch neugierig auch auf neue Aspekte und da habe ich schon Zeiten erlebt, da haben die Schüler richtig gemauert, abgewehrt.

230 I: Und trotzdem, Emotionen, welche Rolle spielen die denn im GU? Sollte man die lieber ausblenden?

- 235 D2-22: Also ich arbeite zunächst einmal nicht mit Emotionen, weil ich gerade nicht in diese Falle tappen will, damit will ich gar nicht anfangen, das wäre meiner Meinung nach ein schlechter Aufhänger, weil es durch das Tagebuch der Anne Frank auch schon emotional besetzt ist, wenn die Schüler kommen, die kommen ja nicht - - - neutral ran an das Thema und wenn man dann auch in Ethik Dinge aufgreift, Moralfragen, wo es doch auch um Fragen der Menschen geht, fragen der Menschenverachtung und der Demütigung der Juden, Sinti und Roma usw. solcher „minderwertigen“ Bevölkerungsgruppen und dann versuche ich das erst mal rauszuholen und dann - - aber komm' ich doch noch mal hin beim Thema Judenverfolgung Judenvernichtung, wenn ich sag', so das müssen sie jetzt noch mal aushalten den Moment - - - das dient nicht der Versachlichung - - das darf man nicht reduzieren auf Ziffern - - und da greif' ich eher sozusagen auf eine, Zahl, waren es sechs Millionen oder vier Millionen, sondern Einzelschicksale, was hat das im Einzelnen bedeutet und da haben wir auch eine gute Schulfilmreihe, die das aus Schülersicht gut zeigt, die zeigt' ich auch mal, wie die das Ende noch erlebt haben, da zeigt' ich eine Reihe, drei vier Jugendliche und das ist dann die Perspektive und da kommt dann die Emotion rein und das muss auch sein, ja, sie mussten spüren, wenn ich jung gewesen wäre, was hätte das für mich bedeuten können.
- 240 I: Sie sprachen vorhin von Bildern, was meinten sie damit?
- 245 D2-22: Da ist ja die Darstellung des Juden, „des Juden“, mit der Hakennase, des Buckligen, des Reichen, desjenigen der einen Diamantring trägt, der Geldsäcke trägt, der versucht die Leute zu betrügen - - des Bild des Juden, das man im Dritten Reich gezeigt hat, und dann machen wir eben eine Analyse - - gibt es das, solche Merkmale und dann kommen wir dazu auf die Frage des Semiten, eben des Ariers und diese Frage der Gene, gibt's so etwas und bestätigt es die moderne Genetik, dass es so etwas gibt, gäbe, das sind ja Rassenmerkmale.
- 250 I: Setzen sie auch Bilder ein von KZ-Befreiung?
- D2-22: - - ich zeigt' einen Film über die Nachkriegszeit, Besatzung und da geht es um die Nachkriegszeit, Befreiung der KZ und Bewegung, Befreiung der KZ und Befreiung der Zwangsarbeiter das ist die eine Fluchtbewegung, Befreiung der Zwangsarbeiter in ihre Heimatländer, so weit sie das konnten, sie wollten ja nicht zurück, sie fürchteten ja zu Recht, was auch passiert ist, sie fürchteten, dass sie dort weiterinterniert werden, zu Recht, das war ja unter Stalin der Fall - - da gibst schöne Filmszenen, wie sich Zwangsarbeiter streuen, abgeschoben zu werden und dann gibst auch, das finde ich ganz gut, in einem Atemzug die Vertreibung, Flucht und Vertreibung, dass das in einem Film verarbeitet ist - - in Europa Wanderschaft, Kriegsende, Vertreibung und Flucht so der Titel - - da geht es auch um Buchenwald wo die Amerikaner das KZ befreit haben und die Bürger auch zwingen sich das KZ anzuschauen.
- 255 I: Können sie nachvollziehen, dass einige Lehrer sagen, solche Bilder zeige ich nicht?
- 260 D2-22: Also, wie gesagt, es gibt manche Mädchen, da kommt das vor - - jetzt könnte einer sagen, bei meinen zart besaiteten - - weiß ich nicht, ob ich was mach', ob ich mich um ein Foto bemühe anstatt eines Filmes, weil das ist ja schon harter Tobak, aber ich mach's immer.
- I: Zielsetzung, wenn man so etwas einsetzt?
- 265 D2-22: Über die Schiene muss die Emotionalisierung wieder reinkommen, aber das ist weit hinten, ich möchte nicht mit der emotionalen Keule das beginnen, weil dann die Abwehrhaltung erzeugt wird - - das Moralische, das Moralisierende - - sie von den anderen Fächern ja schon mitgebracht haben, weil es da im Vordergrund steht - - und dann will ich erst mal so die sachliche Schiene fahren, die wissenschaftliche Frage, wenn es da um Rassenideologie geht, also dieses Entlarven, das Unwissenschaftliche, was Schüler ja auch nicht klar, auch in der Oberstufe auch nicht klar ist, dass es nicht nur ne amoralische, sondern auch eine wissenschaftlich falsche oder verquerte Lehre.
- 270 I: Das hört sich sehr komplex und differenziert hat.
- D2-22B: Sie sind Neonazis erst mal von den Argumenten unterlegen, sie sind da sehr viel besser geschult als unsere Schüler und dann will ich denen sagen, so hier könnt ihr Schritt für Schritt deren Argumentation zerfleddern, wenn ihr mal in so eine Diskussion hineingeratet.
- I: Wenn sie ihren Unterricht betrachten, ist das eher schüler- oder lehrerorientiert?
- 275 D2-22: Ich würde mal sagen, Mehrheit ist lehrerzentriert, aber es ist materialzentriert, d.h. es gibt keine Stunde, ohne dass die Schüler mit Material arbeiten und dieser Prozess des Aufarbeitens des Materials, den steuere ich - - also es gibt kein freies Arbeiten, indem ich Material hinschmeiße und sage, jetzt guck' mal, bring' da mal 'ne Ordnung hinein . . 'ne Struktur hinein, was könnte man daraus machen, da ist mir die Unterrichtszeit zu schade, d.h. ich versuch' das möglichst effizient zu machen und sinnvoll zu organisieren zu dem Ziel zu kommen auch, zu dem sie kommen sollen - - insofern ist es immer materialzentriert, aber von mir organisiert.
- 280 I: Können sie nachvollziehen, dass manche zeitgenössische Didaktiker oder Pädagogen eine ganz starke Schülerzentrierung wollen?
- D2-22: Wir merken das an den Lehrwerken und dem Auf und Ab den es da gibt - - und die härteste Phase des schülerzentrierten Arbeitens haben wir wieder hinter uns, es gab Lehrwerke, die hatten überhaupt keinen Begleittext mehr, sondern nur Schülermaterial gebracht, mit dem Ergebnis, dass die Kollegen sagen, die Schüler beschwerten sich über die Materialien, sie bringen die Dinge nicht mehr zusammen, ihnen fehlt die Orientierung des Autorentextes, den sie brauchen und des Lehrers, das hat eben nicht hingereicht, weil sie dann doch etwas suchen, etwas verbindendes, was das Ganze zusammenhält - - und jetzt die neuen Lehrbücher sind da wieder gleichberechtigt, da findet man, die etwa Quellentexte und Quellenmaterialien gleich gewichten mit Autorentexten, verbindend Erklärendem.
- 285 I: Für sie persönlich, spielt das Thema NS eine wichtige Rolle?
- 290 D2-22: Ja kann man sagen, weil mein Vater lebt immer noch und der erzählt mir heute noch wie er das Dritte Reich erlebt hat von der Jugend auf und das hat mich sehr früh geprägt, weil er früher noch mehr und öfter und viel erzählt hat, mir war das nicht klar, dass er das auch gebraucht hat für seine persönliche Aufarbeitung - - und ich auch - - schon in die Schule kam mit einem umfassenden Vorwissen über das Geschehen und wie man sich das vorzustellen hat, bis hin zur Frage wie seine Ausbildung beeinträchtigt war - - wie er früh zum Militärdienst gezogen worden ist - - dann eben auch bis hin zum Kriegseinsatz und der Nachkriegssituation - - das muss man auch verstehen, mein Großvater war Sozialdemokrat und der Sohn wollte in die HJ und das hat er ihm verboten und dann ist der gestorben und zwar 1935 - - oder 22 - - Moment - - 34 - - als der Sohn 12 - - und dann hat der erreicht, dass die Mutter, die ja auch die grundsätzliche Einstellung hatte wie eigentlich ihr Mann, in die HJ durfte und bis dahin hat der das erlebt hat etwas erlebt und er ist ausgeschlossen, er darf daran nicht teilnehmen, zumal ein Onkel Ortsgruppenleiter war und ist darüber es auch Familienstreit gab (*lacht*), selbst diese Dinge der politischen Auseinandersetzung bis in den Familienkreis hat er erlebt und auch uns geschildert und die Wende kam dann auch schnell wieder ab dem Kriegseinsatz, ab 1940, er war früh im Krieg und da war schnell die Wende da und die Kritik und die Distanzierung, aber als Jugendlicher war da die Begeisterung da, er hat ihm das missgönnt diesen jungen Jahren.
- 300 I: Und jetzt mal unabhängig vom Familiären, haben sie sich auch vorher damit beschäftigt, bevor sie Lehrer wurden?
- 305 D2-22: Das hat meine Jugend schon sehr geprägt, insofern kam ich da gar nicht drum rum und außerdem habe ich als Jugendlicher schon sehr viel gelesen über das Dritte Reich, viel viel gelesen über das Dritte Reich.
- I: Für sie selbst?
- D2-22: Ich bin sicher, ich habe zu keinem Thema so viel Kapitel gelesen wie zum Dritten Reich, das ist schon etwas, etwas ja das mich geprägt hat und beschäftigt hat, heute lässt es etwas nach, weil viel Neues nicht mehr kommen wird, so dass ich mich mit

- 310 anderen Geschichtsabschnitten was hier und da auch mal Zeitschriften und Literatur lese, aber in der Summe.  
I: Welche Rolle spielen für Sie Schulbücher und Bildungspläne?  
D2-22: Also auf Schulbuch lege ich sehr großen Wert und da haben wir auch immer gründliche Prüfung gemacht haben, vor allem wenn Bildungspläne gewandelt sind, und haben dann doch mal danebengegriffen, teils weil wir dem Trend gefolgt sind, dass schülerzentrierten Arbeitens, wo wir gesagt haben, das ist jetzt als Methode gefordert und da brauchen wir ein passendes Buch
- 315 und da haben wir diesen Klett z.B. durchgehakt dazwischen, wo wir gesagt haben, Gottes Willen, das spielt 'ne große Rolle, weil wir es als Grundlage haben für die Schüler, zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten, zum Nacharbeiten und wir können auch nicht so viel kopieren - - und es kommt auch, ich hab' bei, ich hab' auch selber Kinder, es kommt gar nicht gut an bei Schülern, wenn man da mit Blätterfluten kommt und sagt, die Schulbücher taugen alle nichts, ich weiß alles besser, ich hab' die besseren Materialien und die mit Blättern zuschüttet das kommt auch nicht gut an, d.h. eigentlich hoffen wir immer auf gute Bücher, dass
- 320 man mit denen das Grobe machen können - - und natürlich bringe ich ergänzende Materialien ein aus meinem Fundus und mach' auch viel mit Folien und Textauszügen, dass ich die da nicht.  
I: Und der Bildungsplan, die Bildungsstandards?  
D2-22: Also ich glaub', dass ich bisher einen guten Unterricht gemacht habe, dass ich mich durch die Bildungsstandards nicht belehren lassen muss, die können auch nicht besser sein.
- 325 I: Stört sie der Bildungsplan, weil wie sagten, belehrt?  
D2-22: Die Debatte zumindest. Die Leute, die daran gearbeitet haben, die kenne ich ja teilweise, die meine ich nicht. Ich betrachte das wie früher auch als Empfehlungskatalog.  
I: Sehen sie das weniger verbindlich an?  
D2-22: Ja.
- 330 I: Woran liegt das?  
D2-22: Weil ich denke, dass ich dieses Konzept, was ich mache, tragfähig halte, und was anderes kann ich gar nicht wollen.  
I: Was stört sie?  
D2-22: Weil ich praktisch alle sozialwissenschaftlichen Fächer abdecke - - und man muss diesen Fächern auch einen Sinn geben und fragen, warum haben wir diesen Fächerkanon und warum haben wir die Pläne - - mit Blick auf die Ziele, die man damit
- 335 verfolgt und da steh' ich ja dahinter, ich könnte nicht etwas unterrichten, hinter dem ich nicht stehe aber ich möchte es auch so unterrichten, dass ich selber dahinter stehen kann - - und ich hatte es mal vorher erwähnt, tauchen da Themen auf, wo ich sag', das bringt uns heute gar nichts mehr, nehm' ich mir die Freiheit zu sagen, das kann ich auch übergehen, das muss nicht sein.  
I: Wie finden Sie denn generell den institutionellen Rahmen?  
D2-22: Also ich finde, wir haben große Freiheit - - in der Lehre sehr groß, und die Bildungsstandards an sich das war gar 'net so, dass sie uns eingeengt haben, sondern das war so, dass die jüngeren Kollegen eher verunsichert, weil sie nicht mehr wussten, wie sie das ausführen sollen und interessanterweise haben wir ja dieser Tage und Wochen wieder Kataloge zugeschickt bekommen zum künftigen Abitur, da stand drauf, Inhalt - - schlicht Inhalte, damit die jüngeren Kollegen wissen, was sie unterrichten sollen, das haben wir älteren aber im Kopf, d.h. wir wussten, wenn die Bildungsstandards formuliert sind, was die meinen, was die unterrichten, weil die Kollegen, die die formuliert haben - - Kollegen unserer Generation sind, die wussten, was
- 345 man da zu unterrichten hat und entsprechend das formuliert haben im Allgemeinen, aber es ist auch eine Chance, weil sie lassen ja die Umsetzung offen und die Freiheiten, die haben wir, die habe ich mir eigentlich schon immer genommen.  
I: Und der institutionelle Rahmen generell?  
D2-22: - - - ich wüsste jetzt net, was uns einengen sollte - - oder wie, was meinen sie?  
I: Schulalltag, oder was da kommt.
- 350 D2-22: - - also das ging jetzt über das Fach hinaus - - also, was zugenommen hat, was auch alle Kollegen beklagen, dass man immer mehr mit verwaltungsorganisatorischen Dingen beschäftigt ist, die direkt den Unterricht nicht berühren und auch nichts für den Unterricht beitragen und auch keine Dinge sind, die den Schülern weiterhelfen - - also ich möchte mal sagen, vielleicht durch meine Funktionen, die ich, dass ich das eine, eine Verwaltungsstunde täglich mir nicht reicht, wenn ich keine dazwischen habe, dann hänge ich eine an und auch das reicht nicht, d.h. an manchen Tagen hänge ich noch eine zweite Stunde hinzu, damit ich mit
- 355 den sonstigen Dingen, die auf dem Schreibtisch liegen herumkomme.  
I: Was sind das für Verwaltungsaufgaben?  
D2-22: Das wir eigentlich Privatversicherungen für die Schüler abschließen müssen diese Unfallversicherung ist eine reine Privatversicherung, das hat mit der Schule gar nichts zu tun, liegt im völligen Freiheitsbereich, wir haben zu vermitteln, die Unterlagen zu verteilen, den Rücklauf zu kontrollieren, das Geld einzusammeln, das Geld zu den entsprechenden Stellen zu bringen und in der Weise sind wir Dingen befasst und das zieht sich manchmal über Wochen hin, wo wir verschiedene Listen zu führen haben, bis wir die wieder vollständig abgearbeitet haben bis wir sind jetzt diesen Randgeschehnissen, da sind wir nachgekommen - - anderes Beispiel diese ZPG-Fortbildungen - - und wie gesagt auch ganz stark Einschränkung der Exkursionen.  
I: Schlagwort Exkursionen, haben sie welche gemacht?  
D2-22: eine - - also prinzipiell eine sowohl in der Mittelstufe als auch der Oberstufe, die mit dem Thema in Verbindung steht. Ich war in Heidelberg - - Gedenkstätte deutscher Sinti und Roma und in Struthof.
- 365 I: Und dann sind sie zu den beiden Stätten gefahren. Hat das was auch gefruchtet?  
D2-22: Also ich mach' das nicht vorbereitend, sondern immer abschließend, d.h. also wenn sie mit dem Thema durch sind, dass sie das mit dem Thema in Bezug setzen können und auch nicht anstatt, das gibt weder Struthof noch gibt das eben Heidelberg her aber - - also gerade Struthof muss man mit zwei Kollegen organisieren, weil man da den Bus nimmt - - und gerade in HD ist das, dass der Blick in den Schulbüchern auf Juden fokussiert ist, und das gute in HD ist dass der Blick auf die Sinti und Roma gerichtet ist deren Schicksal keinen Deut besser war - - und oft sind die Schüler auch immer wieder überrascht über diese Seite, ja die ihnen dann relativ unbekannt war, ich verweise dann immer nur so nebenbei, weil ich dann nicht die Luft rausholen will - - so jetzt gehen wir mal dahin, und dann ist das recht eindrucksvoll für die, weil wir immer ne recht gute Führung haben in der Regel - - aha das ist ne Bevölkerungsgruppe, die auch gelitten hat und die lange gebraucht hat, um sich Gehör zu verschaffen - - was ich auch gemacht habe um den 9. November, dass wir an einer Gedenkveranstaltung teilgenommen haben, das ist bei uns quasi
- 375 institutionalisiert, das war früher mit allen Zehnern, jetzt gehen wir mit allen Neunern, dann hab' ich das aber auch vorher behandelt, dass sie das einordnen können und was ich in einem anderen Zusammenhang mache, wenn wir ohnehin den Gang in die Stadt machen - - - oder wir in der Oberstufe noch mal das Thema Mittelalter aufgreifen, dann gehen wir auch noch mal in die Stadt, zu den beiden Denkmälern, das untere Denkmal, das typische Kriegerdenkmal und dann noch mal hoch an das andere
- 380 Denkmal, wo das Friedensdenkmal wo dann die Friedensbewegung das Opferdenkmal errichtet hat und dann mach ich eine kleine Einführung zur Vorgeschichte, habe da ein paar Bilder dabei und das ist dann quasi die Lokalgeschichte.  
I: Sollte man alle Schüler daran binden, so etwas besucht zu haben?  
D2-22: Also im Grunde - - ob man das so reglementieren muss, habe ich meine Zweifel, ob das gut wäre, das schafft auch wieder Widerstand - - also ich halte nach wie vor das Kriegerdenkmal in D.<sup>1</sup> für eine richtig gute Gedenkstätte, für eine kritische
- 385 Gedenkstätte, an der man sich dann auch reiben kann - - das würde völlig genügen, aber die Frage wäre dann, ob das auch

<sup>1</sup> D. = Schulort von „Thomas H.“

## Anhang C5] Transkription Interview „Thomas H.“ (D2-22) 6

verstanden haben.

I: Was würde sie daran stören, wenn eine solche Exkursion verbindlich wäre?

390 D2-22: Der Widerstand - - von den Schülern - - ich weiß nicht, ob sie auch Hauptschullehrer haben, aber ich fände das ganz zwingend für so eine Untersuchung - - die erleben mit ihren Schülern vielleicht etwas ganz anderes als wir - - also gucken sie mal ob sie Hauptschullehrer kriegen für Ihre Untersuchung, - - dann wäre das was ganz Schlechtes, wenn das angeordnet würde.

I: Das meinen Sie mit betroffen, ich dachte das emotional.

395 D2-22: Nein - - betroffen, wir leben in demokratischen Systemen, wir haben Freiheitsrechte und warum haben wir die und warum verteidigen wir die so vehement, wem haben wir die zu verdanken - - und dann muss man immer wieder sagen, es ist eine Lehre der Geschichte, dass wir heute so leben und warum wir das heute verteidigen, und das betrifft uns alle, und warum wir das heute schätzen und würdigen und warum das leicht geopfert werden kann.

I: Ist das nur Aufgabe des Geschichtslehrers?

400 D2-22: Nee, das mach' ich auch in Politik, wo man nicht vorbeikommt, diesen Bezug zu nehmen - - also bei Verfassung, Gewaltenteilung, immer wieder Grundrechte, Menschenrechte, immer wieder institutionelle Sicherung, Gewaltenbeschränkung, Kontrolle, Befristung von Regierungsämtern usw. immer wieder muss man dann Bezug nehmen, welchen Sinn macht das und warum, und mit welcher Erfahrung verteidigen wir das - - warum darf man das nicht leichtfertig opfern.



## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 1

- 1 I: Wie sie ja schon wissen, es geht um die Auseinandersetzung mit dem Thema NS in der Schule allgemein, für mich speziell der GU, fang' ich mal ganz offen an, haben sie das Thema schon unterrichtet?  
E2-16: Also ich unterrichte es praktisch jedes Schuljahr, ich bin ja sehr stark in der Oberstufe involviert, bin auch im vierstündigen Fach involviert, da ist es ja Teil eines des ersten Sternenthemas auch die Auseinandersetzung mit dem NS -  
5 - in Klasse 10 - - in Klasse 9 ist es auch Thema, da wird es auch unterrichtet - - also von Schülerseite habe ich in der Regel zum einen ein erhebliches Vorwissen - - festgestellt - - ja zum anderen eine gewisse Neugier, da viele biographische [Bezüge] zum Zweiten Weltkrieg auch haben, Stichwort Vertriebenheit und Vertriebene spielt eine wichtige Rolle auch - - ich lass das auch immer wieder einflechten, ich verbinde das mit E.<sup>1</sup> und teilweise auch mit Interviews mit Großeltern und solche Geschichten auch - - Straßennamen auch oder solche Dinge.  
I: Sind die Schüler nur bei dem Thema motiviert oder bei anderen auch?  
10 E2-16: Sehr durchwachsen - - sehr durchwachsen heißt, ich seh's jetzt im Neigungskurs, der jetzt angefangen hat, 2/3 hochmotiviert, 1/3 hat es aus opportunistischen Gründen gewählt und in den anderen Fächern, da sind es meistens die Jungs, da ist es wirklich häufig geschlechtsspezifisch, da sind die Jungs motiviert und die Mädchen haben dann viele Sorgen, die vielen Zahlen und solche Dinge auch  
I: Und jetzt bei dem Thema NS auch geschlechtsspezifisch?  
15 E2-16: Nee, nee, ich erfahre meistens eine rege Beteiligung. Ich habe letztes Jahr 'ne Dokumentation gemacht zum Thema Widerstand, auch vergessenen Widerstand und wir haben da einen Projekttag und das lief gut.  
I: Woher kommen diese Beteiligung - - Interesse?  
E2-16: Gut eins habe ich ja vorhin schon gesagt, dass ein Teil der Schüler verwandtschaftliche großelterliche Beziehungen zu dem Thema hat und da wird das irgendwo zu Hause immer mal wieder vorkommt. Das ist eine Wurzel - - 'ne andere - -  
20 Wurzel da müsste man die Schüler jetzt untersuchen, mit Sicherheit auch - - gut so Jungs in dem Alter - - das ist so jungenspezifisch auch eine gewisse Mythologisierung - - von Waffen und solchen Dingen, das spielt sicher eine 'ne Rolle - - von Identitätssuche auch - - großdeutsches Reich, also solche Dinge auch, wo dann - - in die Richtung gehen, dass sie politische Heimat suchen wollen, aber das geht, das ist die absolute Ausnahme, obwohl E. ja dafür bekannt ist, dass es braun war und der erste Gauleiter aus E. kommt.  
25 I: Welche Stellung hat das Thema für unsere deutsche Geschichte?  
„E2-16: Hätten sie mich vor 1989 gefragt, hätte ich ihnen eine andere Antwort gegeben. Heute normalisiert sich das ja und gerade durch die Wiedervereinigung ja - - nicht mehr so - - so als so einschneidend empfunden wird. Es hat sich zwar der Sprachgebrauch in Mittel- und Ostdeutschland gewandelt, klar - - - aber es normalisiert sich.  
I: Was bedeutet in dem Zusammenhang Normalisierung?  
30 „E2-16: Es ist ein Teil unserer Geschichte, es ist - - ich hab' das bei den 13ern heute in Geschichte mit der Weizsäckerrede gemacht, wo es um Schuld und Verantwortung geht, das wird akzeptiert und wird auch gesehen, dass diese Teilung, was ja ein unnormaler Zustand ist, dass das eben vorbei ist. Ich war letzte Woche in Berlin und ich finde das immer wieder faszinierend, ich war 1977 selber als Schüler in Berlin und es erstaunt mich immer wieder, wie schnell solche Narben verheilen können, die sieht man sicher noch, wenn man genauer hinschaut und Berlin ist rein äußerlich eine normale Stadt wie andere Städte auch - - das finde ich interessant, wie 20 Jahre wie heilsam sie sein kann.  
35 I: Kann man dann sagen, das ist abgeschlossen diese NS-Zeit.  
E2-16: Ja, Geschichte ist ja grundsätzlich nicht abgeschlossen, das wissen sie ja - - wenn ich Geschichte lehre und lerne, will ich ja was für mein - bin ich ja handlungsorientiert - ich will was für mein politisches Engagement, für mein Verhalten für die Zukunft auch - - das heißt, Einsatz gegen Unterdrückung, das fängt ja schon an, wenn Meinungsfreiheit nicht gewährt ist, auch Minderheiten, ich muss mich einsetzen, das ist das.  
40 I: Wie stehen sie persönlich zur Schlussstrichdebatte?  
E2-16: Da wissen sie sicherlich mehr Bescheid als ich, was ich weiß, dass man in den 50er und 60er Jahren gern gemacht hat, das weiß ich von meinen Großeltern auch, also ich finde das nicht als virulent.  
I: Können sie verstehen, dass es Stimmen gibt, die das Thema ad acta legen wollen?  
45 E2-16: Es ist die Frage, wie häufig das - - ich blick' jetzt mal aus Schülersicht, die sagen, schon wieder, das ist jetzt 'ne Frage der Lehrpläne, die - - bei welcher Gelegenheit das drankommt in welchen Fächern das dran kommt, über Lehrplänen, das ist ein Dauerthema, kann man streiten - - also ich hab's bei Schülern erlebt, früher, heute eher nicht, die haben gesagt, ach schon wieder, weil in Reli mach' ich das ja genauso - - da gibt's Kirche im NS, wo das da auch beleuchtet wird.  
„I: Finden sie, dass die Schüler da Recht haben?  
50 E2-16: Also wenn sie recht hätten, würde ich das nicht machen, - - wenn es um Meinungsäußerung geht, wenn es um die Verwirklichung von demokratischen Grundrechten geht, dann ist es eben wichtig, wir haben ja in E., in dem Stadtteil, in dem ich wohne, sehr viele Aussiedler, auch, sehr viele polnische und russische Aussiedler aus Osteuropa, die müssen erst an die Kultur 'rangeführt werden und da ist die Meinungsfreiheit nicht selbstverständlich.  
I: Woher kommt das bei den Schülern das Gefühl?  
55 E2-16: - - kann ich aus dem Bauch raus nicht sagen - - also wenn ich aus meiner eigenen Schulzeit herausgehe, kann ich sagen, dass das für die Eltern problematisch war, zum einen weil die Wunden da waren, wegen Vertreibung  
I: Wie haben sie es als Schüler erlebt?  
E2-16: Also für - - meinen einen Großvater war es das beherrschende Thema bis zum Lebensende, weil das ist ja - - soweit ist er nie aus seinem Dorf herausgekommen als damals. Zum Anfang hängt man ja als Kind gebannt an seinen Lippen. Also  
60 zum einen war das für den ein positiver, ein großer Einschnitt, weil das eben aus dem bekannten Alltag heraus und - - 'ne ganz fremde Welt - - heut weiß ich, dass man da mit Sicherheit sehr selektiv vorgegangen wurde  
I: Das war ja jetzt in der Familie heraus. Aus der eigenen Schulzeit? Als sie selbst Schüler waren in der Schule, wurde da das Thema besprochen?  
E2-16: - - - das liegt jetzt sehr lange zurück. Also aus den bildungspolitischen Plänen, also ich meine, dass da die Zeit nicht gereicht hat. - - Wenn ich an meine Geschichtslehrer - - erinnere, die waren politisch sehr engagiert, das war eine politisch sehr aufgewühlte Zeit - - also wenn - - das muss ich jetzt, das kann ich nicht sagen, also wenn dann aus Zeitgründen, das liegt ja blöderweise am Ende der Geschichte  
65 I: Wie sollten wir heute in der Gesellschaft mit dem NS umgehen?  
E2-16: Offen - - als Teil unserer Geschichte akzeptieren.  
I: Auch dahingehend, dass wir uns heute noch schuldig fühlen müssen noch?  
70 E2-16: Ich selber bin nicht schuldig - - aber - - aus der Sicht vieler Nachbarn wird das sicher noch so gesehen. Ich erinnere mich, meine Jungs waren 2006 in unserer Partnerstadt in Toulon - - und haben das Argentinienpiel dort angeschaut und dann sind sie mit der Deutschlandfahne durch Toulon gelaufen - sie haben völlig frei - - also die Generation nach uns ist noch ein Stückchen weiter, völlig, also natürlich - - die haben ihrer Freude einfach Ausdruck verliehen - - sie habe da aber registriert, dass sie da ganz schräg angeschaut worden sind und der Bus war einen Tag später auch - - mit Nazisymbolen - -  
75

<sup>1</sup> E. = Schulort des Lehrers.

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 2

verkratzt

I: Also heißt das, wegen der Nachbarn haben wir eine Verantwortung oder ein Schuldbewusstsein.

E2-16: 'Ne Schuld hab' ich keine, aber eine Verantwortung zu wissen - - das sind die Schattenseiten meiner Geschichte

I: Muss sich jeder Schüler damit auseinandersetzen mit dem Thema?

80 E2-16: Ich denke ja - - weil, wenn ich es allgemein menschlich sehe, bestehe ich nicht nur aus Licht- sondern auch aus Schattenseiten und beide Seiten machen mich als Ganzes aus.

I: Von ihrem Unterricht – was liegt ihnen mehr – Religion oder Geschichte?

85 E2-16: Beides - - und für mich, - - also 'ne moralische Wertung, ich bin jetzt, wie gesagt, gerade bei der 13.Klasse mit dem Zweiter Weltkrieg fertig, und da ging es um Schuld und Verantwortung, das war heut' gerade Thema - - und das ist auch wichtig, weil ich muss mir klar sein, Geschichte hat ja was mit Emotionen - - mit Gegenwart auch, dem muss ich mich ja klar werden auch.

I: Beeinflusst da Ihre Religionsausbildung den GU?

E2-16: Nee, das denke ich nicht - - Gegenfrage, was beeinflusst nicht?

I: Was sind die entscheidenden Ziele des Geschichtsunterrichts?

90 E2-16: Grundsätzlich 'ne Vertrautheit da mit der eigenen Vergangenheit, Wissen, wo ich herkomme - - und mit diesem Wissen praktisch auch meine Gegenwart und Zukunft gestalten kann

I: Wer legt das fest, diese Ziele?

95 E2-16: Ich hab' deswegen gegrinst - - ich war letzte Woche, wie gesagt, auf dem Historikertag da in Berlin und das ist immer noch eine hochpolitische Geschichte, die Lehrpläne, wer legt das fest, wie wird das akzentuiert. Da habe ich zwei oder drei Artikel geschrieben bei Scienceblock de - - gerade zu dem Thema. Und ich habe nur den Kopf geschüttelt, wie politisiert die Geschichtslehrpläne, wie die festgelegt werden.

I: Und wer legt das fest? Der Lehrplan?

E2-16: Letztlich legt's der Fachlehrer fest, weil der eine Verantwortung, weil der sagt, das ist, was ich will, was ich mach' - - anderes kommt dann weniger wichtig dran.

100 I: Zum Thema NS. Wir haben einen Lehrplan, welche Stellung hat innerhalb des Curriculums der NS?

E2-16: Also für mich keine besondere.

I: Für die Schüler?

105 E2-16: Also allgemein, das werden sie wahrscheinlich bestätigen können, also je näher wir an die Gegenwart - - also die Urgeschichte ist noch spannend, die haben ein Fachwissen, die sind bei der Sache, das verzögert das Ganze auch, das werden sie auch, mit - - später geht das wieder verschüttet - - Mittelalter ist ein schwieriges Feld, das zu beackern, aber je neuer wir, je weiter wir in die Gegenwart kommen, um so mehr wird wieder die Begeisterung der Schüler geweckt.

I: Können sie verstehen, dass für einige das Thema ein besonderes ist?

110 E2-16: Eigentlich nicht, als der Herr W. mich gefragt hat, da habe ich erst mal zurückgefragt, ja warum ist das ein Thema einer Dissertation, also eigentlich ist es ein Thema. Dass es eine tiefe Zäsur in der Deutschen Geschichte ist, diese ganzen Antworten sind klar - - dass ein Bruch mit der Vergangenheit entstanden ist und vieles nicht mehr so sein, kann wie vorher - - also gerade, was deutsches Streben nach Großmacht und imperialistischen Parolen, das ist klar - - und dass die Kultur vorher kaputtgegangen, auch klar, aber ansonsten - - in der Französischen Revolution ist auch vieles kaputtgegangen.

I: Setzen sie Schwerpunkte wo sie sagen das ist mir besonders wichtig?

115 E2-16: Also was ich nur ganz gering bis gar nicht mache, ist so eine Verlaufsgeschichte - - also da sag' ich, informiert euch, wenn's hoch kommt, so grob die Phasen - - also was mir dann wichtig ist, dann Schwerpunkte zu setzen, das ist zum einen der Weg zum Krieg so bis 1939, dann die Politik im Krieg, Besatzungspolitik, Judenpolitik, Widerstand - - Alltagsleben, das wären solche Punkte und, die ich vertiefe, da hängt' ich durchaus zwei drei Stunden länger dran.

I: Warum bei den Themen so einen Schwerpunkt?

120 E2-16 Weil ich denke, da hat man viel mehr - - man kann auch viel mehr - - daraus holen, erfahren, als Verlauf, aber das ist ein genereller Zug von mir, Kriegsgeschichte Kriegsverlaufsgeschichte halte ich nicht für spannend.

I: Was ist für sie das Kriterium bei einer UE, wonach gehen sie vor?

E2-16: Also - - ich mach' mal das Ausschlussverfahren. Also der Mensch, der in der Geschichte lebt, das ist ein Punkt, wo ich sehr in den Mittelpunkt stelle auch - - unter welchen Bedingungen handelt er, warum und nicht anders.

I: Also eine ethische Dimension?

125 E2-16: Mit Sicherheit - - aber auch eine Alltagsdimension, was heißt, das - - Leben meinerseits in der Stadt Athen in der Antike - - oder Leben unter den Bedingungen des totalen Krieges auch, also da ist es dann gut, wir haben ja ein Stadtarchiv und da gehe ich mit der Oberstufe auch hin - - und lass' mir auch Zeit da vorher - - wobei ich ihnen auch vorher klar mach', das ist auch Propaganda, das ist auch gefiltert, aber das geht in 'ne gewisse Richtung auch.

130 I: Warum ist ihnen das so wichtig, es gibt ja auch andere Richtungen in der Geschichte? Warum nehmen sie die als Zentrum an, Mikrogeschichte?

E2-16: Ja weil wir als Menschen untereinander leben und das ist ja unser Alltag auch. Die Makrogeschichte, ich kann ja Deutsche Geschichte nicht machen ohne Weltgeschichte, das ist klar, den Rahmen muss ich setzen, aber die Schwerpunkte setze dann sicher in diesem menschlichen Bereich.

I: Ja irgendwelche Gründe?

135 E2-16: - - - kann ich so jetzt, reflektiert nicht sagen, für mich ist das so jetzt wichtig.

I: Machen sie da irgendetwas spezifisch Methodisches?

E2-16: Das gleiche Repertoire.

I: Medien?

E2-16: Alles, was zur Verfügung ist - - ja also da mache ich keine methodischen Unterschiede

140 I: Was machen sie da so alles?

E2-16: Von der klassischen Quellenarbeit - - hin zu Plakaten Propaganda - - Filmmaterial logischerweise auch, Dias es gibt 'ne neue historische Zeitung, Zeitungszeugen, die kennen sie vielleicht auch, die haben auch ganz gute Plakate, das ist dann für die Oberstufe - - ja was gerade für die spezielle Situation anliegt.

145 I: Wenn sie selbst charakterisieren würde, ist es eher ein schüler- oder lehrerzentrierter oder schüler- bzw. lehrerorientierter Unterricht, wenn man die Kategorien jetzt reinnimmt?

E2-16: - - kommt jetzt auf das Thema drauf an, ich meine jetzt auf die Unterrichtsstunde - - ich habe aber festgestellt es gibt Phasen, wo es stärker lehrerorientiert sein muss - - gerade in solchen Situationen - - wo es für den Schüler nicht sofort einsichtig ist, was ist Wirklichkeit, was ist Propaganda, es kann sein, dass ich dann, das muss ich selbst mal reflektieren, dass ich dann bewusst auch stärker lehrerorientiert bin, um diese Schichten auch für die Schüler klarer werden zu lassen.

150 I: Was hat das für Gründe, gerade hier.

E2-16: - - - das sind zwei Gründe mit Sicherheit, das eine, was sie im Alltag sicherlich immer wieder erfahren, dass es eine Zeitökonomie ist - - das ist nicht unbedingt das optimalste, das andere sicherlich auch als Hilfestellung gedacht.

I: Was für eine Aufgabe hat dann der Lehrer?

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 3

- 155 E2-16: Er sozialisiert ja - - und versucht ja die Schüler in unsere Gesellschaft hineinzubringen, hineinzuführen - - und das Führen, das Lernen funktioniert ja nur über Personen.  
I: Und wie ist der Weg, wenn der Lehrer diese Aufgaben hat?  
E2-16: Es gibt Stunden, da ist der Lehrer nur Moderator. Das hatte ich vorhin in Reli Klasse 13 Gentechnik, da gibt es einen Impuls, dann wurden die Positionen erarbeitet und dann war ich der Moderator, das gibt's - - bei den Kriegszielen z.B. ist das auch immer wieder möglich, das gibt's auch, dass das bei den Geschichtsstunden möglich ist - - das ist jetzt
- 160 klassenspezifisch, wobei die Moderationstechnik in meinen Augen - - erst für die Oberstufe sinnvoll ist, weil die Kleinen brauchen dann Führung - - und die Mittelstufe - - ja das ist - - da gibt es Disziplinschwierigkeiten, und wir sind eine offene Ganztagschule, wir haben bis halb vier Unterricht - - ab dem Nachmittag kann es keinen verwundern, dass der wirklich auch mal 'ne Führung braucht, dass der da gut über die Runden zu kommen.  
I: Wovon hängt dann die Lehrerrolle ab?  
E2-16: Also für mich ist das Ziel ehrlicherweise den Heranwachsenden in die Gesellschaft - - und zu einem differenzierten Lernen und Wissen zu führen. Differenziert heißt er muss für sich reflektieren, wie er sich in bestimmten Situationen verhält, das ist so das Fernziel, wenn ich das erreiche, ist das gut - - Teilziele, das hängt jetzt ab von der momentanen Verfasstheit auch - - in der Oberstufe bin ich eher die Moderation, dass sie dann vieles für sich auch erarbeiten, allerdings habe ich dann auch schon böse Kritik bekommen, Gruppenstunde GA - - das lädt nur zum Labern ein und dann - - also ich mach' das dann regelmäßig, dass ich mir von der Oberstufe ein gewisses Feedback geben lasse und wir überlegen auch, ja tun wir die Methode dann wechseln.  
I: Also situationsabhängig?  
E2-16: Ja.  
Noch mal zur Deutschen Identität. Wie wichtig ist für unsere deutsche Identität der NS ihrer Meinung nach?
- 175 E2-16: - ich hab's ja vorhin schon gesagt, er ist eine Zäsur, er stellt eine Zäsur im negativen dar, dass eine andere, eine vergangene Welt kaputt gegangen ist, wenn ich da denk', was an Kultur, was an - ich hab' aus beiden Seiten - - sind wir heimatvertrieben - was da an Heimat verloren gegangen ist - - was da allein durch die ganzen Maßnahmen wie die Judenvernichtung, Vertreibung, Vernichtung auch was da Kulturgütern zerstört wurde, in einer liberalen Gesellschaft, das ist traurig, dann trauere ich dem nach, das ist dann eine negative Zäsur - - allerdings, wenn ich mir dann anders überleg', dann
- 180 wie, wie Deutschland im 19.Jh - - und mich dann frag' - - die These des Historikerstreits und die des berühmten deutschen Sonderwegs, musste der nicht in eine Katastrophe oder anders gefragt, ist dieses Streben nach Weltmacht - - dieses, diese - - diese Staatsgründung im Herzen Europas, ging das überhaupt noch mit diesem Anspruch auch - - oder musste das dann nicht zwangsläufig dazu führen, dass die anderen Großmächte dagegen aufgebracht werden?  
I: Das sind ja historisch vielfältig diskutierte Thesen.  
E2-16: Ja, das ist nichts Neues - - ja in dieser Hinsicht, ich bin da für mich gespalten, also diese gewisse Trauer, dass da vieles kaputt gemacht wurde, zerstört wurde, auch vieles verlorenes auch - - andererseits die Frage, ob das nicht - - das sind auch ein Neubeginn.  
I: Gibt es Dinge beim NS, die leichter zu vermitteln fallen und welche, die schwerer sind?  
E2-16: Also wenn ich an die Barbarei denke, ist das mit Sicherheit schwieriger darzustellen - - also ich hatte jetzt in Berlin das Buch in der Hand, das Auschwitzalbum - - und ich hab' da eine Buchrezeption teilweise darüber - - also das war bedrückend, wenn sie da sehen ein Fotograf, der dokumentiert.  
I: Was macht das so schwierig, das zu vermitteln?  
E2-16: - - nee, vermitteln geht das gut, ich sag' vielleicht ein anderes Beispiel - - es war für mich bedrückend, wie man diese Barbarei auch so mitmachen kann auch - - also des ist für mich bedrückend, also ich mach' das Thema, wenn ich zum
- 195 Thema KZ, Alltag, les' ich meistens einfach nur aus, ich weiß nicht ob's sie's kennen, - - von Elie Wiesel - - die Nacht zu begraben, Elischa - - ja nee, da beschreibt er als kleiner Junge, wie er 44, er war ja Ungar, Ungarn, wie er dort deportiert wird, nach Auschwitz kommt, wie er so den Alltag erlebt - - und - - da will ich diese Stimme einfach zu Wort kommen lassen und les' einfach nur 'ne Stunde oder zwei vor - - da hören sie aber 'ne Stecknadel fallen.  
I: Warum machen sie das?  
E2-16: Für mich hat das mit Emotionen zu tun - - weil für mich ist das ein authentisches Zeugnis auch, das will ich auch, wird ich auch, kürzen tu ich natürlich schon, weil ich kann ja nicht das ganze Buch vorlesen, das will ich ungeschmückt unzensiert an die Schüler auch herantragen.  
I: Warum Emotionalisierung, was erhoffen sie sich dadurch?  
E2-16: 'Ne Betroffenheit und dadurch auch 'ne gewisse Immunisierung.
- 205 I: Wie kann man das erreichen, Immunisierung in dem Zusammenhang?  
E2-16: Ja wenn ich ein Wissen - - das hat was mit meiner Vergangenheit zu tun - wenn ich ein Wissen hab', was alles passiert ist - auch, wenn ich das auch akzeptier' - - sich - - muss ich ja, ist ja auch ein Teil unserer Geschichte auch -- ja in ähnlichen Situationen muss ich wissen, dass das nicht geht, das ich dann einfach sag', und da leiste ich Widerstand - - auch das Verhalten beschreibt, wie auch die Beziehungen mit seinem Vater, wie er da, am Anfang ist er noch Familie und am Ende schaut er weg, wie sein Vater geschlagen wird auch, das hat ja auch mit Alltagsgeschichte zu tun, wie sich diese Sozialbeziehungen auflösen - - also für mich ist es wirklich ein authentisches Zeugnis, da erinnern sich die Schüler noch Jahre danach daran.  
I: Wenn sie sagen immunisieren, gehen sie davon aus, dass man aus der Geschichte irgendwie lernen kann - - und zwar ganz konkret, was kann aus dem NS?  
E2-16: - - ja - - welcher Weg, welche Wege praktisch - - wohin der Weg führt, wenn ich - - nicht rechtzeitig gegen politische Unrechtssysteme wehre, also Widerstand leisten auch - - und - - zu was der Mensch auch alles fähig sein kann - - die Frage, was in den 90er Jahren untersucht wurde, wer sind diese Täter eigentlich.  
I: Browning?  
E2-16: Ja ja - - da gibt's auch inzwischen Materialien auch in Oberstufenbüchern, die genau das thematisieren oder die Milgram-Experimente oder dieses Experiment, das zeigt das ja auch in der Gesellschaft auch.  
I: Jetzt sagten sie Betroffenheit wird hergestellt durch dieses Wieselbuch. Müssen die Schüler betroffen sein in Geschichte?  
E2-16: - - erstens 'ne Frage, hätten sie mich das vor 20 30 Jahren gefragt, hätte ich sicher anders geantwortet, aber die Medienflut ist ja unheimlich - - - und - - die Medienflut - - die ist ja, ich seh' das bei meinen eigenen Kindern, nicht zu bremsen, gerade was Internetzugang und Datenvielfalt angeht - - und ich muss ja Kriterien für mich - - finden - - ich, wie
- 225 einzelne Medien oder Themen so gestalte, dass sie merken, dass es wichtig ist.  
I: Also sie meinen, dass eine Betroffenheit notwendig ist, weil sich da was durch die Medien verändert hat?  
E2-16: Durch die Medien hat sich das verändert, das ist ja - - wenn sie Kriegsberichtserstattung wenn sie Zeitungen anschauen, Fernsehen anschauen, Internet Tod ist ja etwas so Alltägliches auch, das stumpft ja unheimlich ab - - und - - ich muss da, durch diese Schicht muss ich durch.
- 230 „I: Wär' das dann so ein medienpädagogisches Erziehungsziel, was sie da verfolgen?  
E2-16: Ja ja.

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 4

I: Gar nicht so sehr die Betroffenheit gegenüber dem Holocaust an sich, sondern?

E2-16: Das ist ein medienpädagogisches Ziel, betroffen, den Menschen wieder wach rütteln für das, was er eigentlich erfahren kann, was da passieren kann in seiner Umwelt.

235 I: Also Holocaust gar nicht an sich, sondern man könnte das auch an anderen Zielen nehmen, DDR Hohenschönhausen?

E2-16: Da waren wir auch, ja.

I: z.B. so was. Wir können ja durchdeklinieren, wir finden immer wieder Situationen in der Menschheitsgeschichte, wo etwas schiefgeht.

240 E2-16: Ja wir haben Schülerinnen hier - - aus dem früheren Jugoslawien, Kroaten die Ähnliches da auch - - in den Pogromen, und in den, ja Holocaust ist hochgegriffen, ja in diesen Vernichtungen erlebt haben.

I: Ist also dann der Holocaust gar nicht so das Entscheidende, die Essenz für den Unterricht als spezielles historisches Ereignis?

245 E2-16: Das sind jetzt unterschiedliche Ebenen, also ich denke - - ich denke, wie gesagt, für diese Vergangenheit, für den Bruch mit der Vergangenheit, da ist es 'ne Zäsur - - aber - - für das Andere, das könnten sie auch mit - - eben mit diesen Verbrechen in Jugoslawien, wo diese Völkermorde auch passiert sind, natürlich nicht in dieser Radikalität, das ist das gleiche Muster - - und mit dieser Dauer und mit dieser Gründlichkeit, aber die Intention - - Minderheiten - - ja - - zu töten, Nachbarn zu töten, den plötzlich auch nicht als Nachbar entdeckte, sondern Serbe, Kroat, Muslime - - das ist das gleiche Muster - - die Tutsi, Hutu - - diese Pogrome in den 90er Jahren - - also da ist es - - da hat das für mich nicht diesen Stellenwert.

I: Haben sie auch schon mit anderen Materialien gearbeitet, um eine Betroffenheit herzustellen, beim Thema Holocaust?

250 E2-16: - - - muss ich überlegen - - - also, was ich immer wieder schon gemacht habe - - ist über die, das ist aber nicht Holocaust, sondern Kriegsverbrechen - - im - - ist diese berühmte Wehrmachtsausstellung - - wo Menschen dokumentieren, was sie da alles machen, also diese Bilder, diese Fotos sind für mich auch entlarvend, die habe ich auch mal immer wieder eingesetzt - - da war letztlich eine gute Ausstellung in Oldenburg, da waren Ferien, die habe ich leider nicht besucht - - da wurde das ausgerechnet zum Thema gemacht auch - - da wurde auch herausgearbeitet, der Soldat, der im Westen berühmte Denkmäler fotografiert, der sich meinetwegen auch vor den Eiffelturm stellt und im Osten was ganz anderes passiert - - also ich zeig' da immer wieder mal ein Bild, das heißt die Minengrube, ich deck' das ab und da sehen sie eine Frau, die durch irgendeinen Fluss in Russland wartet, in Schwarz Weiß und ich lass die Schüler erst mal beschreiben - - das Bild hat etwas Geschichtsunterricht, die Stimmung ist gleich schwierig, und die merken, das ist doch net' so was, da ist Wirklichkeit und das, was auf dem Bild scheint, das sind zwei verschiedene Kategorien - - und dann deck' ich die die Unterschrift ab, dieses die Minenprobe ab und frage, wie passt denn das zusammen und dann geht das Rädchen auch langsam los - - und dann kommt ja auch die Sachinformation, die dann nachgeschoben wird.

I: Also arbeiten sie stark mit Emotionen?

E1-16: An solchen Momenten ja.

I: Was würde sein, wenn ein Schüler oder mehrere Schüler Gleichgültigkeit zeigten?

265 B: Würde ich das thematisieren, fragen warum.

I: Müssen die Schüler da „Interesse“ zeigen?

270 B: Also unsere Schüler sind ja aus allen Schichten, aus allen Teilbereichen ganz unterschiedlich sozialisiert, von soher haben sie da auch ganz unterschiedlichen Erfahrungshintergrund - - also mir ist wichtig, dass sie sich mit dem Thema, mit dem Geschichtsunterricht auseinandersetzen und dann über die eigene Position reflektieren - - notwendig reflektiert und da bin ich jetzt wieder auf der Moderationsschiene, ich will euch nicht zu einer einheitlichen Meinung bringen, das wäre ja gerade kontraproduktiv - - aber ihr müsst euch mit Geschichte auseinandersetzen und es muss ein Infragestellen stattfinden, wenn ihr da wieder zu eurer eigenen Position dazukommt, das ist euer gutes Recht, aber ihr müsst euch damit - - auseinandersetzen, da bin ich da relativ konsequent.

I: Und bei den persönlichen Dingen, machen sie da auch Grenzen?

275 E2-16: Das kommt drauf an - - also prinzipiell möchte ich das - - eigentlich würde ich sagen, ja - - wenn ich dann aber im Laufe des Schuljahres, Holocaust kommt dann ja eher im zweiten Halbjahr dann merk', die Klasse ist nicht reif dafür oder ist nicht weit, dann würde ich das weglassen.

I: Wenn die da stark pubertär sind, ist das ein Problem nehm' ich an?

280 E2-16: - - das kommt auch, aber prinzipiell ist das, es wird dann abgewogen, wie tief man da geht, bzw. diese moralisch-ethische Dimension, die Frage der Täter, wer sind diese, dass man das einfach reduziert.

I: KZ hatten sie angesprochen als Gedenkstätte - - mit Mittelstufe, Oberstufe, beide?

285 E2-16: Das liegt ja hier - - wir liegen toll günstig, Dachau haben wir, da haben wir zwei Tage genommen - - das war nach Nürnberg auf dem Reichsparteitagsgelände - - das war in der Oberstufe logischerweise die Übernachtung und alles, weil da um so weniger Aufsichtsprobleme - - wir fahren ab und zu mal nach Natzweiler - - das ist aber grenzwertig, weil das von hier aus weit zu fahren ist.

I: Drei Stunden.

E2-16: Ja - - also was hier auch ist, es gibt hier ein relativ gut aufgearbeitetes Außenlager, Neckarelz - - das ist nicht schlecht und das wird auch frequentiert.

I: Grund - - das ist zu viel Aufwand?

290 E2-16: Ja ab und zu mal mit 'nem Kollegen runter nach Natzweiler.

I: Ab welchem Alter kann ein Schüler frühestens in eine KZ-Gedenkstätte gehen?

E2-16: Das kommt auf die Aufarbeitung des Ganzen an - - also ich würde nie, das würde ich vorher erst mal anschauen und dann für mich entscheiden.

I: Aber irgendeine Altersgrenze?

295 E2-16: Gut, sie sollten Geschichte haben - - und deshalb frühestens ab Klasse 6 und ja und - - das hängt von der Ausgestaltung.

I: Was für Erfahrung haben sie in den Gedenkstätten gemacht.

300 E2-16: - - ja also ich hab' - - grundsätzlich mit Führung und wenn möglich mit Zeitzeugen - - also ich hab' jetzt in Hohenschönhausen, ich spring' jetzt da rüber - - das andere war über Führung - - das hat 'ne höhere Authentizität auch - - und da ist es auch ein Fragen - - und ein mit dem Thema näher in Berührung zu kommen.

I: Hat das auch was gebracht?

E2-16: Da bin ich Seemann, was da rauskommt, seh' ich in 20 30 Jahren - - also ich geh' davon aus, das können sie ja nicht messen wie 'ne Klassenarbeit - -

305 I: Das meinte ich nicht, ich kenne nur einige Kollegen, die sagen, bringt eigentlich nichts, der Mehrheit, es hat sich nicht rentiert.

E2-16: Ja wenn ich mal, es regnet und es ist November - - dann kann sein, dass ich auch so argumentiere, aber grundsätzlich glaube ich an das Gute im Menschen und dass er, da ist jetzt 'ne höhere Authentizität war - - und das wird wahrgenommen, da bin ich ganz sicher.

I: Es wird manchmal diskutiert, ob man den KZ-Besuch verbindlich macht, was halten sie davon?

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 5

- 310 E2-16: Nichts.  
I: Wieso, dann hätte man doch das erreicht, jeder Schüler muss einmal in seiner Schulzeit dort gewesen  
E2-16: Gut, sie wissen ja was die Alliierten als sie die KZs geöffnet haben, da musste jeder Deutsche - - das ist 'ne Schocktherapie, ja - - da erübrigt sich ja im Grunde das zu sagen, aber wir leben ja nicht mehr konkret in dieser Geschichte -  
- wir sollen frei entscheiden, wie und mit welchem Mittel wir uns diesem Thema nähern.
- 315 I: Wer sollte diese Freiheit haben?  
E2-16: Der Lehrer.  
I: Warum ist das notwendig?  
E2-16: Für mich eigentlich selbstverständlich, diese Frage stelle ich mir gar nicht - - ja - - - ich bin ja eigenverantwortlich, ich muss ja für mich und meine Schüler wissen, was der bestmögliche Weg ist - - was jetzt schief geht, ist ja gar keine Frage.
- 320 I: Ich nehme mal eine andere Perspektive ein, je weiter der NS weg und je mehr die Schüler Medien konsumieren, desto mehr muss man sich Wege suchen mit der Frage auseinanderzusetzen, und dann hätte man es institutionalisiert, wenn man das als Teil der Identität will?  
E2-16: - - ja dann ist auch die Gefahr, dass es zu Alltag Routine wird und dass es auch mit Zwang zu tun hat - - Institutionen haben denn auch den Charakter dazu.
- 325 I: Was für einen Vorzug hat die Freiheit?  
E2-16: Wobei ich möchte's, ich mach's jetzt nicht, weil ich gern reisen will, sondern weil ich denk', die Schüler - - die sind in dem Moment dazu auch reif.  
I: Aber was für einen positiven Effekt hat die Freiheit?  
E2-16: Ja ich verstehe mich als freies Individuum - - der mich in einer freien Gesellschaft auch so einbringen kann, wie ich auch da bin - - und Zwang ist etwas Grundsätzliches nichts Positives auch.
- 330 I: Aber von der Seite der Institution ist es ja auch Interesse was zu gewährleisten, gerade die Faulen  
E2-16: Ja gut, da gibt es aber auch andere Wege, gerade diese Faulen, das zu umgehen - - für mich hat das mit Eigenmotivation zu tun, ja bin ich motiviert, ist das auch - - und - - da will ich auch entscheiden, wann man Schüler so weit - - das es äußere Setzung gibt, ist klar, das brauch' ich nicht - - ihnen nicht sagen - - aber ob sie da faule Kollegen erreichen, oder ob es nicht eher konterkariert, indem sie - - ihren Frust vor Ort, weil sie mitreisen müssen, und das Ganze ins Lächerliche ziehen - - also da bin ich mir, das gibt's in jeden Kollegium - - in der ganzen Gesellschaft gibt es auch und da wird sicher der Mittelweg gehen, diese positive Wirkung auch.
- 335 I: Was würde sich bei Ihnen persönlich verändern, wenn man das verbindlich machen würde?  
E2-16: Das gibt's nicht - - das ist jetzt ein Diktum - - nee, das kann ich mir nicht vorstellen, dass so etwas - - also das wird eher, darauf wollen sie ja jetzt hinaus - - Alarmsignale aussenden, würde das auch.
- 340 I: Wenn sie jetzt mal den Rahmen anschauen, welche Rollen spielen der Bildungsplan und Schulbücher?  
E2-16: Hochspannende und hochpolitische Frage - - weil sie jetzt, das ändert sich alle zehn Jahre - - und wie gesagt, wir waren ja gerade auf diesen Diskussionen - - es hat praktische Gründe das Buch, das ich einfach arbeiten kann, wir sind gerade dabei zu überlegen, was wir in der neu Oberstufe anschaffen - - also es hat diese, diese technischen Gründe, wozu ist ein Buch da - - aber letztlich und da bin ich sehr individualistisch mit Sicherheit - - notfalls schieb ich Kopien hinterher und mache den Unterricht, wie ich ihn für richtig erachte.
- 345 I: Würden sie sagen Ihr Unterricht ist stark buchorientiert oder weniger?  
E2-16: Nein - - so, es kommt auf die Stunde an, also fifty fifty - - also ich leg' Wert in der Oberstufe aber auch in der Mittelstufe, dass das Buch regelmäßig dabei ist - - das ist einfach, das hat auch ressourcenorientierte Gedanken, Umweltgedanken - - dass diese Dinge einfach - - wenn da gedrucktes Papier ist, dass es auch genutzt wird.
- 350 I: Bildungsplan, ist der für sie sehr bedeutend für ihre Unterrichtskonzeption?  
E2-16: Also jetzt muss sich der Beamte mit dem Lehrer unterhalten - - also klar, fürs Abitur, - - fürs Überprüfen muss ich meine Schüler, dass die das auch gemacht haben - - und gerade bei meinen vierstündigen muss ich, dass alle Unterrichtsinhalte auch gemacht haben, damit die ihr schriftliches Abitur machen können und ihr mündliches Abitur - - klar dass diese Fesseln gegeben sind und die werden auch erfüllt - - gerade weil am Ende die Prüfung auch dasteht und man will die Schüler ja nicht ins Messer laufen lassen.
- 355 I: Aber grundsätzlich, stark oder weniger stark?  
E2-16: Also wenn's - - es ist 'ne Mischung - - darum zögere ich jetzt auch - - also - - ich hab', ich hab' das Ende ja im Hinterkopf auch und ich weiß, was zu tun ist, bis zum Tag X, meinewegen bis zum schriftlichen Abitur - - dann gibt es während dieser zwei Jahre Phasen, da ist es eher projektorientiert, da gibt es Phasen, dann gibt es wieder enge Phasen - - aber die Chronologie, das sag' ich in der ersten Woche - - da werden auch so Reviere abgesteckt, da sag' ich - - die Chronologie, der Rahmen ist gemacht, es wird eigentlich nichts Neues unterrichtet - - sondern es kommt jetzt einfach die tiefere Schicht dazu - - ihr habt gefälligst vor jedem Unterrichtsthema die Chronologie zu verinnerlichen - - und das habt ihr vor jedem neuen Thema zu verinnerlichen - - der Rahmen, in dem die ganze Geschichte spielt - - und das höre ich auch punktuell ab, das das auch gemacht wird.
- 360 I: Wie nehmen sie das wahr, da setzt jeder Kollege auch noch mal seinen Rahmen?  
E2-16: Ja.  
I: Wie würde sie generell den Rahmen beurteilen oder auch den Rahmen Ihrer Schule, ohne dabei zu sehr über Interna zu sprechen?
- 370 E2-16: Also generell, die Schulleitung setzt ein Vertrauen ins Kollegium.  
I: Haben sie schon mal irgendetwas anderes gehört, dass sich die Kollegen weniger frei fühlen an anderen Schulen?  
E2-16: Ja also das gibt's, dass da die Schulleitung, das denk' ich schon.  
I: Und welche Rolle spielt das Kollegium für ihr Empfindung und Ihre Motivation?  
E2-16: Also gehen wir mal zweischrittig vor - - der Schulleiter muss mir den Freiraum lassen, dass ich eigenständig arbeiten kann - - und wenn er merkt, dass funktioniert auch, - - muss er mich lassen - - da nehm' ich den Schulleiter erst mal vorrangestellt, weil das ja, wir sind 90 Kollegen - - das ist nicht immer einfach das auszutariieren - - das heißt, wenn sie mal, dann - - 'ne Exkursionen übernehmen oder wenn sie mal bei einem Projekttag eine Klasse für einen ganzen Vormittag rausholen, das müssen sie mit den Kollegen sprechen und das Projekt vorbereiten - - und dann wissen sie auch mit manchen Kollegen geht das auch nicht - - der lässt die nicht raus, da muss ich einen anderen finden.
- 375 I: Gab es auch mal ein Projekt zum NS?  
E2-16: Da ging es um - - wir hatten mal einen Projekttag vor eins zwei Jahren, da ging's um NS - - Vergessen - - vergessene Helden, glaub' ich, hab' ich das titulierte, wo es um Menschen ging, die alltäglich Widerstand geleistet haben - - oder sich für andere eingesetzt haben - - also Auslöser war dieser Film von Spielberg - - da haben wir ausgesucht - - die ZEIT hat, glaub' ich mal - - 'ne Artikelserie auch gebracht über so Einzelpersonen - - und da hab' ich gesagt - - oder ganz unbekannte Personen und da habe ich - - geht mal ins Internet, geht mal in die Bibliothek und versucht mehr über die Person rauszufinden - - das haben wir dann auch gemacht und haben das als Schuldokumentation auch.
- 380 I: Ganze Schule?

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 6

- E2-16: Erst im Klassenzimmer, dann haben wir 'ne kleine Ausstellung und dann haben wir pressetechnisch publiziert auch.  
I: Warum hat das geklappt?
- 390 E2-16: - - - ja ich hab' die Schüler gefragt, ob sie bereit sind da auch zu machen.  
I: An ihnen?  
E2-16: Also ich war motiviert - - ich hab' die Schüler gefragt, ob sie sich so etwas vorstellen können - - und die Erfahrung werden sie sich auch gedacht haben - - die allermeisten sind zu solchen Projekten bereit auch und begeistere auch - - das ist ein ganz anderes Arbeiten - - nicht diese 45 Minuten - - sie brauchen länger - - aber der Ertrag denk ich ist positiv.
- 395 I: Warum macht man nicht mehr in der Richtung, wenn das Ertrag positiv ist?  
E2-16: Aber die Zeit - - das ist wieder die Zeitökonomie.  
I: Und empfinden sie die Zeit im GU als knapp oder angemessen?  
E2-16: Knapp.  
I: Was würden sie sich wünschen an Zeit?
- 400 E2-16: Ja für die Unter- und Mittelstufe eine dritte Stunde, aber das ist utopisch - - wie ich gehört, andere Bundesländer, wo das immer weiter zusammengestrichen wird und Fächerverbund - - da leben wir hier noch paradiesisch.  
I: Warum, glauben sie, passiert das hier noch, dass man so 'nen Fächerverbund?  
E2-16: - - - also da bin ich inzwischen ganz nüchtern, das sind ökonomische Gründe.  
I: Was ist wichtiger - - oder liegt es daran, dass es einfach weniger Lehrer?
- 405 E2-16: - - nee, also, das würde ich gar nicht so politisieren - - es werden im weniger Lehrer gebraucht.  
I: An der Schule vom Modell her, Einzel- oder Doppelstunden?  
E2-16: Nicht systematisch eingeführt, nach Bedarf.  
I: Halten Sie Einzel- oder Doppelstunden für wichtiger?  
E2-16: Das ist jetzt pauschal, das kann man nicht - - das hängt mit der Klasse zusammen jetzt.
- 410 I: Wie wichtig ist, weg vom Geschichtsunterricht - - NS-Vergangenheit, hat die Schule irgendeine Aufgabe?  
E2-16: Die Schule ist ja Teil einer Stadt und als Teil einer Stadt setzt sie sich mit der Geschichte auseinander, das heißt - - was man natürlich auch beleuchten muss, was hat die Schule während der, wie hat sich die Schule während der NS-Zeit verhalten, solche Geschichten auch - - oder während der Weimarer Republik - - also ich denk', das ist schon wichtig.  
I: Und was kann die Schule bewirken insgesamt, wenn sie sich zur Aufgabe sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen?
- 415 E2-16: Ja, wie ich vorhin gesagt hab' - - erst mal 'ne Wissensvermittlung, dass ich weiß, wie sich meine Vergangenheit zusammensetzt und was da alles passiert ist, und dass ich das auch lern' zu akzeptieren.  
I: Kann die Schule irgendwie die Gesellschaft beeinflussen?  
E2-16: - - Das ist jetzt wieder stark 'ne politische Geschichte, die Vorgaben sind da auch - - ich denk', so wie es hier läuft, wir haben hier eine Schulleitung, die sehr frei auch vom Vertrauensvorschuss hier gewährleistet, ist - - das überträgt sich ja auch auf die Schüler - - so ein Klima - - das Schulklima - - für mich ist das auch wichtig, so einen Erziehungsauftrag auch erfüllen zu können - - und das - - wenn ich meine Arbeit gut mache, dann hab' ich jemand, der am Ende - - eigentlich net fertig ist, aber auf 'nem guten Weg ist - - sich mit seiner Vergangenheit und seiner Zukunft - - ja dass er das als Einheit versteht, auch gemeinsam auch diesen Weg beschreiten kann - - jemand fit machen für das Leben.  
I: Kann man den Holocaust ihrer Meinung nach pädagogisch vermitteln?
- 425 E2-16: - - was wollen sie da vermitteln, ich versteh' jetzt nicht die Frage - - das Faktum an sich, das ist ja kein Problem - - schwieriger wird's dann schon - - die Frage, wer macht so was - -  
I: Was würden sie sagen, was ist da das Wichtigste ist, man könnte ja eine Zahl nennen?  
E2-16: Für mich ist der Schwerpunkt, wann ist der Mensch dazu bereit, solche Verbrechen zu begehen - - unter welchen Situationen - - und versuch' dann auch - die Frage hab' ich für mich auch nicht endgültig beantwortet - - im Nachhinein ist die leicht zu stellen und zu beantworten, ja wie hätte ich mich selbst verhalten.
- 430 I: Von Hilberg jetzt, dieses Täter Opfer Zuschauer?  
E2-16: Ja dieses Zuschauer, ich mach' mich da ja eigentlich auch selbst schuldig.  
I: Geht es da hauptsächlich um diese ethische Dimension und die Frage nach dem Warum?  
E2-16: - - es ist sicherlich - - ich bin ja wieder für die Gegenwart - -
- 435 I: Wie machen sie das konkret, das würde mich jetzt interessieren, sie machen ein mal die Betroffenheit über den Wiesel, da ist aber die Auseinandersetzung nach nicht erreicht?  
E2-16: Ja da sind die - - haben sie das Schrödel-Buch zu Hause - - wenn Sie einen Moment mal bitte warten - - [er holt ein Schulbuch, blättert darin und zeigt dem Interviewer eine Seite] - - also die Emotionen ist die eine Geschichte und die Frage, wer sind diese - - ja - - und da kommt so 'ne Untersuchung - - was ich auch gemacht habe, sind diese, das Protokoll von der Verhör von Eichmann - - das Eichmann-Protokoll heißt das, glaub' ich - - das ich da Passagen auswähle.  
I: Gibt es irgendwelche Grenzen?
- 440 E2-16: Ja da hab' ich vorhin auch, es gibt da Soldaten, die von ihren Massenerschießungen berichten, das kann man nicht im Unterricht einsetzen, das hat ja auch was Voyeuristisches - - ja also das würd' ich, das hab' ich, zwei drei Mal als Unterrichtswerk gesehen - - wie heißt das noch mal - - aus meiner Referendarszeit in den 80ern, wo es ein Kollegin eingesetzt hat um - - da methodisch praktisch die Wirklichkeit nachzuspüren, halte ich für äußerst fragwürdig.  
I: Was ich noch kenne, Rudolf Höß?  
E2-16: Das ist sehr viel auch Selbstschutz.  
I: Haben sie mal mit diesen Leichenbergbildern oder KZ-Bildern von der Befreiung gearbeitet?
- 450 E2-16: - - ich bin - - häufiger war ich in KZ's schon, Dachau war ich auch letztes Jahr - - und da taucht des in den Ausstellung auch mal wieder auf, aber expressis verbis eigentlich nicht.  
I: Irgendwelche Gründe - - oder Zufall?  
B: Oh - - das sind so Fangfragen - - das kann ich so einfach net - - ich weiß net vielleicht 'ne gewisse Scheu - - ich weiß net, solche Bilder - - net Scheu den Schülern gegenüber, sondern gegen die damals ums Leben gekommenen auch.  
I: Also im Sinne so 'ner Selbstzweckformel?
- 455 E2-16: Ja ja eher so in der Richtung.  
I: Hat für sie ihre pädagogische Ausbildung Einfluss auf ihre Herangehensweise?  
E2-16: Das ist ja jetzt 'ne unendliche Frage - - also die pädagogische Ausbildung müsste sicherlich reformiert werden - -  
I: Was müsste man heute verbessern?
- 460 E2-16: Viel unterrichtspraktischer - - ist es unterrichtsbezogen, oder ist es unterrichtsrelevant überhaupt - - ist es wirklich auch für Schüler oder - - aus meiner Zeit, war das mit Unterricht zu tun partiell - - Unterrichtstheorie partiell.  
I: . . . [erläutert das Projekt] - - ich hab' das Gefühl, dass unsere Schule viel mehr reglementiert wird, viele Dinge von außen in die Schule reinkommen und ein Handeln manchmal einschränken.  
E2-16: Also in der Hinsicht, dass es mehr wird, indirekt, weil einfach die Zeit nicht so reicht, weil man den Plan einfach voll hat, weil man nicht so viel erreichen kann - - diese Tendenzen gibt es schon seit vielen Jahren - - mit Deputatserhöhungen - - das da viele Dinge reinfließen und solche Geschichten - - mit Formalien, wir werden jetzt im Laufe des Schuljahres oder
- 465

## Anhang C6] Transkription des Interviews „Fritz P.“ (E2-16) 7

nächstes fremdevaluert und da sind wir dann auch am Rotieren - - also des wird sich äußern, aber vielleicht ist es auch 'ne Frage des Alters, die Dinge sind zwar da - - aber wichtiger ist, dass ich meinen Arbeitsethos, meine innere Stimme da eigentlich net verstummen lasse, dass ich sage - -

I: Warum jetzt, bei jüngeren Kollegen, kommt das da eher an oder?

470 E2-16: - - nein 'ne gewisse Souveränität über gewisse Tendenzen auch hinwegzuschauen, das eigene, das eigenverantwortliche in den Mittelpunkt zu stellen - - die Abhängigkeit ist ja auch höher - - - und - - wenn der Schulleiter, wenn sie mit dem nicht können, haben sie auch Schwierigkeiten - - gerade als jüngerer Kollege auch

I: Haben sie auch das Gefühl, dass es hierarchischer, staatliche oder hierarchischer oder das es einfach ab mehr?

E2-16: Ich würde sagen einfach mehr.

475 I: Hängt dann von der Schule ab?

E2-16: Ja gut, die Direktion steht ja unter Druck - - die will ja ihrerseits ja auch - - die gibt den Druck einfach weiter - - und wir sind einfach in der schwächsten Stelle

I: .. [referiert über die Distanz]. Haben sie das Gefühl, dass das immer mehr Distanz zu dem Thema gibt und irgendwann - - ich nehm' mal den Begriff „historisiert“ wird?

480 E2-16: - - das ist Spekulation jetzt - - also mit Sicherheit, mit weiterer Distanz wird das auch nüchterner betrachtet - - für mich als Historiker beide Seiten da sind, eben dieser Schmerz an der Vergangenheit, dass da vieles auch zerstört wurde - - und ja eben - - das heilsam - - das steht irgendwo drin - - ist das Weizensäcker - - die Chance, die zweite Chance die man auch hat.

- 1 I: Sie sind ja Geschichtslehrerin und mich würde mal interessieren, was sie für Erfahrungen gemacht haben mit dem Thema?  
D4-33: Grundsätzlich mit den Schülern - - oder als Lehrerin das Thema zu unterrichten?  
I: Beides.  
D4-33: Also ich hab' - - ich bin, wie soll ich jetzt anfangen 2001, ich bin Referendariatsjahrgang 99 - - 2001, also ich unterrichte seit 1999 Geschichte und seit dem Zeitpunkt auch immer zehnte Klasse - - ganz viel, also neunte Klassen nach dem neuen System noch nicht, aber nach dem alten System ganz viele zehnte Klassen hintereinander - - von daher habe ich wirklich oft NS unterrichtet und hatte bis jetzt sehr gute Erfahrungen - - ich hatte die Erfahrung, dass die Schüler ziemlich offen sind, was das Thema angeht, sehr wissbegierig betroffen sind, ich hab' auch mit zwei Klassen, sowohl mit der zehnten wie auch dann mit 12ern Exkursionen nach Struthof gemacht, zum Teil mit Schülerführungen, nie mit der Führung von dort, sondern selber oder halt so Referate verteilt, Zettel verteilt und hab' da auch die Rückmeldung bekommen, also wirklich, dass es ein besonderer Tag war, dass sie es schätzen, auch an den schwierigen Ort zu gehen und das zu sehen, von daher merk' ich, dass das Thema die Schüler immer noch berührt, ich hab' jeweils dann immer auch eine Rückmelderunde zum Abschluss gemacht, ja wie findet ihr denn, immer wenn's um diese Betroffenheits- und Schuldfrage geht, ja inwiefern fühlt ihr euch noch schuldig, verantwortlich, hab' ich dann auch Schüler am K.<sup>1</sup>, hatten wir auch Israelaustausch, hatten, die auch diese Austauschfahrten hatten, konfrontiert waren - - ja mit diesen Anschuldigungen und die jeweils diese Schuldfrage, doch weit von sich geworfen hatten und jeweils beurteilt haben, dass im Geschichts- oder der deutschen Schule allgemein, dass im Unterricht Thema NS sehr intensiv, zum Teil zu viel bearbeitet wird, dass sie sagen es wird in Religion es ist Thema in Deutsch es ist Thema in Geschichte es ist Thema zwei Mal zehnte zwölfte, dass sie finden, also zum Teil das Gefühl haben, das Thema hat zu viel Gewicht in deutschen Schulen. Einziges Mal hatte ich eine Klasse, wo ich das Gefühl hatte, da sind so rechtslastige Schüler, aber das war ein einziges Mal, das war so ein Sonderfall, also nie Negativerfahrungen, das wäre so ein Rundumschlag an Erfahrungen.
- 20 I: Woran hat sich denn diese Offenheit gezeigt?  
D4-33: - - die Offenheit wirklich - - mit dem Thema in allen Bereichen umzugehen sowohl - - - was die Involviertheit der Deutschen - - Auseinandersetzung, wie ging's der Jugend - - wie ging's damit mit der Jugend - - und als auch das Thema Holocaust, sich wirklich allen Themen zu öffnen und da auch interessiert nachzufragen - - ich hatte auch mal die Frau Knut-Graf drin, ich weiß nicht, ob sie die kennen, das ist die Schwester von Willy Graf, die bei der Weißen Rose mitgemacht hatte, hatte auch mal ein Zeitzeugengespräch beim Thema Widerstand und das war ein ganz intensiver Nachmittag sowohl, was die an Fragen loswerden konnten, als auch für mich, ja diese Dame kennenzulernen, als auch die Schüler interessiert zu sehen - - ja das würde ich als die Offenheit sehen.  
I: Wie ist das bei anderen Geschichtsthemen?  
D4-33: Das ist sehr altersabhängig, was die Themen angeht, die Schüler sind früher in der sechsten jetzt in der siebten Klasse sehr offen, was die Themen angeht, das würde ich vergleichen - - diese Offenheit - - mein ich diese Wissbegierde, sich offen 'nem Thema nähern und in der achten neunten Klasse, wo man dann Mittelalter oder diese Verfassungsgeschichte - - da ist diese Offenheit nicht - - ja vielleicht auch weil's trockene Themen sind oder weil's Themen sind, wo sie nicht so direkt angesprochen werden oder wo sie nicht so merken, dass es mit ihren Ist und Jetzt zu tun hat oder dass sie da - - dass es Fragen sind, die ihnen gestellt werden und bei den Kleinen ist das so, ja das ist sehr bildlich, das ist ein neues Fach, da, das würde ich so vergleichen.
- 35 I: Und die Offenheit, woher kommt die speziell bei dem Thema?  
D4-33: - - - ich denke, das hat - - - das hat schon zum einen damit zu tun, dass das Thema so intensiv beackert wird und dass es lokalgeschichtlich da sehr viele Herangehensweisen gibt - - ich meine, da hatte ich jetzt diesmal auch eine ZLL, Judentum in X. und da hat sich eine auf Spurensuche in ihrem Ort - - ich denke,, dass ist ein Thema - - diese ja, dass sie wissen, wir tragen Verantwortung, dass es viel gehört wird in den Medien und dass dieser Zweiter Weltkrieg, ich denke, schon noch Auswirkungen hat heute.  
I: Hat die soziale Zusammensetzung ihrer Schüler irgendwelche Auswirkungen auf dem Umgang mit dem Thema?  
D4-33: Nee, würde ich sagen, nicht - - vielleicht so ein bisschen in der Fragehaltung, dass ich so ein bisschen das Gefühl habe - - meine, also die Schüler in D. sind mehr rezeptiv und die Schüler in Ö. waren ein bisschen offensiver, also wollten, hatten ein bisschen Fragen und waren kritischer, so das ist aber auch ein bisschen selektiv, man hat zwei Klassen da und da, weiß ich nicht, ob man das jetzt verallgemeinern kann - - weil da haben Klassen mal einen eigenen Zusammenhang.
- 45 I: Rezeptiv?  
D4-33: Dass sie eher aufnehmen was das Lehrbuch, ich, an Materialien bereithalten, dass sie eher aufnehmen, speichern und wiedergeben und nicht so sehr ihre eigenen Fragen stellen und von daher den Unterricht nicht so sehr steuern, also da hab' ich das Gefühl, da gebe ich mehr an Impulsen rein.  
I: Unterschiede im Geschlecht?  
D4-33: - - in dem Thema, Themenfeld NS, würde ich nicht sagen - - es gibt eher den Unterschied politische Kinder, Jugendliche, die schon so eine politische Denkweise haben und die eher Uninteressierteren, aber das würde ich nicht am Geschlecht, beim Geschlecht festmachen.
- 55 I: Und Vermutungen, wann es zu einem politischen Interesse kommen kann?  
D4-33: Ja - - also sagen wir mal so, Kinder, die eher so ein bisschen, sagen wir mal so linksorientiert sind, vielleicht auch so ein bisschen Antifaschismus, sind deutlich interessierter - - sind bei dem Thema engagierter als unpolitische - - wobei das Thema keinen kalt lässt ja, aber - - das sind vielleicht die, die eher sagen, ja wir haben es schon so gehabt das Thema.  
I: Wie machen sie das, dass sie das Thema heute noch nahebringen den Schülern.  
D4-33: Am K. hatte ich es sehr einfach weil wir ein Schularchiv hatten und da hatte ich unterrichtet - - unser Schule im NS, weil die Schule - - seit 1873 war es, glaub' ich, bestand und ich vergleichen konnte, was verändert sich, welche Schulfeiern haben wir und konnte eben auch die aktuellen Bücher zeigen, die die Schule hierzu hatte auch, das war so ein nationalsozialistischer Physiker also sie ist umbenannt worden - - [*Unterbrechung*]  
I: Wir waren dabei, wie sie es den Schülern nahebringen.  
D4-33: Also das war das eine, dass man es am K. den Schülern festmachen konnte, das Thema, dann hab' ich, wie gesagt, Zeitzeugengespräche gemacht zu dem Thema, jetzt in D. versuche ich es auch über die lokale Schiene - - ich versuch' es oft über die lokale Schiene, was heißt 'ne Betroffenheit, ein Interesse zu wecken, zu sagen, diese Geschichte ist nicht irgendwo passiert, sondern hier, da haben wir auch durch das Stadtmuseum in D., die haben auch mal 'ne Ausstellung gemacht oder so, dann kann man auch mal gucken, auf Spurensuche gehen was hat sich bei uns verändert, was gab's da.
- 70 I: Wie, finden sie, geht unsere Gesellschaft mit dem Thema um heute?  
D4-33: Man merkt also immer noch, dass die diversen Feiertage - 27. Januar - begangen werden - - in den Medien vorhanden oder es gibt Lesungen in diversen Synagogen von soher - - also ich habe so ein bisschen das Gefühl - - der - - Zentralrat der Juden, der ist inzwischen unpolitischer geworden, also das war in den 80er 90er - - da war der stärker auch in der Allgemeinpolitik das ist so ein bisschen zurückgefahren - - ich weiß nicht, ob die Charlotte Knoblauch ruhiger ist - - oder wie

<sup>1</sup> K. = Schule, an der „Tanja L.“ unterrichtete.



- 75 auch immer - - - aber das also das schon noch drauf geachtet wird in der Politik an diese Geschichte zu gedenken, aber insgesamt vielleicht etwas ruhiger geworden die Auseinandersetzung, vielleicht auch, weil der Islamismus und Terrorismus dominanter ist in der Geschichte - - aber es kommt immer wieder vor, Frau Merkel war gerade in Israel, von daher in der Tagespolitik ein Bezug ist da.  
I: Wo betrifft es uns heute noch?
- 80 D4-33: - - ja ich denke in dieser politischen Auseinandersetzung - - man trifft auch - - war da dieses Buch von dem Sarrazin wieder - - wo man merkt, gewisse Thesen müssen wir als Deutsche vorsichtig sein, 'ne gewisse Wortwahl kommt da rein, wie das in den Medien diskutiert wird und wer sich zu Wort meldet um da Widerrede beim Thilo Sarrazin jetzt z.B. mit der Ausländerthese, so was, von daher diese Geschichte, die verfolgt uns und ist auch immer noch präsent, von daher würde ich sagen kein Thema, das jetzt abgehakt ist - - ja.
- 85 I: In den 90ern gab es Begriffe wie Normalisierung mit der Vergangenheit und Schlusstrich – wie stehen sie dazu?  
D4-33: Also ich hab' das Gefühl, der Schlusstrich ist noch lange nicht gezogen - - ich hab's Gefühl, die Schüler hätten ihn gerne von Schülerseite, ich hab' das Gefühl, dass ich schwachen Stellenwert, klar ich bin auch involviert mit Geschichte, ich hab's ja jetzt bewusst gewählt, von daher - - von daher trage ich ein Gefühl, ich trage ein noch größeres Maß an Verantwortung in mir - - und das Gefühl, die Schüler würden den Schlusstrich gerne ziehen, also die können damit ganz schlecht umgehen, dass sie z.B. bei einem Israelaustausch angegangen werden oder in England angegangen werden, damit können sie, das weisen sie zu recht, find ich, komplett von sich - - aber in der politischen Debatte, wie man auch politische Themen angeht, ist das Thema, ist noch kein Schlusstrich gezogen - - für die Schüler ist noch in ihrem alltäglichen Umgang - - hat das Thema keine Bedeutung mehr, es sei denn, sie sind in einer Geschichts-AG involviert - - da besonders engagierte und interessierte Jugendliche - - so für den Alltagsgebrauch der Schüler, außer dass sie sich einer gewissen Verantwortung bewusst sind, hat das jetzt nicht mehr so große Auswirkungen, auch weil jetzt in den Familien die Großelterngeneration also sie jetzt in der Täter-Opfer-Rolle in der Familie einen direkten Kontakt haben.  
I: Was erwarten sie dann, was Schüler mit dem Thema heute machen - - haben die Schüler irgendeine Pflicht bei dem Thema?  
D4-33: Ich denke, sie haben eine Verantwortung für die Geschichte, aus der sie kommen, weil die Geschichte sich ja fortführt in der - - in die deutsch-deutsche Geschichte mit der deutschen Teilung und wenn man das verstehen will, wenn man auch die 100 68er Revolution verstehen will, dann, die kann man nicht verstehen ohne diesen absoluten Zusammenbruch auch verstanden zu haben - - also denk', ich erklär' das viel von der jüngeren deutschen Geschichte auch aus und weil wir uns jetzt auch in der Weltgeschichte besonders verhalten, das erklärt es.  
I: Was heißt für sie konkret, für einen Schüler Verantwortung für die Vergangenheit?  
D4-33: - - Verantwortung heißt für mich zunächst ein Wissen um das - - um auch - - um z.B. rechten Argumentationen etwas entgegensetzen zu können, da gebildet zu sein, das heißt für mich die Verantwortung und - - ja, ich denke, das ist es, also ich würde jetzt nicht unbedingt sagen, dass die Schüler eine Verpflichtung hätten, immer noch permanent zu erinnern, also da hört es bei mir schon langsam auf, ich denke, die Verantwortung haben sie bald nicht mehr, aber sie haben, sie tragen, ist gut zu kennen, welche Fehler gemacht wurden und - - die Weiterentwicklung zu sehen und welche Chancen sie auch haben.  
I: Wie kommt es jetzt dass die Erinnerung nicht mehr so zentral ist?
- 110 D4-33: - - ich - - da, sagen wir mal so, die permanente Erinnerungspflicht da sehe ich auch die Gefahr, dass - - eine gewisse Form von Ermüdungserscheinung auch da ist, dass sie da auch keine Lust mehr haben und ich finde für ein permanentes Erinnern, ich weiß nicht, ob da nicht ein bisschen auch die Pflicht, ja da wirklich involviert gewesen zu sein oder wirklich Verwandte auch zu haben, also dann - - ja ich glaube - - ja das ist es - - also ich sehe so einen zeitlichen Abstand doch so langsam da - - geht mir wirklich so, dass ich das Gefühl hab', da ist ja die Geschichte, die 20 Jahre zurück sind, ja wert oder 115 dran jetzt erinnert zu werden.  
I: Sprich DDR?  
D4-33: Ja, DDR.  
I: Was glauben sie, wie wird die Entwicklung der beiden Themen gehen, wenn wir das jetzt mal vergleichen?  
D4-33: Sagen wir mal so, vom Lehrplan hat's, hat die DDR-Geschichte noch einen sehr schwachen Stellenwert, ja ohne diese 120 Geschichten irgendwie aufwerten zu wollen - - sehen sie, da ist man gleich vorsichtig, das kann man nicht machen - - also wie gesagt, für die Verantwortung, die die Deutschen tragen, etwas aus der Geschichte gelernt zu haben, ich hab' ein relativ positives Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein, dafür ist es wichtig, aber da jetzt eine permanente Erinnerungskultur draus zu machen, also ich seh' da auch eine Gefahr drin.  
I: Gefahr?
- 125 D4-33: - - ja dass es dann auch eine Verdrossenheit gibt, auch gewissen Themen gegenüber, weil jetzt auch NS beinhaltet - - als das z.B. nur Holocaust - - ja man gedenkt ja oft - - bei der Befreiung der KZ nur an den Holocaust und das Schlimmste, dass die Deutschen jetzt zum NS hinerzogen wurden, was ja absolut grotesk und schlimm ist, wo man die Schüler versucht ja durch die politische Bildung gegen zu pfeifen indoktriniert zu werden, das gerät dann in den Hintergrund - - ja.  
I: Zu der Vergangenheit - - wie sehen sie persönlich Stauffenberg?
- 130 D4-33: Das ist ein sehr spezielles Thema - - Stauffenberg als Person, muss ich ehrlich sagen, hab' ich nie so speziell unterrichtet, ich hab' schon Widerstand unterrichtet, natürlich und hab' ihn als eine Form des Widerstands, also Stauffenberg mit seinem, muss bei mir ehrlich gesagt hinten über gefallen - - das Wissen zwar, hab' dazu gehört, spielt für mich keine zentrale Rolle.  
I: Warum jetzt?
- 135 D4-33: Weil es so viele Formen des Widerstands gab, da seh' ich jetzt in der Schule schon eher bei den Schülern ein Interesse bei - - diese Piraten, die heißen Piraten oder so was - - weiße Rose seh' ich jetzt mehr Anknüpfungspunkte als zu gucken, wie gesagt wird auch immer wieder genannt, Boenhoeffter ist für mich eine zentrale Figur weil er auch mit seinen Schriften wirklich und seinem eigenen Leiden tragfähig ja 'ne Biographie hinter sich hat, ich weiß nicht, vielleicht weil es gescheitert ist, ich weiß nicht, Stauffenberg immer genannt, aber als Figur, wer sich so nähert, ist sich auch eher dessen bewusst, welche Risiken er auch eingeht, natürlich wird's, im Neigungsfach eher, da wird's eher unterrichtet, man muss selektieren, man hat effektiv nur 14 140 16 Stunden.  
I: Nach dem Zweiten Weltkrieg gab's den Begriff der Kollektivschuld, wie stehen sie dazu?  
D4-33: Also das ist eine Frage, die ich am Ende stelle und frage, wie seht ihr die heute noch, ja und da diskutieren die schon kontrovers, das mach ich auch so, dass ich die Schüler erst in Kleingruppen diskutieren lasse und weil ich festgestellt habe, dass sie dann auch offener miteinander umgehen und dann nur so irgendwann ins Plenum gehen und dann mitkriege, was die bereit sind zu berichten, und man merkt dann, wo wird heftig diskutiert, was wird heftig diskutiert und da kann man - - also die Frage der Schuld das ist 'ne Sache, die ist auf jeden Fall der Generation, die betroffen war anzulasten - - heute sehe ich eher - - also die kollektive Verantwortung ja also da, was ich vorhin ausgeführt habe - - von heute, ich persönlich weise die Schuldfrage von mir - - ich kann dafür nichts und ich versteh' jeden Schüler, der so argumentiert - - aber die Verantwortung das ist ganz klar, das versuche ich zu vermitteln, das möchte ich gerne vermitteln, Verantwortung ja, Schuld nein - - damals schon.  
I: Nehmen die Schüler die Verantwortung, die sie jetzt definiert haben, an?

D4-33: Interessanterweise schon - - also das, da sind wir uns meistens einig, wobei sie eben, find' ich, zu recht sagen, sie möchten eben als Deutsche nicht auf diese, diese 14 Jahre reduziert werden also wenn von 'ner Außenansicht, das möchten sie nicht und tun alles Mögliche, um dann auch argumentativ dagegen vorzugehen, aber sie sehen es schon, aus welchen Gründen  
155 auch immer ob es ihnen gut genug eingebläut würde, ja in der Schule oder ob sie es dann wirklich eingesehen haben, also es scheint so ein bisschen beides.

I: Und wie äußert sich das?

D4-33: Wie gesagt in den Diskussionen, weil ich die Frage wirklich stelle - - ich stell' diese Frage und darauf einigen, ich mein natürlich nicht, da nicht jeder oder so aber das ist dann so ein Fazit das meistens im Raum steht, wo sich die meisten doch mit  
160 identifizieren können.

„I: Was finden sie als grundlegende Zielsetzung, wenn man den NS im Unterricht, in Geschichte behandelt?“

D4-33: - - Unterrichtsziele - - es ist zum einen ganz klar Lernziele, Wissensziele zunächst mal, weil ich auch gerade gesagt habe, das faktische Wissen finde ich immens wichtig, um eben gewappnet zu sein - - es geht auch ein Stückweit um Empathie, weil ich finde grad - - - viel Wissen ist auch einfach trocken und das ist z.B. für mich ein - - ein Motivationsgrund gerade  
165 lokalgeschichtlich zu arbeiten, zu gucken, was ist bei uns geschehen oder gezielt - - nach Struthof, es würde sich auch lohnen einen anderen Ort anzufahren, weil da doch das Grauen und diese Dimension noch erfahrbar wird sozusagen, auch ein Empathieziel - - weil ich, weil es so weit weg ist und eben ein geschichtlich wichtiger, geschichtliche Katastrophe einfach war - - wenn man es jetzt so, das wäre jetzt so ein bisschen Holocaust, wenn man es eher und beim NS versuche ich schon zu vermitteln diese Gefahr, Massen zu verleiten, also dass, wie sich jetzt eben die Deutschen verhalten haben und gefolgt sind in diesem System und wie perfide das System auch aufgebaut war, also von daher ist für mich immer wichtig dieser - -  
170 Machtergreifung, das könnte ich nicht weglassen, das wollte ich auch nicht weglassen, ganz klar zu sehen also was waren die Knackpunkte, wo die Demokratie ausgehebelt wurde, wie schnell war sozusagen der Staat gleichgeschaltet - - - dann diesen KZ-Staat, Gestapo-Staat, SA-Staat, ein Staat im Staat, das ist für mich schon ein Punkt, weil ich denke ja, das sind so Gefahrenpunkte, wenn man sich auch andere - - Diktaturen oder so was andere anguckt - - - ja das wär's natürlich - - und dann -

- und weil jetzt in der Schule die Jugend ansetzt, dann zu gucken, wie wurde gezielt versucht zum einen diese Volksgemeinschaft aufzubauen, die ja von manchen sogar - - also nicht immer, von manchen sogar positiv dargestellt wurde dieses Wir-Gefühl und dem gegenüber zu setzen was war denn Schule, was waren - - Lehrinhalte was wurde in der HJ mit den Kindern eigentlich gemacht - - also diese Bewusstmachung, wie man als Bürger gleichgeschaltet wird, wie man 'ne Masse verführen kann - - eben da auch in den totalen Krieg hineinzugleiten und die Gipfelung in den Krieg, das ist so der Endpunkt, das mache ich eigentlich nicht, ich hab' noch nie Kriegsgeschichte unterrichtet, also den Krieg unterrichte ich eigentlich nicht, sondern es ist klar, er hat verschiedene Phasen und dann geht es eigentlich bei mir bei der Stunde Null weiter, den Krieg, den lass' ich aus, Militärgeschichte klar und ein Schwerpunkt eben dann auch der Widerstand um nicht zu zeigen - -  
180 Kollektivschulfrage, alle haben mitgemacht, sondern es gab auch Leute, die sich auf verschiedenste Weise widersetzt haben, zum einen dem Holocaust, Juden geholfen haben - - und zum anderen die versucht haben, dieses System zu brechen und da zu informieren wie auch immer mein Opa hat da immer ganz viele Flugblätter gesammelt, das ist dann auch ganz schön zu zeigen, dass es auch Aufrechte gab oder Leute, die sich widersetzt haben, die nicht mitgeschwommen sind.

I: Ist ihr Unterricht, wenn sie ihn selbst charakterisieren würden, eher lehrer- oder schülerzentriert?

D4-33: - - ja - - eher schülerzentriert, sagen wir mal, ich versuche - - also, ich suche es schon aus, aber es gibt so Phasen, wo ich merke - - ich nehme auch Anregungen von Schülern auf, also wenn ich merke, da ist ein besonderes Interesse da, entweder  
190 dass ich es in die ganze Gruppe zurückgebe oder eben dann daran etwas klar zu machen - - Also ich versuche schon mich an den Schülern zu orientieren und da, wo sie hingehen, natürlich wähle ich viel aus, klar, ich muss ja auch die Zielvorgabe vorgeben - - ja ne ich würde sagen, mein Augenmerk ist ganz klar der Schüler.

I: Und vom Unterrichtsablauf wie sind da so die methodischen Schwerpunkte?

D4-33: - - methodisch mach' ich - - also finde ich so alles, ich mach' vom Lernzirkel über Gruppenarbeit über Einzelarbeit auch  
195 Lehrervortrag - - Internetrecherche wo es sich anbietet - - eigentlich wirklich alles, sämtliche Kugellager blie bla blup, Diskussionen, Debatten auch, reine Quellenarbeit mit Vorgaben, arbeite mit Bildern arbeite mit Filmen - - also ich würde sagen, ich mach' wirklich alles, ich versuch' es auch ganz bewusst ja weil - - ich, das war jetzt ganz süß, ich hab' 'nen 13er und ich hab' gesagt, so jetzt geht ihr in Zweiergruppen und dann gehen die Zweiergruppen in Vierergruppen - - und dann kam so ein Stöhnen oh können sie nicht einfach mal Frontalunterricht machen (*lacht*), war ganz süß, also - - ich versuch' da eigentlich abzuwechseln  
200 und ich möchte eine hohe Schüleraktivität in meinem Unterricht haben.

I: Wie erleben sie die Schüler beim Thema Holocaust?

D4-33: Das hatte ich ja vorhin schon mal gesagt, also sie sind, wie gesagt, sehr wissbegierig vielfach und dann hatte ich das ja so ein bisschen nach dem politischen, nach den eher politisch interessierten Schülern und den eher rezeptiven so geteilt - - es geht von blanken Entsetzen, je nachdem welche Quellen man auch einsetzt - - also ein mal hab' ich diesen Dokumentarfilm aus dem Warschauer Ghetto gezeigt und das war sehr hart, war für viele Schüler wirklich sehr sehr hart das anzugucken, sind ja  
205 auch wirklich schreckliche Bilder.

I: Welche Stufe, wenn ich das fragen darf?

D4-33: Zehnte Klasse - - ja ich könnte es eigentlich nicht besser beschreiben, wie als ich das vorhin getan habe, wissbegierig, Fragen, Fragen nach den Zahlen, fragen wie kann das geschehen - - wie gesagt, einmal hatte ich eine Klasse, da hatte ich auch Besuch von irgendwem komischem Menschen, da gehabt am Lehrerzimmertür, der fragte, ob ich auch die Geschichte der Vertriebenen unterrichten würde - - weil er gehört hatte ich mache gerade Holocaust, das wäre genauso wichtig, dass Deutsche auch Opfer waren, das war ganz komisch aber da hatte ich auch diese komische Klasse - - das war die einzig komische Erfahrung dass einer vom Lehrerzimmer stand ein ganz komischer Mann.  
210

I: Fällt es ihnen leicht oder schwer zu vermitteln das Thema?

D4-33: Nein, es fällt mir leicht, sagen wir mal so, so bitter es klingt, es ist anschaulich, es ist enorm viel Material da, es ist dankenswerterweise inzwischen sehr gut aufgearbeitet, so dass man, so schwer es einem auch fällt, dass man - - ich kann reduzieren, und das geht, ich hab' ja so meine Schwerpunkte und ich versuch' es auch in der Zeit abzuarbeiten, auch aus dem Wissen heraus die Schüler sagen, wir haben es schon so oft gemacht und versuchte deswegen auch gezielt diesen lokalgeschichtlichen oder dann auch die Schule betreffenden oder was auch immer - - ich kriege auch so ein Angebot von den  
220 Schülern oder an Fragen das das auszurichten oder darauf dann auch zu konzentrieren.

I: Welche Medien setzen sie ein, sie sprachen ja vorhin schon vom Warschauer Ghetto Film?

D4-33: Zum Teil arbeite ich mit - - mit diesen - - Luftaufnahmen auch von diesen Ghettos, wie sie jetzt aufgebaut waren, jetzt gerade auf das Thema Holocaust hin, versuche dann mit diesen Deutschlandkarten, wo war's und wie war es vernetzt, das ist dann das Thema Wannseekonferenz z.B., dann auch so die Logistik ein bisschen klarzumachen um diese Dimensionen aufzubrechen und aufzuzeigen, um welche Zahlen es da eigentlich auch geht, - - gerade am Thema Struthof arbeite ich dann auch mit den Materialien von Mannheim-Sandhofen zusammen, um eben zu zeigen es war hier und Struthof liegt weit weg, aber es war hier und es war unserer Region hier zugeordnet, andere Medien z.B. Warschauer Ghetto, ich hab' auch zum Teil diesen anderen Propagandafilm, wie heißt der noch gleich, ist es Theresienstadt - - den hab' ich auch schon mal eingesetzt und  
225

230 gebrochen dann - - dann hab' ich, wie ich schon erwähnt habe, ich hab' dieses von meinem Großvater diese Flugblätter, ich hab' von meinem Großvater - - mein Großmutter dem Haus meines Großvaters so viel Materialien, das geht dann jetzt auf diese deutsche Geschichte, diese Lebensmittelkarten und so Warnungen - - Achtung der Jud' geht um und so was zum Beispiel, um zu zeigen, was die Deutschen an die Hand bekommen haben oder da gibt's so 'ne schöne Warntafel bei einem Bombenalarm mit Bildern karikiert, wie man dann der treue Deutsche dann in den Keller geht und so, was er dabei zu haben hat - - ich hab' ein paar Zeitzeugenmaterialien, merke, das wird natürlich immens angeguckt, ich merke da sind se' immer sehr sehr wach - -

235 genauso wie das am K. war, damit umzugehen mit diesen Büchern, diesem Archivmaterial zu arbeiten, da merke ich ist eine ganz ganz große Authentizität dann da und Wachsamkeit - - natürlich mit dem Schulbuch mit den Quellen die dort da sind, mit den Medien - - das wäre so das Bildmaterial und zum Teil mach ich - - was ich auch schon mal gemacht haben, kennen sie 100% die Seite von diesem Michael W. Curlin Colin, die kennen sie gar nicht, die müssen sie eingeben, [www.curlin.de](http://www.curlin.de) das ist ein Geschichtslehrer, der eine Geschichtsseite aufgemacht hat und da findet man zu ganz vielen Themen Links und Vernetzungen und da stell' ich manchmal 'ne Recherchefrage, genau auf welchen Link sie da gehen können und lass sie manchmal zu einem Thema da einfach surfen.

I: Wie stehen sie denn zum Einsatz von Bildern aus Konzentrationslagern?

240 D4-33: Mach' ich - - was ist jetzt ihre Frage, ob die zu abstoßend sind oder zur Zurschaustellung sind - - (*Interviewer nickt*), also - - wo ich jetzt Bilder, die ich noch nie gezeigt habe, aber die zum Teil auch in diesem Struthof, wobei die sind da auch sehr zurückhaltend, also wo ich Probleme hätte, sind wirklich diese Massentoten, diese Aufgeschichteten, das finde ich ein bisschen hart, gerade Zehntklässler, jetzt sind es auch Neuntklässler oder gerade diese Berichte, da gibt's ja oft wie dann die Haare noch - - also da merke ich, da wird mit menschlichen Körpern umgegangen, man liest es ja auch oft so und da merk' ich, wird so 'ne Schwelle überschritten, oft wo es da für Schüler zu so 'ner Art Horrorfilm wird und das ist schon gar nicht mehr real, das ist so grausam, das wird, das ist schon gar nicht mehr real und ich finde, da hat man auch gar nichts mehr davon, also so detailliert ins Grauen zu gehen, also da reichen die Zahlen eigentlich schon für sich, also da bin ich jetzt z.B. mit Bildmaterial etwas vorsichtig, aber natürlich so diese Gaskammern und so was, das zeige ich durchaus.

I: Als Historiker, das ist ja nicht eine erfundene Geschichte, das ist real.

245 D4-33: Natürlich nicht - - mir geht es darum, wie viel, ja klar, es ist schon die Frage wie viel kann ich bildlich zumuten, also ich zeig von KZ oder auch aus den Ghettos - - ich meine, da sieht man genug Elend ja und auch da muss man den Blick lenken nicht nur die gucken drauf, die Kinder sind ja visuell unheimlich überfrachtet und sind geschult und leider verschult inzwischen und genau hinzugucken, weil das Internet und wie jetzt heutzutage diese Videoclips gedreht sind, das ging ja von schnellen Bildern aus und die Schüler können das gar nicht mehr, so in ein Bild verweilen und dann wirklich laufen - - also sich ein Bild ich Whab, hab' ichs jetzt hier - - ich hab' dieses eine Buch „verlorene Welten“, das sind so Schwarz-weiß-Bilder ganz groß verschwundene Welten - - - - das ist ein, ich glaub's es war ein Jude selber oder war's ein Deutscher, der sehr früh kapiert hat, dass dieser Holocaust, also nicht dass dieser Holocaust kommen wird, sonder dass es die Vertreibung geben wird und der ganz früh nach Osteuropa gegangen ist und mit so 'ner Lockkamera heimlich, weil vieles schon verboten war, einfach Straßenbilder aufgenommen hat und das sind immens ganz tolle Schwarz-Weiß-Bilder, ich hab' das Buch und da sind die so groß und natürlich versucht man die dann auch so groß zu fotografieren, wo man dann wahnsinnig viel sieht, einmal auf der einen Seite auch wie die Menschen früher zusammengelebt haben, also das ist auch ein Aspekt von mir, dass diese Kulturen einfach nebeneinander existiert haben, der eine vom anderen profiliert hat, ja und dass das einfach weg ist, also dass uns kulturell unheimlich viel weggebrochen ist, das ist ein wichtiger Aspekt für mich und, wie gesagt, da muss man die Schüler schon genau anleiten, welche Informationen hab' ich, also was seh' ich alles ja und da muss man mit diesen Bildern doch sehr sehr genau umgehen, also ich versuche auch eigentlich in einer Stunde höchstens ein oder zwei Bilder einzusetzen, ich mag das nicht, so 'ne Bilderkanone und so war's und so war's und so war's, ich finde, da haben die Schüler davon nicht so viel.

250 I: Und was haben die Schüler generell von Bildern?

255 D4-33: Ich denke, es ist für sie, da sie visuell auf der einen Seite sehr gewohnt sind, erst was sie sehen, ist wahr, oder das können sie sich besser vorstellen, vielleicht nicht so wahr, nicht unbedingt, das bringe ich ihnen auch bei - - dass Bilder natürlich manipuliert werden können, aber das was sie so vor sich sehen, das können sie sich besser vorstellen, es reicht, also es ist eine andere Ebene, wenn man ihnen vorliest, da waren große Baracken und da haben soundso viele Leute drin gelebt, als wenn man dann auch so ein Bild sieht von so einer Baracke, wo dann drei oder vier Menschen übereinander sind und dann vielleicht sieht, dass da nur eine Decke und irgendwo ein kleines Knäuel und man den Leuten klarmacht, das ist der ganze Besitz, ja das sind dann so und da wird ihnen schon was ganz anderes bewusst , z.B. auch anderes Thema, das ich dieses Mal zum ersten Mal auch relativ intensiv Flucht und Vertreibung unterrichtet, das war so ein Thema, da bin ich oft eher so drüber ja man so eine Stunde und weil ich eine Schülerin hatte und sagte guck doch mal in der Quelle 20% der Deutschen waren 1945 Vertriebene und dann hab' ich als Hausaufgabe, ihr fragt mal eure Omas, ruft die mal alle an und fragt mal, guckt mal, wer hat denn Vertriebenen hintergrund und wir sind auf die 20% gekommen in unserer Klasse, das war total klasse und dann kam eine Schülerin an mit Bukowini was weich ich was, irgendsoeinem Vertriebenenblättchen und hat dann, hatte die Oma gerade ihre Vertreibung noch ausgesucht, die da beschrieben war und dann haben wir das ein paar Stunden noch unterrichtet und das war total super das Mädchen, das jetzt gezielt hat daraufhin dann zwei Wochen nur noch Gespräche gehabt mit ihrer Oma und ein anderer Schüler hat die D.er Weststadt erklärt, wie das gebaut wurde, weil er das von seiner Oma - - erzählt bekommen hat - - ja - - ursprünglich ausgegangen waren wir ja was weshalb die Bilder brauchen, also, ich denke, es macht es für sie realer, es reicht nicht mehr nur zu lesen, also wenn ich ein Bild habe, sie wurden in Viehwaggongs gepackt, aber wenn ich dann mal das Bild habe so eine was weich ich Ankunft in Dachau und man diese Wagen sieht diese Masse Mensch, dann wird das einfach vorstellbarer.

260 I: Was waren ihre Erfahrungen wenn sie KZ-Gedenkstätten besichtigt haben?

265 D4-33: Dass die Schüler - - es gibt ja so, es sind dann oft - - da grad die Jungs, die dann, sie haben vorhin gefragt, die dann so ein bisschen cool tun, es betrifft mich nicht, ich weiß das alles, es macht mir alles nichts aus - - dass die Schüler alle ein bisschen still sind und - - wirklich aufhören dann auch so Nebengespräche zu führen an diesem Ort - - sie sind sich der geschichtlichen Tragweite an diesem Ort wirklich bewusst, die merken das, da brauch' ich als Lehrer gar nicht vorher sie zu bimsen und ihnen vorher zu sagen, ihr verhaltet euch ruhig, das kommt von ganz allein - - sobald man da reingeht, das ist auch eine gewisse Form von Beklemmung da, dann wenn dieses wenn man dann hinter dem Tor steht, also sehr intensiv.

I Was erhoffen sie sich?

270 D4-33: Genau das, genau das erhoffe ich mir, wenn sie da sind - - weil sie keine Chance mehr haben, die Zeitzeugen sterben weg, sind jetzt - - also wenn ich viel viel früher Lehrer gewesen wäre, hätte ich intensiv Zeitzeugengespräche gemacht, das sehe ich jetzt für die DDR-Geschichte absolut notwendig - - ja weil die haben wir jetzt nicht mehr, von daher haben wir nur noch die Wirkungsfähigkeit dieser Orte, solcher Orte - - und die entfaltet sich also nicht, wenn ich, hier in X. haben wir die Synagoge wieder aufgebaut, dort ist es nicht, das ist nicht dasselbe, oder wenn ich ich hab' auch schon mal 'ne Führung gehabt von einem Schüler, Juden in K., jüdische Geschichte in K. und wenn ich da vor dem - - wenn ich da vor diesen - - Karren im Boden stehe und sage, da war halt die Synagoge und jetzt steht sie nicht mehr da, das ist halt nicht dasselbe - - ja und auch das kann kein Bild hervorrufen.

I: Was löst so ein Besuch bei einem Schüler eventuell aus?

D4-33: Also ich erhoff' mir da jetzt nicht zu viel - - ich denke, jetzt nicht dass, dass sie jetzt auf einmal andere Menschen sind deswegen, des' auf keinen Fall, aber in dem Moment sind sie betroffen und ich denke schon auch, dass es vielleicht hier und da, also wenn hier und da - - also wenn hier und da - - also 'ne Erinnerung möglich ist - - dass sie dann dieses Gefühl wieder hervorrufen können oder so - - und ich denke, das andere ist, dass sie's für sich vergleichen, wie war mein Gefühl in Struthof - - dann ist es für sie dasselbe jetzt in Dachau, jetzt oder in Buchenwald - - ja das ist jetzt - - dass da ein Ort für alle steht so ein bisschen.

I: Was meinen sie mit Betroffenheit, den Begriff haben sie jetzt häufiger verwendet?

D4-33: - - das ist für mich sozusagen der einzige Anker, wo ich hinkriege, dass diese Geschichte nicht mehr als 60 Jahre her ist, sondern dass sie hier und jetzt noch wirklich greifbar ist, also das ist jetzt so die Form von Betroffenheit und das ist jetzt so der einzige Punkt, wo ich glaube, den einzelnen ja wirklich deutlich zu machen, es geht mich was an, also es ist 'ne Vergangenheit, die nicht vorbei ist - - das wär's jetzt, so ein bisschen - - und damit auch Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen.

I: Welche Rolle spielen hierfür Emotionen, ist das Emotion?

D4-33: Das ist 'ne Emotion - - das ist ganz klar Emotion dort - - ja

I: Generell, welche Rolle spielen bei ihnen Emotionen?

D4-33: Ich denke, die Emotion ist so nicht mehr zu wecken im Klassenraum und gerade nicht durch Bilder - - man versucht das, man versucht da den Intellekt eher anzuregen und 'ne wirkliche Betroffenheit kann ich nur erreichen entweder, indem ich sehr, also Quellen finde, die 'ne persönliche Aussage haben, die sie glauben - - besser noch wenn es mit Ton oder Film verknüpft ist - - hab' ich auch schon gemerkt, Hörmedien sind da eher also wirksam - - aber eigentlich erreiche ich das nur an diesen Orten - - also im Unterricht kommt die Emotion so nicht zum Tragen.

I: Sollte Ihrer Meinung nach jeder Schüler mal in einer Gedenkstätte gewesen sein?

D4-33: Das kommt auf den Lehrer an, das kann auch total in die Hose gehen, würde ich sagen, also ich, das ist eben, wo ich gesagt hätte, ich hab' eine Schwierigkeit damit so ein Gedenken zu verordnen und ich hätte auch ne Schwierigkeit damit, alle Leute dahinzuschleppen, was jetzt die Amerikaner sicherlich zu Recht 45 gemacht haben - - da ist ja auch ne direkte Schuldfrage gekoppelt und geboten gewesen, aber heutzutage nein, also ich denke wenn es sich anbietet und machbar ist, ich verbieg mich auch da nicht, ich guck jetzt, die Klasse, ist es zeitlich möglich, nicht so wie ist die Lerngruppe, sondern ist es möglich und schaffen wir es dann auch, weil es schon intensiv vorbereitet werden muss, also ich möchte da nicht einfach durchlaufen, sondern es muss zu dem Punkt da auch passen.

I: Wann kann man Schüler ihrer Meinung nach generell für Geschichte begeistern?

D4-33: Wann kann man Schüler generell für Geschichte begeistern - - ich denke, wenn man eine Verknüpfung zu ihrer sogenannten Lebenswelt findet, ja - - einmal, dass es die Verortung ist, weil es dieselbe Altersgruppe ist, die da angesprochen war oder weil sie es eine Verortung gibt, ist es in meiner Region passiert oder weil es ne Verortung so grob vielleicht in der Familien- Freundesgeschichte irgendwie gibt - - dass man vielleicht z.B. die [unsere] Schule - - da sind unheimlich viele linke Lehrer, unheimlich viele Alt-68er und da bietet es sich bei uns z.B. an, Zeitzeugengespräche zu machen und da vielleicht mal einen Kollegen sitzen zu haben, der da vielleicht der Mathelehrer ist und der dann von damals erzählt, da ist dann 'ne ganz andere Empathie da - - ja, da sind die wie gesagt total wieder offen - - ich denke auch, dass wir in Deutschland, ich weiß nicht ob ich das generell über Deutschland sagen kann, im Allgemeinen habe ich das Gefühl, wir erzählen sehr wenig Geschichte, wir erzählen sehr wenig mit unseren Kindern, die Familie ist gar nicht mehr so präsent und dass man da einfach mal sitzt und seine Großeltern wirklich mal fragt und zuhört, wie war's denn früher, vielleicht haben wir auch nicht mehr so die Familienfeste, wo man zusammensitzt ich weiß es nicht, gerade mein Mann kommt aus so 'ner Familie, da wird unheimlich viel erzählt, wir erzählen sehr viel mit unseren Kindern, aber ich hab' das Gefühl das ist etwas, was die Kinder gar nicht so sehr kennen, wenn sie das mal haben, dass ihnen jemand etwas erzählt und dann sind die sehr offen - - die Frage war noch mal, wo man sie begeistern kann - - also ich würd' so sagen, das sind so Punkte, wenn sie entweder merken, der oder da hat das und das erlebt, ich merk' auch manchmal, sie sind wahnsinnig froh, da kann man manchmal 'ne Stecknadel fallen lassen, wenn ich auch beispielsweise erzählte, was ich erlebt hab', ich hab' den Mauerbau erlebt, da war ich in Berlin - - und wenn dann mal so was ist, wo man was Persönliches oder DDR, DDR-Geschichte - - ist da gerade so ein Ding, weil ich als Jugendliche Freunde in Ost-Berlin hatte, ich komm aus West-Berlin und durch Telefonate ja einen Stasi-Besuch bei unseren DDR-Freunden, ja, wenn man so etwas erzählt, das können die nicht fassen - - also was heißt, sie können es nicht fassen, dann ist da so ein Moment da, die hat uns wirklich etwas zu erzählen - - ich denke, das nehmen sie mit, ich denke auch, daran werden sie sich eher so erinnern, wenn man mal so als 48er-Lehrer bla bla blup dann vielleicht schon eher, wenn man mal nach Baden fährt.

I: Für sie selbst, was hat sie denn in der Familie und der frühen Auseinandersetzung mit dem Thema alles geprägt?

D4-33: - - vor allem wirklich mein eigener Geschichtslehrer - - also so vom - - von meinem eigenen - - so die eigene Familiengeschichte, die ist mir dann sozusagen selber erst durch meine Schule - - hat da Fragen geweckt und - - an dieses Material - - das haben meine Eltern dann auch erst gefunden als mein - - meine Oma starb und dann hab' ich dann Geschichte studiert und dann haben sie gesagt, hey das ist doch was für dich, das kriegst du - - also das hab' ich so nicht gewusst und auch gezeigt bekommen - - ich wusste wohl, dass mein Großvater väterlicherseits und der war auch Soldat und ist auch gefallen, das ist, das merk ich jetzt auch immer mehr, das ist jetzt so ein unterschwelliges Thema gewesen - -, dass mein Vater seinen Vater verloren hat und - - da die Vaterrolle ersetzt und dann immer auch ein Suchender, ist so ein bisschen, von daher war das auch ein bisschen da - - aber die Auseinandersetzung mit dem NS hat in der Schulte richtig, weil ich da auch einen ganz alten Lehrer hatte, dessen Töchter haben dann auch nach Israel geheiratet, der hat auch viel so Aussöhnung gemacht das war so die Herangehensweise und dass man so langsam größer wird und mehr nachfragt und auch mehr kapiert.

I: Und was hat jetzt dieser Lehrer so besonderes gemacht?

D4-33: - - wahrscheinlich hab' ich ihn einfach gemocht - - was der gemacht hat, der hat wirklich erzählt, der hat echt erzählt, der hat dagestanden und hat erzählt und wir haben zugehört und - - an dem Thema NS war wirklich - - ich könnte jetzt gar keine Worte oder Geschichten wiedergeben, sondern für ihn, er hat es gelebt, er hat die Aussöhnung mit dem jüdischen Volk einheimlich gelebt - - und er war auch derjenige, an meiner Schule gab's 'nen Israelaustausch, weiß nicht, weiß gar nicht wie üblich es damals war und - - - - und er hat einfach persönliche Geschichten erzählt - - und das hab' ich ihm einfach - - abgenommen - - oder es hat mich beeindruckt - - ja das, so würde ich es eher sagen - - ich war auch als Schüler nie in einem KZ, weil bei mir der Irakkrieg war und deswegen konnten wir nicht nach Israel fahren, da ist es dann weggefallen - - deswegen, ich hätte z.B. - - ich wüsste nicht, wie ich mich in Polen fühlen würde, in so 'nem großen KZ, ich weiß für mich, Struthof war das erste Lager, was ich selber gesehen habe, also schon als Lehrer, erst als Lehrer, so spät erst, und ich wüsste gar nicht, wie ich mich in Polen fühlen würde, ob ich das Schülern zumuten könnte - - oder wie ich selber emotional damit umgehen würde, wüsste ich gar nicht.

I: Welchen Stellenwert hat das Thema im GU?

D4-33: Ich - - merke, dass gerade der Lehrplan der heutigen neunten, damals zehnten Klassen unheimlich überfrachtet ist - - und ich weiß, dass es, das merk' ich auch so ein bisschen - - ich weiß es, ich unterrichte es auch, aber ich versuch' es zu cutten, ich hab' es - - ich habe auch die Erfahrung gemacht, dass sich sehr viele Kollegen da verzetteln, vor allem die älteren, ich weiß

- nicht, für die ist das - - ob es für sie ein besonders wichtiges Thema ist - - ich geh da relativ pragmatisch vor und nehme mir so diese Themeninseln, die auch vorhin umschrieben habe, vor und versuche da auch in einem zeitlichen Rahmen zu bleiben - - weil ich für mich merke, 89 hechelt man gerade so hin und ich eben das Gefühl hab', unsere Schüler heute müssen DDR-Geschichte - - auch - - wissen, und da wissen sie unheimlich wenig und da bieten unsere Schüler sehr sehr wenig, also es ist jetzt gerade so mein persönliches, merk ich jetzt so in den letzten zwei drei Jahren - - wo ich merke, eigentlich würde ich mit den Schülern genauso gerne nach Hohenschönhausen fahren und das wär' sehr sehr wichtig - - für sie.
- I: Wie sollte der Verhältnis von Lehrer und Schüler ihrer Meinung nach sein
- 390 D4-33: Es sollte grundsätzlich gut sein - - es sollte grundsätzlich vom Respekt geprägt sein, als mir ist ganz ganz wichtig, dass ich jeden einzelnen Schüler respektiere - - er ist niemand den ich abfülle, also was mich beschreibt ist, dass ich die Erfahrung gemacht habe, ich habe die Fächer Eng und Ge, ich habe mit keinem Schüler Probleme, dass er in Englisch irgendwie mitmacht, das ist allen bewusst, das müssen sie machen und so, und in Ge gibt es für mich zwei Arten von Schülern grundsätzlich, es gibt die, die Ge mögen und verstehen und wollen und es gibt die, die es ablehnen und ich mach mit sehr vielen
- 395 Schülern, keinen Deal, ich unterschreibe nichts, aber wenn ich so einen Schüler habe, der sich da verweigert überhaupt nicht mitmacht, für mich ist die mündliche Mitarbeit persönlich immens wichtig, dann sprech' ich die Schüler an, jetzt meine Rückmeldung an dich auch notenmäßig sieht folgendermaßen aus nämlich sehr sehr schlecht, wenn du mit dieser Note zufrieden bist, ist das in Ordnung, du musst es nur sagen, du darfst gerne zurückhaltend sein, aber du darfst meinen Unterricht nicht stören - - von daher ich kann mit Schülern umgehen, die sagen, sie können sich für Ge nicht begeistern, meine Güte, ich konnte mich für Französisch Mathe war ich auch nicht so sonderlich die Leuchte oder Chemie von daher das kann ich total verstehen, solange die S mich also den Unterricht nicht stören und nicht sprengen und ich hab' bis jetzt in meinem paar Elf Jahren einen Schüler gehabt, der gesagt hat, jo dann nehm' ich die fünf und schlaf' halt in ihrem Unterricht, ist für mich in Ordnung, ja also, natürlich hab' ich schon den Wunsch wie die meisten Lehrer, dass ich die meisten Schüler kriege und hier und da ist das tatsächlich auch so, ich hatte jetzt 'nen Schüler in der 13 den hatte ich gerade, wo ich gesagt habe, meine Güte was für ein Schnarchzapfen und auf einmal bei 'nem Wirtschaftsthema hat das ganz viel gewusst und da war er auf einmal dabei, man kriegst meistens jeden irgendwie - - also grob, ich finde man muss sie respektieren, ich möchte dass sie mich respektieren - - - ja und ich versuche, das habe ich ja vorhin so ein bisschen, ich versuche sie auch einzubeziehen, also abzuklopfen, wo sind Interessen da dann ein bisschen zuzugeben, anderes zu straffen, also ich versuche mich ein bisschen an der Lebenswelt auszurichten - - und auf der anderen Seite gezielt einzubringen, wo ich merke, da würden sie sonst nie drauf kommen oder sich nie mit beschäftigen, muss ich auch.
- I: Was hat sie ihrer Meinung nach besonders geprägt beim Thema NS und wie sie es angehen im Unterricht?
- D4-33: - - ich glaub, ich bin ein sehr emotionaler Mensch, ein sehr empathischer Mensch - - was mich geprägt hat, ist, glaub' ich schon, ist glaub' ich schon der Holocaust - - der hat mich doch geprägt - - und gerade, je mehr ich mich damit auseinandersetze - - die Erkenntnis, wie viel verloren gegangen ist - - an Kulturellem - - ja so - - also, wie viel wir Deutschen da kaputt gemacht haben, ganz einfach, ganz grob - - ich glaub' das ist so einer - - dann natürlich das Grauen, das Morden, das ist so unvorstellbar, das ist ein Punkt, aber es ist jetzt gar nicht mal so meine Triebfeder - - und das andere, das ganz große, das weiß ich auch schon von der Schule noch her, damals war so dieses Buch die Welle ganz vorne dran, modern - - schon diese - - Verleitbarkeit, also das wären so das sind so diese zwei - - Großgrobthemen, die mich bei dem Thema beschäftigen.
- I: Und generell als Lehrer?
- 420 D4-33: Als Geschichtslehrerin das zu machen?
- I: Ja.
- „D4-33: - - das kann ich ihnen gar nicht sagen, ich gehör' einfach zu den Leuten, die es mögen - - und das ist mein alter Geschichtslehrer, der Geschichte erzählt hat und das ist für mich wirklich auch, das hört gar nicht auf, ich kann mich genauso in die griechische Polis reinknien und da die Themen finden, die ich super spannend, finde genauso wie in die Reformation, Supersachen - - ich glaub', ich erzähl' gerne, hör' gerne, ich versuch', ich hab' auch grundsätzlich, das hab' ich so gemerkt, eher so 'nen sozialgeschichtlichen Ansatz bei allen Themen, ob ich jetzt Mittelalter die Ritter unterrichte oder Reformation z.B. oder auch - - ja, ich mein, es gibt ein paar Themen, die kann man nicht, die Französische Revolution machen ohne Verfassungen anzugucken oder so, aber grundsätzlich, grundsätzlich versuche ich Sozialgeschichte, was hat das für Auswirkung auf die Menschen, auf die normalen Menschen, Geschlechtergeschichte, so was.
- 430 I: Wie stehen sie zu dem heutigen Patriotismus und den neuen Flaggen?
- D4-33: Ganz schwierig - - wenn sie hier die Straße schauen, das sind alles Häuser, die in den 20er und 30er Jahren gebaut wurden, und auf ein mal hingen da die Flaggen - - all die alten, da kommt mir 'ne Gänsehaut, ist so - - ich gön'n's den Jugendlichen, den Kindern auch so Sachen wie dann 'nen unbefangenen Umgang mit der Fahne, aber ich's könnt nicht, wenn dann hier ein Fahnenhalter ist, ich könnte da nicht ne Fahne reinstecken.
- 435 I: Woran liegt das?
- D4-33: An den Großeltern - - das ist wirklich, das ist das persönliche, ich könnt das nicht.
- I: Wie stehen sie dann zum Patriotismus z.B. ich bin stolz ein Deutscher zu sein?
- D4-33B: Finde ich auch richtig und hab' ich - - und da steh' ich auch voll dahinter, also ich hab', ich bin ja auch schon angegangen worden - - ich hab' immer gesagt, ich bin wirklich stolz auf unser Land, ich bin wirklich stolz, wie wir mit der Geschichte umgegangen sind, wie wir es aufgearbeitet haben und immer noch aufarbeiten und wie viel Verantwortung wir wirklich übernehmen und es ist ein schönes Land ganz einfach so es geht uns wirklich gut - - und wie gesagt, ich gön'n's den Kindern, ich persönlich kann, ich könnte es nicht, d.h. nicht dass ich, ich würd' da nie zu meinen Nachbarn gehen und sagen, sag' mal, wie könnt ihr die Fahne raushängen, das würd' ich nie machen, so weit geht's nicht, aber ich für mich persönlich.
- I: Was stört sie denn, wenn sie auf der anderen Seite sagen, Patriotismus ist nicht das Problem?
- 445 D4-33: Grundsätzlich stört mich das nicht, mein Mann hat z.B. auch 'ne Deutschlandfahne am Auto gehabt - - mir geht es um den, in diesem, in dem Fahnenhalter, darum geht's mir und es geht mir darum, dass es z.B. Fahnen die damals draußen SS Hakenkreuze.
- I: Jetzt versteh' ich, es geht um den historisch anders verwendeten Fahnenhalter.
- D4-33: Genau - - weil sie waren damals verordnet, die sind von damals angeschraubt worden, es musste jedes deutsche Haus 'nen Fahnenhalter haben - - mir geht es eben darum, dass die ganzen Häuser in den 20er Jahren gebaut wurden und das war früher verordnet und auf einmal war es gefüllt.
- I: Stichwort kollektives Gedächtnis spielt das eine Rolle beim NS?
- D4-33: Sagen wir mal so, der Begriff, wofür das genau steht, wüsste ich jetzt nicht, was dahinter steht - - aber so wie ich den Begriff versteh', dass es ein kollektives Gedächtnis gibt für eine Nation meinetwegen z.B. oder den geschichtlichen Raum, das würde ich absolut bejahen und das ist ja auch, was ich eigentlich füttere damit - - aber er hört eben nicht nur auf, es ist nicht nur NS, sondern es ist Weimar, es ist RAF, es ist Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht getötet, es ist ganz ganz viel.
- I: Und innerhalb dieses ganz ganz Viel, wie wichtig ist da der NS?
- D4-33: Aus internationaler Gesamtschau sehr wichtig - - ich denke aus 'ner rein deutschen, innerdeutschen Geschichte nicht mehr so wichtig, weil es wirklich her ist, es ist ganz ganz lange her und wir haben uns wir haben uns weiterbewegt.

460 I: Erziehung und Bildung, was ist für sie wichtiger im GU?

D4-33: - - - ich versuche sie gerade für mich zu werten - - ob ich was wichtiger finde - - ich könnte sie gar nicht werten, ich würde sie so 50 zu 50 bei mir sehen, einfach so, weil ich versuche sie, ich versuche Werte, ich versuche die Kinder zu erziehen, zu öffnen, zu frei denkenden Menschen, zu aufrechten Menschen und da gehört die Bildung einfach dazu, ich denke die Bildung ist 'ne Möglichkeit eine Erziehung zu erreichen, auch 'ne gewisse Haltung zu bestimmten Dingen, sprich - - auch so 'ne gewisse

465 Frage, wie viel Faktenwissen gehört zum GU - - wie viel Gespräch ist irgendwie Deutung oder was nein, ich kann die Fakten nicht weglassen, aber ich kann die Fakten auch nicht drüberstellen - - für mich ist GU nicht auswendig lernen von bestimmten Zahlen, aber auf der anderen Seite ein bestimmtes Gerüst brauchen sie, um Sachen einordnen zu können, spielen zu können vergleichen zu können, ja also so - - ja es ist vielleicht die Infrastruktur ein bisschen die Bildung auf der dann die Erziehung aufbauen kann.

470 I: Müssen die Schüler bei dem Thema NS betroffen sein allgemein?

D4-33: Nee, allgemein nicht, allgemein, vieles kann man bei dem Thema NS auch durch den Kopf abhaken - - aber es war eine Zeit, die höchst emotional war, und gerade die Emotion hat die Leute verleitet, hat die Masse auch verleitet, von daher ist es schon etwas, ich war auch noch nicht da, aber meine Eltern waren jetzt mal auf dem Reichsparteitaggelände und haben gesagt, das ist Wahnsinn, wenn man mal da ist, obwohl das ja ziemlich abgebaut ist, aber das Gelände ist ja noch da - - und ein anderer

475 Kollege von mir ist immer nach Verdun gefahren mit seinen, seinen Schülern und ich denke, da das sind ähnliche Emotionen, es sind geschichtsträchtige Orte, die heute noch für sich sprechen - - also wenn man dann da ist, ja ich weiß gar nicht, ob man dann wirklich begreift, was das bedeutet, aber dann ist da eine Emotion dann da, ich würde jetzt nicht sagen, dass die Schüler jetzt unbedingt eine Emotion aufbauen müssen zum NS, nein, sie sollen wissen und sie sollen sich 'ner gewissen, 'ner gewissen Verantwortung bewusst sein, ich würde noch nicht mal sagen, dass sie alle Verantwortung übernehmen müssen, aber sie sollten

480 sich bewusst sein, dass wir da eine Verantwortung haben.

I: Wie fühlen sie sich im Rahmen Schule?

D4-33: Frei - - ich fühl' mich da wirklich frei, ich nehm' mir auch die Freiheiten, ich finde auch unser Lehrplan der jetzige ist ja ein bisschen angeblich offener, ich fand' den alten besser, weil er halt Beispiele gegeben hat, und schon konkretere Vorgaben gegeben hat, aber selbst da hab' ich mich total frei gefühlt, weil die Rahmen so weit waren, dass ich durchaus die Chance hab'

485 zu sagen ich mach das aber eben anhand dieses Beispiels und da fühl' ich mich total frei.

I: Und wieso haben andere Lehrer nicht das Gefühl, frei zu sein?

D4-33: Vielleicht weil sie sich sehr leicht gängeln lassen, ich hab' vielleicht ein gesundes Selbstwertgefühl, ich hab' kein Problem zu sagen, was ich unterrichte, ich guck' natürlich, dass noch was gemacht werden muss, ganz klar, aber ich kann sehr gut vertreten, warum ich etwas mache ich hab' da und bin auch vielleicht nie angegangen worden, außer vielleicht die eine

490 Geschichte wo dieser eine komische Mensch auf der Matte stand, vielleicht fehlen mir da die negativen Erfahrungen.

I: Wie wichtig ist die Schule für die Tradierung von Kultur und anderen Dingen?

D4-33: Ich hab' ja vorhin schon mal gesagt, dass ich das Gefühl hab', in den Familien wird nicht mehr erzählt, von daher denke ich, dass es für sehr sehr viele Schüler der einzige Ort, wo sie 'ne Möglichkeit haben - - da festzustellen, dass sie auch ein Interesse zu haben, daran zu denken, dass sie und da bin ich sehr dankbar, dass das Fach Ge auch in dem verkürzten G8

495 aufgewertet wurde, weil wir 'ne Stunde mehr gekriegt haben, ich hab' zum ersten Mal das Gefühl, da haben die wirklich sich bei was gedacht, weil es zu einem politisch selbstständigen demokratischen in einer Demokratie fähigen Bürger dazugehört - - geschichtlich gebildet zu sein, einfach bestimmtes Wissen, was wieder davon ausgeht, dass jemand das ablehnen kann und man ihm nicht nehmen kann, aber ich hab' da das Gefühl, die Schule ist da der einzige und zunächst mal der wichtigste Ort, weil wir diese Familien nicht mehr haben wo einfach erzählt wird, wie war's bei uns früher.

500 I: Meine Sorge ist, dass das Thema zu sozial erwünschten Antworten führen kann. Sehen sie das auch so? Ich habe die Sorge, dass da eine gewisse Offenheit fehlt, über das Thema zu sprechen.

D4-33: Finde ich gerade nicht und das finde ich ganz ganz spannend, dass seit den 90ern diese Opferrolle viel viel mehr auch möglich ist, das war ja vorher gar nicht möglich, auch Deutsche als Opfer zu sehen, das war ja mit dem Schlink, also für mich jetzt in meiner Beobachtung angefangen hat, dass man diese Verführbarkeit ja, dass man das so ein bisschen bricht, dieses reine Täter die Deutschen als Täternation und dass da jetzt auch ein Opferblick möglich wird und gerade Flucht und Vertreibung die Auseinandersetzung was ist den Deutschen auch passiert, also finde ich schon spannend, also finde ich schon, dass es da jetzt inzwischen eine Erweiterung der Themen also auch eine Herangehensweise an das Thema gibt, doch eine Dimension mehr, was natürlich nicht das jetzt irgendwie aufwerten soll, aber das ist eine historische Realität dass die Deutschen auch dass es Unrecht gab, dass es auch Massaker gab, das durfte eben in den 80er Jahren gar nicht unterrichtet werden.

I: So eine Prognose, wie sich das Thema entwickeln wird?

D4-33: Vielleicht wird es mal unwichtiger - - aber ich denke nicht in der Zeit, wo ich noch lebe, das glaube ich nicht, also dafür war die Dimension auch zu groß, aber Geschichte geht halt weiter, wir wissen nicht, was noch passiert, also wie gesagt, für mich ist Deutscher Herbst 68er Deutscher Herbst DDR-Geschichte genauso, also genauso wichtig, ja wirklich genauso wichtig.

## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B4-14)

- 1 I: Im Interview geht es um den Umgang mit dem NS im GU. Welche Erfahrungen haben sie mit dem Thema gemacht? Ganz offen.  
B4-14: Ganz offen?  
I: Ja.  
B4-14: Also, ich glaub', ich hab's drei Mal unterrichtet, in zwei Zwölfkuren, in einer neunten Klasse - - das Interesse war wider  
Erwarten in allen drei Lerngruppen potentiell da, also keiner hat gesagt - - schon wieder, das hören wir ständig, das war gar nicht,  
5 wobei ich sagen muss, ich hab' mehrmals kleinere Klassen unterrichtet und die haben von Beginn des GU darauf gebrannt und  
darauf gewartet endlich ins 20.Jh. zu kommen und endlich NS zu bekommen, das haben die mich gleich in der ersten Stunde zu  
Ur- und Frühgeschichte gefragt und so war auch das Interesse in der 9.Klasse, die haben zum ersten mal gründlich davon gehört  
und hatte auch das Gefühl ich konnte es gründlich unterrichten, das hat Sinn gemacht und die haben auch viel mitgenommen. Mit  
den 12ern hatte ich eher das Gefühl da ist zwar noch Interesse da, aber andererseits haben sie doch schon viel gehört und es war  
10 sehr schwer für mich angesichts der Komplexität des Themas und der Fülle der möglichen Unterthemen das Thema zu  
unterrichten, es sind so wahnsinnig wenige Stunden, die man Zeit hat und auch am Schuljahr das Ende irgendwie, das hat mir  
keinen Spaß gemacht, da habe ich noch keine richtig gute Lösung gefunden.  
I: Woher, glauben sie, kommt das Interesse der Schüler bei dem Thema?  
B4-14: Vergangenheitsbewältigung, das Lerninteresse?  
15 I: Ja bei dem Thema?  
B4-14: Ja einerseits gibt es bei dem Thema noch unglaublich viele biographische Dinge, dass Großeltern Bezüge haben,  
Vergangenheitsbewältigung ist in Deutschland ein großes Thema, im Ausland wird Deutschland immer noch mit Nazis konnotiert,  
zumindest in manchen Ländern und immer wieder muss man sich im Ausland, immer wieder damit auseinandersetzen, außerdem  
sind die Verbrechen so monströs, dass es auch - - ja, wie soll man das sagen, die finden es auch spannend, ich glaube, die haben  
20 auch viel so Halbwissen bekommen und wollen gerne genauer wissen - - das waren jetzt einige Punkte.  
I: Haben sie bei anderen Themen im GU ein ähnliches Interesse festgestellt?  
B4-14: - - - so dieses unbedingte Wissen-Wollen - - - da sehe ich immer wieder sehr stark interessierte Schüler bei allen möglichen  
Themen und anderen Themen - - ich würde jetzt nicht sagen, dass das außergewöhnlich ist, außer an diesem Punkt, dass eben  
schon die ganz kleinen Schüler warten auf das Thema NS, vor allem muss man allerdings sagen, weniger ideologische Fragen,  
25 sondern die interessieren sich sehr für den 2.Weltkrieg, das sind meistens Jungs, die darauf hinzielen, Hitler und der 2.Weltkrieg,  
das ist das Thema, wobei die auch 1.Weltkrieg spannend finden, aber - - jetzt z.B. Antisemitismus, die Geschichte der  
Judenverfolgung oder die Ideologie der Nazis, das finden sie sehr spannend, wenn man es macht, aber da drängen sie nicht von  
sich aus hin.  
I: Nutzen sie irgendwo das Potenzial, wenn da so ein Interesse ist?  
30 B4-14: Bei den kleineren Kindern, wo es noch nicht im Lehrplan steht, nein.  
I: Und in der Mittelstufe. Haben sie es aufgegriffen?  
B4-14: Natürlich, ich hab' mich bemüht, den Unterricht so anschaulich wie möglich zu gestalten, ganz viel authentisches Material  
mitgebracht und manchmal auch Kopien, was ich auch wirklich hatte an Quellen zum Anfassen, und wir haben auch diskutiert, wir  
haben eine Veranstaltung mit dieser Institutionen mit dieser Einrichtung Courage BW gemacht gegen rechts, wir hatten da so 'nen  
35 Projekttag, das war auch der Bezug, Geschichte weiter, das hat denen viel Spaß gemacht, so hab' ich das versucht aufzugreifen,  
da habe ich natürlich auch versucht über Rechtsradikalismus einzusteigen und zu sprechen. Ich versuch' das alles.  
I: Haben sie das Gefühl, es hat den Schülern etwas gebracht?  
B4-14: Ja, ja auf jeden Fall.  
I: Inwiefern?  
40 B4-14: Die haben viel mit ihren Eltern gesprochen, sie haben Großeltern befragt, sie haben teilweise ihren eigenen Bezug noch mal  
viel stärker hergestellt, also den biographischen Bezug innerhalb ihrer eigenen Familie verknüpft mit dem, was sie zusätzlich im  
Unterricht gelernt haben, das kann ich jetzt nicht für die ganze Klasse sagen, aber es war eine sehr interessierte Klasse, da hatte  
ich sehr Glück, die haben zum Teil auch selbst etwas mitgebracht, ein schlesisches Lesebuch von der Großmutter, das na, ja, von  
der Lernpsychologie, die haben das zu ihrem Ding gemacht, das war schön und auch dies Problembewusstsein Nazis heute oder  
45 so.  
I: Was sind ihre Ziele, wenn sie NS im GU unterrichten?  
B4-14: - - zwei Dinge sind mir immer ganz besonders wichtig, zum einen - - die ideologische Entwicklung, das mit dem NS nicht  
plötzlich ein Übel eingebrochen ist, sondern die Wurzeln aufzuzeigen, die langfristigen Entwicklungen - - und dann, wie bei jedem  
GU bezogen auf das 20.Jahrhundert, die Folgen, die Perspektivität, dass es nicht immer eine Wahrheit gibt, also ich mach' das  
50 ausführlich immer am 8.Mai, der Tag der Befreiung, der Niederlage, da mach' ich immer so Rollenkarten, wie sieht das der gerade  
aus dem Weltkrieg heimgekommene Soldat, wie sieht das die zerbombte Hausfrau, das ist immer bei Geschichte wichtig und das  
versuch' ich auch beim NS deutlich zu machen, eben die Täter die Mitläufer, also die Perspektiven immer mit reinzubringen und in  
Verbindung mit meinen, mit meinem Anliegen, die Entwicklung, das Werden, das Entstehen des NS deutlich zu machen, versuch'  
ich immer wieder - - den Kindern deutlich zu machen, dass das kein Theaterstück war, was die gespielt haben, sondern das war  
55 deren Leben und versuch' immer für mich persönlich vorzustellen, ich versuch' es ja selbst zu verstehen - - also wie das wäre,  
wenn das heute hier losgehen würde, wie das wäre, so eine Entwicklung, so eine Bewegung an die Macht, also z.B. hier in B. ist es  
recht klein, aber in einer anderen Stadt, man kennt nicht alle Seitenstraßen, es gibt vielleicht zwei Straßen weiter eine Straße, durch  
die man nie durchgegangen ist, und wenn da gerade eine jüdische Familie deportiert worden ist und wenn da grauenvolle Sachen  
geschehen, das würde man heute nicht mitkriegen, man würde genau wie die Leute damals sagen, ich würde das nicht mitkriegen,  
60 es würde einen auch gar nicht interessieren, man macht seinen Alltag und solche Bezüge versuch' ich immer wieder herzustellen.  
I: So etwas Gegenwärtiges und Reinversetzen in die Geschichte?  
B4-14: Ja, das versuch' ich in jedem Fall herzustellen - - und auch 'nen, na' - - was wollte ich eben noch sagen, dieser Punkt der  
Vergangenheitsbewältigung, alle Themen, die in der Nachkriegszeit diskutiert worden sind, sei es Fragen um irgendwelche  
Denkmäler oder ja bei Benennung von Schulen Straßen, überall wo es Diskussionen gab, die versuch' ich auch zu erwähnen oder  
65 verschiedene Positionen, die es dazu gegeben hat, zu erwähnen und die sind dann später im Umgang mit diesem Thema in die  
Bewertungsebene, nicht nur so, hier sind die Fakten, sondern wie sehen wir das heute.  
I: Sie machen dann immer wieder eine Reflexion über die Geschichte?  
B4-14: Ich bemühe mich.  
I: Haben sie eine Position, wie wir heute damit umgehen sollten?  
70 B4-14: Wie wir heute damit umgehen sollten - - ich denke - - gegen das Vergessen und das Wissen und Erinnern wach halten, ja  
das ist eine Plattitüde, aber je mehr man nicht mehr weiß, wie es war, und wie es zustande gekommen war, desto mehr ist  
Ähnliches wieder möglich, das muss jetzt kein totalitärer Staat sein, aber ganz einfach die Ausgrenzung von bestimmten  
Minderheiten - - oder die vielleicht planmäßige Ausgrenzung von Minderheiten, antidemokratisches Verhalten, also ich find's  
wichtig, dass man da weiß - - was war noch mal die Frage?  
75 I: Wie wir heute damit umgehen sollten.  
B4-14: Also ich glaube, je weiter das wegrückt, desto mehr müssen wir es vielleicht mit Biographien einzelner Menschen

## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B4-14)

- verknüpfen, also weil eben das 'ne Chance ist, die wir eben jetzt gerade noch haben, weil das eine Chance ist, die peu a peu wegbriecht - - die aber im Gegensatz zu anderen weiter weg liegenden Themen, auf jeden Fall da ist, weil viele Familiengeschichten Spuren davon tragen und sei es nur Verschiebung durch Flucht, Vertreibung, einfach durch den Zweiten Weltkrieg, ich glaube, dass man da 'ne Anknüpfung suchen sollte, das den Schülern nahe zu bringen. Mir fällt jetzt keine gute Antwort ein.
- 80 I: Haben sie eine Position zur Walser-Debatte?  
B4-14: Aber auch zur Walser-Debatte, das kann man mit Schülern diskutieren, darf man überhaupt 'nen Schlusstrich ziehen, sind wir quasi jetzt eine ganz neue Republik, das sind wir natürlich nicht, die Wurzeln sind nicht gecuttet und da ist natürlich klar, das ist ein Thema, das man immer wieder mit Schülern diskutiert, wie ist das mit Schuld, muss ich mich jetzt schuldig fühlen, fragen die
- 85 Schüler, sie wollen sich natürlich nicht schuldig fühlen und sie müssen es auch nicht, aber sie müssen sich verantwortlich, verantwortlich mit Geschichte umgehen, wir kennen die Geschichte unserer Nation unseres Landes und wir - - darum geht's ja eigentlich immer, wir sind aufgrund des Wissens, was wir haben, in der Lage und bereit - - Empfindlichkeiten anderer zu respektieren und dem entsprechend vorsichtig zu formulieren und vorsichtig aufzutreten und auch so couragiert aufzutreten, dass sich so etwas nach Möglichkeit nicht wiederholt, die Verantwortung, das würde ich betonen.
- 90 I: Wie lässt sich die begründen, ich mein, die sind ja viel später nachgeboren?  
B4-14: - - - dies lässt sich begründen damit, dass die Nachgeborenen - - von Opfern heute noch sehr schwer an der ganzen Geschichte tragen und in uns, also jetzt völlig platt und vereinfacht gesagt, und in uns die Nachgeborenen der Täter sehen würden, und man muss miteinander im Gespräch bleiben und dass kann man nur, indem man sagt, - - nur so und so war's, sondern im Gegensatz zu den Nazi-Tätern damals die Perspektive der anderen empathisch einholt und - - dann versucht, vielleicht wieder ein
- 95 gemeinsames Miteinander zu finden, das gibt's ja auch schon ganz viel - - ich wollt nur sagen, eine Sensibilität für das Thema, ich finde, das ist ganz wichtig heute - - man kann immer noch sagen, die sind nicht schuld daran, dass sie heute daran leiden, ich meine traumatisierte Enkel von Ermordeten oder so - - und wir sind nicht schuld daran - - - dass wir mit diesen Vorwürfen heute umgehen müssen - - aber - - wir wissen dass - - in verschiedener Hinsicht, ich möchte nicht nur sagen, Juden und Deutscher, dass es ein schwieriges Miteinander gab und dass das immer noch eine Rolle spielen wird.
- 100 I: Ich kann die Argumentation verstehen, aber kann man Kinder in die Pflicht nehmen hierzu. Oder anders gefragt, ist das die Kernaufgabe des GU?  
B4-14: Die Kernaufgabe des GU - - nein natürlich nicht.  
I: Und was ist die?  
B4-14: Also jetzt mal grundsätzlich, nach 8 Jahren Unterricht Abstriche machend, würde ich sagen, die Kernaufgabe ist erst mal
- 105 das Interesse an Geschichte zu wecken und die Bereitschaft historisch zu denken, die Bereitschaft zu sehen, dass man aus der Geschichte lernen kann, die Bereitschaft, dass sich - - ja, dass alles, was ist geworden ist, dieses Bewusstsein zu wecken und da gibt's ja verschiedene internationale Konflikte, die historisch begründet sind, dass man den Schülern deutlich machen, dass das so ist und ihr Interesse für weckt, es gibt ja auch gewisse Naturwissenschaftler, die alle auch mal zur Schule gegangen sind, nicht gewisse, es gibt viele Naturwissenschaftler, die auch mal zur Schule gegangen sind und GU hatten, die aber später einfach sagen,
- 110 das hat nichts mit dem heutigen Leben zu tun, das hat keine Relevanz für heute, wir leben im Heute, und wir müssen in die Zukunft gucken und das interessiert mich nicht und das habe ich schon ganz oft erlebt und ich glaube trotzdem, wir sollen versuchen, auch wenn wir wissen, einige werden später so denken - - dieses historische Bewusstsein und ein Interesse und die Berechtigung dieser Fragestellung, ein Bewusstsein und Interesse und die Berechtigung dieser Fragestellung zu entwickeln - - und dann kommt der zweite Schritt eben, man muss auch Wissen vermitteln.
- 115 I: Ja klar.  
B4-14: Ja und das ist völlig klar - - darüber müssen wir auch nicht reden - - wissen Sie Schüler haben auch ganz schnell Meinung zu Dingen und das ist ja auch ein Dilemma für mich ständig, weil Geschichte auch ein so weites Feld ist - - eigentlich muss man immer noch noch viel mehr lesen, um wirklich eine eigene Meinung zu haben und wird, wenn man weiter liest, sich wieder verschieben und da hadere ich immer mit der Zeit, die mir zur Verfügung steht im Unterricht.
- 120 I: Sehen sie da irgendwelche Möglichkeiten zur Verbesserung?  
B4-14: Ja selber so gut, wie's geht Bescheid wissen und geschickt Texte auswählen, mit denen man die Schüler konfrontiert, das ist aber eine Daueraufgabe.  
I: Jetzt noch mal auf ihre eigene Schulzeit, können sie sich erinnern, wie damit umgegangen wurde?  
B4-14: NS?  
I: Ja.
- 125 B4-14: Na gut, man hat ja bei verschiedenen Themen verschiedene Lehrer und dementsprechend hat man auch den GU noch Erinnerung, mein Geschichtslehrer in der Zeit mit NS war ein Lateinlehrer, der Quellenarbeit ganz zentral fand, die Quellen immer sehr intensiv aufbereitet hat und das einzige, was ich mir aus der ganzen Zeit wirklich gemerkt habe, ist die intensive und extensive Analyse einer Hitlerrede und der Goebbels-Rede der berühmten Sportpalast mit rhetorischen Figuren usw., das war sehr intensiv,
- 130 er hat uns das auch auf Tonband vorgespielt, ansonsten habe ich mir nichts gemerkt - - und daran, dass wir die Quellen hatten mit Anmerkungen.  
I: Haben sie irgendwelche Vermutungen, warum sie das andere vergessen haben?  
B4-14: Ich hab' unheimlich viel aus der Schule vergessen, es ist ja wirklich erstaunlich, was man sich gerade merkt und was nicht.  
I: Können wir dann überhaupt diese Ziele, die wir uns als Ideale setzen, verwirklichen?  
B4-14: Natürlich, ich hab' doch Geschichte studiert, mit anderen Worten, das Interesse muss unbedingt geweckt worden sein in der Schule, denn ich glaube weniger, dass das durch mein Elternhaus geweckt worden ist, es muss die Schule gewesen sein, ich hab' unglaublich wenig Faktenwissen mitgenommen, wenig - - ja formale Bildung in dem Sinne oder materiale Bildung, also wenig Wissen mitgenommen, aber das Interesse war oder die Lust sich auf solche Fragestellungen einzulassen, das war in jedem Fall da.
- 140 I: Was können wir, wenn wir jetzt wieder auf unserer Spezialthema zu sprechen kommen, was können wir erreichen?  
B4-14: Ja, Interesse an Geschichte, Interesse an Geschichte, die sich in Gebäuden, in Menschen in Biographien, in irgendwelchen Dingen manifestiert, na ja, ich finde das Interesse ist das wichtigste.  
I: Ragt das Thema NS heraus im GU?  
B4-14: - - - (pfeift) - - jetzt sind wir bei Walser.  
I: Das ist die Frage.
- 145 B4-14: Das ist die Frage, ordnet sich das ein, jetzt immer mehr und mit jedem Jahrzehnt noch mehr ein in die Reigen der anderen Themen oder ist es das große Thema - - sagen wir mal so, von der Unterrichtspraxis behandle ich es genauso ausführlich und genauso intensiv und bereite mich auf die anderen Themen auch nicht weniger vor - - es ist ein Thema unter anderen im Unterricht, andererseits ist es natürlich ein Thema, mit man sich selbst, glaub' ich, glaube vermutlich fast alle Geschichtslehrer, wenn nicht jemand als Mediävist an die Schule geht - - oder als Althistoriker, mit dem man sich automatisch auch im Studium mehr beschäftigt
- 150 hat durch Einrichtungen auch außeruniversitärer Art, Einrichtungen, außerschulischen Einrichtungen, immer wieder Filme, die man gesehen hat, das ist, glaub' ich, insgesamt gesellschaftlich präsenter, in den Medien präsenter, obwohl diesen Geschichtsbloom in den Medien gibt, glaube ich, dass NS immer sehr präsent, deshalb weiß man auch, was man machen könnte, welche Themen man anschneiden könnte, aber - - man macht es, glaub' ich nicht intensiver, außer, glaube ich, diese biographischen Bezüge und die



## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B4-14)

- 155 glaub' ich, mache ich z.B. auch nach Möglichkeit bei den anderen Nachkriegsthemen, also überall, wo es möglich ist, wenn ich Leute mit 'ner DDR-Biographie hat, mit Flucht und Vertreibung, da versuche ich immer das Biographische aus den Elternhäusern mit reinzubringen, genauso wie bei dem, und Exkursionen würde ich zu den Themen, zu allen Themen machen - - ja.  
I: Haben sie schon mal eine zum NS gemacht?  
B4-14; Ja klar.  
I: Zu Gedenkstätten?
- 160 B4-14: - - muss ich überlegen - - ja natürlich Natzweiler-Struthof, wo noch.  
I: Welche Klasse 9?  
B4-14: Das war eine zehnte allerdings nicht mit dem GU, als Deutschlehrerin mit dem Geschichtslehrer und dem GK-Lehrer parallel gearbeitet habe, war aber auch irgendwie in irgendeinem Zusammenhang, haben Sansibar gelesen, ein bisschen Euthanasie im Deutschunterricht behandelt - - wo war ich noch - - ja - - in einzelnen Stufen war ich natürlich in der Friedrich-Ebert-Gedenkstätte - - ich war nicht im Sinti- und Roma-Museum.  
165 I: Gründe?  
B4-14: Hat sich nicht ergeben - - wo war ich noch - - - - nee, ich hab' übertrieben, mir fällt im Moment gar nichts ein, ich versuch' sowieso viele Exkursionen zu machen, zwei pro Schuljahr in jedem Fall, vielleicht war ich doch noch nicht so viel in NS-Dingen, nur einfach selbst, nicht mit Klassen ja.
- 170 I: Haben sie da irgendwelche positiven, negativen Erfahrungen gemacht?  
B4-14: Positiv, ja.  
I: Inwiefern?  
B4-14: - - ja, die Coolness ist von ihnen abgefallen, sie haben sich wirklich darauf eingelassen und - - nach sich hineinversetzt in die Situation, derer, die das ertragen mussten und - - und es waren nicht nur einfach monströse Zahlen und so, die sie beeindruckt haben, sondern ich glaube, die haben Atmosphäre eingefangen in dem Moment, wir haben auch Referate vorbereitet, also das war sehr gut, und das hör ich immer wieder von Leuten, die auch in Polen waren.  
175 I: Muss jeder Schüler das besucht haben, so eine Gedenkstätte?  
B4-14: Naja, nein, ich find's wünschenswert, aber es muss nicht, also ich war selber noch nie in Auschwitz, ich war selber ein Mal in Dachau, kann mich aber nicht erinnern, da war ich 16 und ich war in Natzweiler und bin Geschichtslehrerin, ich find's unheimlich wünschenswert und ich merk' immer mehr, wenn ich an historische Orte komme, über die ich zimal unterrichtet habe, ich war auch jetzt im Sommer zum ersten Mal in Weimar mit fast 40 Jahren, es macht, es macht einen großen Unterschied und es macht das ganze lebendiger und es stellt große Bezüge her, aber - - es muss nicht sein, nein, man kann das auch so nachempfinden, es ist immer die Frage, ob man bereit ist, sich darauf einzulassen und das geht an diesen Orten leichter.  
I: Welche Funktion hat die Schule als ganze Institution hinsichtlich des Umgangs mit dieser Vergangenheit?
- 185 B4-14: - - - na' in jedem Fall Erinnerung wach halten und nicht ausblenden, das ist ja bei Firmen jetzt auch wieder in den letzten Jahrzehnten, dass sie ihre Firmengeschichte aufarbeiten und ein Kapitel zur NS-Geschichte schreiben oder es weglassen, ich find' es sehr gut, dass es in unserer Schule, in diesem Gang mit ausgestellt ist, B. während der Zeit und auch die Schule - - ansonsten finde ich auch, dass Schulen Orte sind und Einrichtungen, die - - Aktionen mit aufgreifen und sich mit einbringen können, wie jetzt dieses Stolperstein-Projekt, unter Umständen dieser jüdische Friedhof, der hier in der Stadt liegt, wieder zum Leben zu erwecken, da können Schüler gut mitmachen, also Schule kann auch die Aufgabe haben, Schüler an historische Orte heranzuführen und auch Gedenken im Sinne von Völkerverständigung, ja - - aber nur als eine Möglichkeit, das können außerschulische Einrichtungen auch.  
190 I: Glauben sie Schule kann auch den gesellschaftlichen Diskurs über das Thema beeinflussen?  
B4-14: Die Schule kann den gesellschaftlichen Diskurs beeinflussen und sie greift ihn auch auf, das natürlich immer wieder, dieser hermeneutische Zirkel, die Schüler werden interessierter am öffentlichen Diskurs teilnehmen und aufmerksamer die Zeitung lesen, wenn sie hier schon von Dingen gehört haben und sie werden im Unterricht besser aufpassen, wenn sie in der Zeitung etwas gelesen haben, was sie einbringen können oder überhaupt an Diskussionen an ihrem Stadtteil teilnehmen, wenn sie davon in der Schule gehört haben.  
195 I: Ist die Erinnerungskultur eine Aufgabe oder eine Möglichkeit, die in den Unterricht einzubringen?  
B4-14: Das ist 'ne Aufgabe - - ich versuch' das auch, ja, ich muss sagen ich hab' da auch an einem Projekt dazu am Institut für deutsche Sprache gearbeitet, wo solche Sachen rezepiert worden - - ja das ist einfach ein Anliegen, aber das geht nicht immer, man kann immer wieder so etwas aufgreifen.  
200 I: Wenn ich mal ganz kurz auf ihren Fachunterricht komme, setzen sie irgendwelche inhaltlichen Schwerpunkte?  
B4-14: Nee, aber da ist auch ein persönliches Problem, also es fällt mir unglaublich schwer, das möchte ich in allem machen, das ist meine Lebensaufgabe, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden lernen (*lacht*) und - - ich orientierte mich schon am Lehrplan und am Buch und setze Schwerpunkte, wo ich auch interessantes Material habe, das ist einer, das ist immer ein Weg, man ist selber begeistert und findet etwas außergewöhnlich interessant und findet und das bringt man da mit und bespricht man, also es gibt bestimmte Dinge, die ich niemals weglassen würde und bestimmte Stellen, wo ich etwas weiter aushole als das Buch, z.B. wenn der Antisemitismus kommt, ich mach immer die Geschichte vom des Antisemitismus vom Mittelalter oder eigentlich von der Antike, 70 v.Chr. spätestens, und da gebe ich ihnen immer einen Text zum lesen, ich finde wichtig, dass sie das lesen, man macht zwar im Jahr davor vielleicht auch Verfolgung und Mittelalter, aber wenn man dann im NS ist, muss dieser Bogen noch ein Mal gespannt werden, ich setze kleinere Schwerpunkte, aber ich kann nicht sagen, mein Schwerpunkt ist auf der Außenpolitik oder der Ideologie, nee das nicht, im Gegenteil und das ist dann ja auch indirekt auch 'ne Schwerpunktsetzung, aber es fällt mir immer noch schwer die Kriege zu unterrichten, Erster Weltkrieg ja, Zweiter Weltkrieg, Stalingrad und ein Überblick noch immer, aber mich so genau damit zu beschäftigen, obwohl's ja wichtig ist, nee, ja, da habe ich selber nicht so ein Interesse habe - - wenn ich selber einen Schwerpunkt habe, geisteswissenschaftliche Mentalitäts- und Sozialgeschichtliche Aspekte sind mir vielleicht überproportional wichtig.  
210 I: Gibt es Gründe?  
B4-14: Ja das ist mein Zugang dazu, also ich hab' ja vorhin erzählt von diesem Hineinversetzen, sich vorstellen wie das war, das fällt mir am leichtesten Schülern das beizubringen und nahe, lebendig zu machen, politische Geschichte, ja gut, das sind Fakten, kann man auch spannend unterrichten und wenn ich mich da einlese, ist das auch spannend, aber mein persönlicher, wo es mir leichter fällt den Zugang zu finden, sind immer wieder solche Fragen und die kommen auch immer wieder auf die Metaebene der Reflexion über das, ist auch mein biographisch entstandenes Denken, mein Zugang.  
215 I: Wenn sie so etwas planen, wie viele Stunden geben sie dem Thema in der 9?  
B4-14: Das kann man ja nachgucken in meinen Unterlagen, vielleicht 20 Stunden.  
220 I: Und in der Oberstufe?  
B4-14: Nee Oberstufe, da mag ich gar nicht drüber reden, das ist ja immer wieder am Schuljahresende und das ist immer zu kurz gekommen, ich war beide Jahre total unzufrieden.  
I: Und wie kommt das?  
B4-14: Ja ich kann noch einen Punkt sagen, weil sie ja vorhin gefragt haben, welche Aufgabe die Schule hat - - gerade weil ja Geschichts-TV so auch immer wieder das gleiche wiederholt und nicht jeder Guido Knopp - - gut findet, wer sich das kritischer

## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B4-14)

- anguckt und irgendwie weil das Thema abgedroschen ist und immer wieder auf's Tableau kommt, hat die Schule auch die Aufgabe zu zeigen, das ist mehr als das, was alle glauben, sowieso schon zu wissen und es ist differenzierter zu betrachten, es gibt neues und überraschendes Material, die Schüler haben sich gegenüber mir mal so geäußert, sie finden es schade, dass manche Themen immer immer wieder besprochen werden und immer auf dem gleichen niedrigen Niveau, sie hören in allen Fächern, manchmal sogar fächerübergreifend kommt das gleiche Thema auf, aber sie kommen über - - eine gewisse Information nicht hinaus, sie möchten eigentlich weniger Wiederholung und wenn sie Sachen machen, diese intensiver und genauer besprechen - - und - - das ist eben eine Schwierigkeit, die ich beim Lernstoff in Klasse 12 sehe, bis auf die sehr Geschichtsinteressierten haben viele viele grundsätzliche Dinge wieder vergessen, aber man hat nicht die Zeit zu wiederholen und - - in dem in dem Dilemma in wenigen Stunden jetzt noch den NS zu besprechen, mag man nicht einzelne Themen, also ich find's schwierig, einzelne Themen herauszugreifen und vertiefen und vielleicht auf dieses Niveau bringen, was sie sich wünschen, ich hab's ja nie vierstündig unterrichtet, nur zweistündig - - aber ich war immer unzufrieden, entweder ich hab' viel viel zu wenig gemacht, ich hab' einzelne Themen auch genau gemacht, auch natürlich nach Wünschen der Schüler Antisemitismus und Auschwitz, hab' auch Referat halten lassen, hab' selber ausführliches Material dazu selbst gemacht, aber dann war eben ganz viel anderes komplett nicht da gewesen - - ja.
- 235 I: Woran lag's dann, an den Schülern, an den Vorgaben, an ihnen?
- 240 B4-14: Na, an mir natürlich, an den Schülern nicht, die würden alles gut mitmachen, wenn ich ihnen gutes Material mitbringe und meinen Stoffverteilungsplan so gut hinbringe, dass ich damit zufrieden bin, es liegt an mir.  
I: Aber könnte man etwas von der institutionellen Vorgabe da etwas verändern?
- 245 B4-14: Mehr Stunden für Geschichte würde auf jeden Fall hilfreich sein, aber ich finde auch im gesamten Bündel dessen, was man den Schülern zur Hochschulreife darreicht, dass das ok ist mit den zwei Stunden für alle Fächer, nee - - vielleicht müsste man das im Kollegium, vielleicht auch in der Fachkonferenz gemeinsam bearbeiten, weil ich mehr sehr darüber geärgert habe letztes Jahr, ich muss sagen, ich war die dritte Lehrerin in einem Jahr wegen zwei - - Wechsels, die es gegeben hatte und hab' da einen Kurs zum Halbjahr übernommen, aber da waren wir nicht so zeitlich in Verzug, aber irgendwie bin ich nicht richtig warm geworden und - - ja, hab' das dann irgendwie zu Ende gebracht, aber ich mag immer gerne so runde Sachen, die wirklich gut durchgeplant sind und wo ich wirklich das Gefühl habe, ich kann damit zufrieden sein.
- 250 I: Wider Erwarten hatten sie vorhin gesagt, hatten die ein Interesse, hatten sie das Gefühl, dass die Schüler von dem Thema gefrustet sind.  
B4-14: Nee, das wirklich noch nie erlebt.  
I: Positiv generell eingestellt?
- 255 B4-14: Wenn der Unterricht gut ist, sind die positiv eingestellt ja.  
I: Aber mit der fehlenden, mit dieser dauerhaften Wiederholung?  
B4-14: Das war keine Kritik an meinem Unterricht in dem Moment, sondern wir haben über Geschichte insgesamt gesprochen.  
I: War auch nicht so gemeint.  
B4-14: Nee das weiß ich, ich will nur sagen, die haben da nicht gelangweilt gesessen, nee schon wieder das, sondern das war so -
- 260 - 'ne Feststellung, die ich nachvollziehen konnte, weil ich ja selbst auch finde, dann mach' ich eben doch 'ne Wiederholung von dem und dem, weil die es alle nicht mehr wissen und - - geh dann doch nicht mehr bei allen Themen in die Tiefe, ich fand meinen Unterricht in Klasse 12 an manchen Stellen zu ausführlich, eine Sache, also insbesondere der Antisemitismus und die Judenverfolgung, war auch in der ZEIT ein Artikel, wie gehen Türken damit heute um, wir haben das ausgebaut, aber dafür ist ganz ganz viel anderes unter den Tisch gefallen und das greift dann zu kurz, da hab' ich also die Vertiefung gemacht - - in dem Punkt können sie sich jetzt nicht - - das Gespräch war davor, könnten sie sich jetzt nicht beklagen, aber - - ich konnte einfach allgemein nachvollziehen, dass Schüler das so empfinden, weil ich eben dann manchmal auch selbst - - recht oberflächlich Dinge wiederhole und mich selbst während des Unterrichtens und während des Vorbereitens frage, wo ist da jetzt groß der Unterschied zur Mittelstufe, das war auch für mich 'ne Frage in der Ausbildung, bei ihnen vielleicht auch, wo ist der Unterschied im Niveau, wir haben das lange diskutiert - - jetzt ganz platt, die Quellen werden länger, das sprachliche Niveau, weil die einfach komplexere Texte verstehen mit komplexerer Syntax, weniger Fremdworte nachfragen - - und man macht natürlich nicht gründlich von Anfang an und in einem langsamen Tempo aber ansonsten ist alles, was ich in der Oberstufe mache, könnte ich, wenn ich die Zeit hätte, auch mit den Kleinen machen, und da vieles, was ich den Kleineren beigebracht habe, bringt den oberen nichts.
- 265 I: Was bringt uns dann die doppelte Auseinandersetzung?  
B4-14: Ja, Wiederholung ist gut, gerade das Thema NS - - ist deshalb, hat diesen Wiederholungsaspekt, weil es garantiert irgendwann in Religion aufgegriffen wird, weil es garantiert in Deutsch zur Sprache kommt, weil es vielleicht sogar in Biologie Rassenkunde, keine Ahnung, besprochen wird, dann immer wieder in Geschichte, vermutlich in GMK, wenn man aktuelle Debatten bespricht und bei diesem Thema ist eben die viele Wiederholung.  
I: Ist das notwendig, dass das immer wieder wiederholt wird?
- 270 B4-14: Sagen wir mal so, weil wir nicht damit fertig sind, vielleicht auch weil die Generation, die gerade unterrichtet damit nicht fertig ist.  
I: Also könnte es mit einem generationellen Wandel einen ganz anderen Zugang geben?  
B4-14: Das denke ich schon, wenn Leute, die - - was weiß ich, in fünf Jahren aus dem Referendariat kommen, und auch die Bundesrepublik anders erlebt haben, und die Debatten dort anders, teilweise anders als ich, die ich als junge Erwachsene, teilweise anders erlebt habe, die werden natürlich anders damit umgehen.
- 275 I: Positiv oder negativ aus ihrer Sicht?  
B4-14: Relativierender, es wird sich vielleicht dann doch ein bisschen in ein Thema unter anderen.  
I: Finden sie, das eine gute oder schlechte Entwicklung?  
B4-14: Ich find's in jedem Fall eine natürliche Entwicklung - - und vielleicht schon eher ein bisschen schlecht.  
I: Warum?
- 280 B4-14: - - wir sind im Prinzip jetzt bei der Diskussion der Einzigartigkeit, nee des Holocaust des NS an sich, NS ist ja nicht so einzigartig, auch andere Völkermorde hat es gegeben, sie werden mich jetzt nicht absolut als Relativiererin verstehen, nö', - - auch Bücher, die überhaupt, Positionen, die relativieren, indem sie aufrechnen, da bin ich weit entfernt das tun zu wollen - - 'ne schwere Frage - - nein, wenn's auch in anderen, in Geschichten anderer Völker Völkermorde gegeben hat, über die man sich ganz garantiert informieren sollte, die Deutschen haben die Geschichte des NS des Holocaust und die sollte man gut kennen, man sollte die Erinnerung wach halten - - finde ich.
- 285 I: Müssen andere Länder das auch?  
B4-14: Natürlich, da muss man sagen, die Aufarbeitung der Geschichte ist in Deutschland vorbildlich, Polen ist da noch ein Stückchen zurück, andere Länder auch und man könnte eigentlich, denen nur wünschen, dass sie einen ähnlichen kritischen Zugang zur Geschichte finden, dass das in Deutschland teilweise zu kritisch gelaufen ist oder gelaufen ist aus Sicht mancher, das ist was anderes, aber insgesamt ist diese nationale Selbstkritik doch etwas Aufklärerisches, Fortschrittliches, Gutes, das finde ich in jedem Fall, wir wollen doch nicht nationalistisch denken und schon gar nicht chauvinistisch irgendwie, überheblich.  
I: Wenn ein Schüler jetzt völlig demotiviert ist bei dem Thema oder eine Klasse hat überhaupt keine Lust?
- 290
- 295
- 300
- 305

## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B4-14)

310 B4-14: Das gibt es nicht - - außerdem., dann würde ich mit lokalen Bezügen anfangen, mit Biographen von Menschen - - das bewegt die Schüler unglaublich, man kann sie alle packen, weil ich glaube, dass kein Mensch so mitleidlos ist und so wenig bereit ist, sich auf die Geschichte anderer Menschen und das Leiden anderer Menschen einzulassen und plötzlich stellen sich dann von sich aus, automatisch ganz andere Fragen und die Schüler wollen mehr wissen und dann kann man auch sorum dann zu den grundsätzlichen Dingen kommen und den Hintergründen kommen.

I: Ist das eine Art, eine Emotionalisierung?

315 B4-14: Ich würde nicht von mir aus gesagt haben, Emotionalisierung wäre mein Ziel, weil ich das, das klingt irgendwie gefährlich, ich würde sagen, den Weg über die Empathie zu gehen.

I: Und was stört sie an dem anderen Begriff?

320 B4-14: Emotionalisierung - - da sind, naja da sind nur die Emotionen drin, nicht aber die Situation, wenn ich von Empathie rede, dann meine ich ja das Hineinversetzen in die Befindlichkeit anderer, in ihre Lage, also nicht nur, sondern auch der Schwerpunkt, was haben die erlebt, wie ist es dazu gekommen, wie gehen die damit um, wie sehen das nicht sein sollte, man soll natürlich könnte das heute ähnlich geschehen, Emotionalisierung - - weiß ich nicht, klingt mir zu sehr nach Show oder.

I: Aber wenn wir so ein Thema anfangen, gibt es ja bestimmte Dinge, die Emotionen wecken, KZ, Bilder?

325 B4-14: Ja das finde ich legitim, Emotionen zu wecken, man schockiert ja auch manchmal, man zeigt dieses brennende Hiroshima-Kind oder was auch immer - - ohne manchmal und dann kommt das, das ist ein Wecken von Emotionen natürlich und das ist in Ordnung, aber nicht zu viel, ich würde niemals, ich habe letztes Jahr z.B. einen Schülern eine GFS halten lassen über die Wehrmachtsausstellungen und auch die Diskussion und über diese Ausstellung und der hatte damals den Katalog über diese Ausstellung und alles Material, was ich damals hatte, ich fand' das unglaublich toll, wir haben uns damals unterhalten, aber er hat von sich aus, erlebt, wie viele Bilder, die da drin sind, nicht gezeigt, weil ich glaube, dass das nicht sein sollte, man soll natürlich Emotionen wecken und Empathie, aber man soll nicht nur auf diese Emotionen drücken, ach wie schrecklich und wie grausam und sich nicht daran ergötzen wie in irgendeinem Computerspiel - - dass man schön im Sicheren sitzt und spritzt das Blut, nee, das finde ich gar nicht, ich finde da, das kann man sich auch vorstellen, man muss auch Bereiche da der Phantasie überlassen oder auch ruhen lassen, lieber ein bisschen weniger davon - - ich hab' noch nie bewusst grausame Bilder gezeigt, aber ich hab' Filme gezeigt, in denen kleine Szenen waren, in denen solche Bilder gezeigt worden.

I: Warum?

335 B4-14: Kennen sie den dem 2001-Verlag - - das ist ein kleines Büchlein, da sind nur KZ-Fotos drin - - ganz üble Bilder, die man ganz schwer aushalten kann, das würde ich denen nie zeigen, obwohl das natürlich effektiv wäre, das wäre nicht mein Ziel, ich will dass sie noch klar denken, ich will nicht das sie heulen, ich will dass sie - - natürlich ja, ich weine auch eher sehr schnell, ich möchte schon, dass sie sich so hineinversetzen, dass sie potenziell auch weinen würden, wenn es sie betrifft, aber das wäre nicht mein Ziel, das wäre nur ein Vehikel, um sie zur Auseinandersetzung damit zu bringen.

I: D.h. darauf sollte man eher verzichten - - ihrer Meinung nach?

340 B4-14: Also wenn sie jetzt quantitative Dimensionen ansprechen in jedem Fall, ganz - - wenig.

I: Wenn man's einsetzt, was ist die Voraussetzung?

345 B4-14: - - dass man die Kinder gut vorbereitet hat, dass sie - - also man muss das natürlich von der Klasse her abschätzen, ob das geht, aber man muss die darauf vorbereitet haben, vielleicht sprachlich schon vorweg genommen haben, was sie sehen werden, und zeigen, zu welchem Zweck man sie damit konfrontiert auch das vorher oder nachher in jedem Fall sagen, was man damit bezwecken will, denn man will sie ja nicht nur, ja in schlimme Gefühlssituationen stürzen, Hilflosigkeiten, man will sie ja jetzt nicht wie damals, ja die Amerikaner führen jetzt die Bevölkerung Niedersachsens durch Bergen-Belsen - - die wollten, dass sie völlig geschockt und heulen, dass sie's sehen - - nee sehen, damit sie heulen, damit sie heulen und damit sie völlig getroffen und geschockt sind, das sollte 'ne harte Konfrontation sein, das will man ja nicht mit Schülern machen, da würde man ja genauso, dann fragen sie sich doch, ob sie sich fragen oder nicht, so 'ne Haltung - - was soll das jetzt, warum macht sie das, soll ich mich jetzt schuldig fühlen oder wie, verstehen sie.

I: Aber auf der anderen Seite sagen sie, sie gehen in eine KZ-Gedenkstätte?

350 B4-14: Ja, aber das war, das war 'ne grüne Wiese im Sonnenschein mit den Baracken, da gehörten unsere Informationen dazu, um sich das, um sich vorzustellen, wie das damals war.

I: Wenn sie nach z.B. Auschwitz fahren würden, was wären die Voraussetzungen?

355 B4-14: Das man das Thema ganz ganz gut besprochen hat vorher und dass sie mit bestimmten Erkenntnisinteressen dahin gehen, natürlich auch, das allgemein auf sich wirken lassen, aber auch mit 'ner - - naja also mit einer vorsichtigen Haltung des Gedenkens aber auch mit 'nem Forscherinteresse, das beides, Respekt vor den Toten dort, aber mit 'nem bestimmten Erkenntnisinteresse, dass man danach über bestimmte Fragen spricht, so wie man im GU nicht einfach so als Schmuck als Folie auflegt und die Quellen rausschöpft und was da rausholt für den Unterricht, später vielleicht das Erkannte wieder aufgreift, so würde man auch erschreckende, grauenvolle Bilder nur mit 'nem bestimmten Zweck einsetzen und nicht einfach nur um zu provozieren, sondern nur weil man vielleicht mit dem, was sie hervorrufen, danach machen will, aber immer nur?

I: Wer entscheidet über den Zweck?

360 B4-14: Na ja ich wenn ich den Unterricht plane - - oder jeder Lehrer.

I: Kann man den Holocaust eigentlich didaktisch vermitteln?

365 B4-14: Nein, natürlich kann man das nicht.

I: Was kann man dann damit überhaupt erreichen?

B4-14: Es gibt ja auch nicht den Holocaust - - wie soll man ihn dann vermitteln können?

I: Was kann man vermitteln dabei?

370 B4-14: - - weiß nicht, vielleicht kann ich nur ganz einfach antworten, Grausamkeiten hat's ja unheimlich viele gegeben, viele in der Geschichte gegeben, wenn man jetzt sagt, das was den Holocaust anders macht, ist dieses planmäßige institutionalisierte - - [es klingelt] - - vielleicht waren die Menschen deshalb besonders geschockt, aber haben einzeln jetzt auch nicht mehr gelitten als andere Menschen anderswo, insofern kann man das auf der Ebene auch vergleichen, ich meine [grüßt einen Schüler], man kann sich, man möchte doch die Schüler zu solchen Persönlichkeiten erzielen, die Eindrücke von Menschlichkeit, dass so etwas nicht mehr passiert, Unrecht, das anderen zugefügt wird, nicht dulden, und dass sie sich auch überlegen, wie sie damit umgehen würden, wenn ihnen selbst so etwas passiert, und - - das kann man theoretisch fast an jedem, an jeder Grausamkeit der Geschichte, aber dies, dieses Begegnen von Mensch zu Mensch, dieses Mitfühlen mit den anderen, das was im Holocaust passiert ist, das vielen Menschen das Menschsein und die Lebensberechtigung, die Daseinsberechtigung aberkannt wurden, das kann man schon, das kann man aber auch mit anderen Themen vermitteln, aber das finde ich das ist zentral, das ist ein ganz kleiner Kern, vielleicht ganz unhistorisch, aber ich auf den Kern zusammenfassen würde.

375 „I: Dieses Menschliche?

B4-14: Ja, mit dem allen, was so ist, Volksgemeinschaft, man kann das schon bei Schülern, so war das ein Mal in der neunten Klasse die Frage, ja - - und wenn ich meinen Opa, der immer noch ein großer Nazi ist, nach all dem, was passiert ist und Auseinandersetzung in unserer Familie usw., dann muss man sich schon Fragen stellen, ja und was ist denn so schlimm daran und nach meinem ersten Mal das in einer neunten Klasse zu unterrichten, ist meine Antwort darauf, vieles war gar nicht so schlimm,

## Anhang C8] Transkription Interview „Martina T.“ (B6-14)

385 nur, dass dann viele fragen, man kann nicht sagen, alles war schlimm und schlecht, was die Nazis gemacht haben, das Schlimme  
ist, dass es nur immer für eine exklusive Minderheit galt und was viele andere ausgegrenzt worden und das ist unmenschlich und  
das darf nicht wieder vorkommen und das ist der Kern, dass alle gleiche Lebensberechtigung haben, und nicht andere besser sind  
und andere schlechter und das ist der Kern von allem, das kannst du auf alles übertragen, da reicht schon dieses Wellen-  
Experiment - - ja das ist der Kern - - ich bleib bei dieser Antwort, man kann natürlich Faktenwissen zu allen möglichen - - und man  
390 kann auch - - und das find ich wichtig, dass all das von Menschen gemacht wurde, das finde ich auch der Wahnsinn, dass es Leute  
gegeben haben muss, die all die Listen geschrieben haben, die sich an ja allein die Verbrennungsöfen ausgedacht haben, dass es  
Menschen gegeben hat, die ihr Menschsein so ausgeschaltet haben, dass dort auf Effizienz hin gearbeitet, das es noch mehr  
Menschen geschafft haben zu verbrennen, dass sie ihr Menschsein ausgeschaltet haben und da sind wir bei der Frage vom  
Menschen, beim Menschenbild, bei der Freiheit der Entscheidung, die wir haben, wir haben kein mittelalterliches Menschenbild, wir  
395 haben keinen Determinismus, jeder ist frei zu entscheiden, handle so oder so und das war überall, dass das passieren konnte, zig  
Menschen mitgemacht, vielleicht in einer gewissen Weise sogar gut gefühlt, sie haben ihren Job, sie sind effizient, ja - - sie haben  
auch schon viel, was letztlich da heraus kam, gar nichts mitgekriegt, die Schreibtischtäter, die Schreibtischtäter, irgendwelche KZ-  
Wächter, die in kleinen roten Backsteinhäusern mit Blümchen im Vorgarten Mozart gehört haben, also das find' ich, die könnten mal  
die Augen aufmachen, das Nachdenken, was hab' ich - - ja das ist es, was man vermitteln kann, man selber sollte Mensch bleiben,  
400 auch - - sich stark zu machen - - naja ich will dann.

I: Als Geschichtslehrer haben sie ja bestimmt NS und Holocaust intensiv unterrichtet, würde ich mal ganz offen fragen, welche Erfahrungen haben sie da in der Schule gemacht?

T1-56: Das hängt jetzt von der - - Perspektive ab, die - - das geht, ich sag' jetzt erst mal was zum - - Alter - - wir haben neuerdings das G8 und NS wurde früher in Klasse 10 mit 15jährigen unterrichtet - - in der Klasse 12 - - unterrichtet - - jetzt ist das alles nach unten gesackt und jetzt haben wir es mit 14 jährigen zu tun und - - einer 5 11.Klasse - - und meine Erfahrung ist da, und das ist jetzt ganz aktuell, das verändert sich ganz gravierend die Einstellung - - die - - 15jährigen sind in der Lage die komplexen Probleme und Sachverhalte, die sich mit dem NS verbinden - - - wahrzunehmen und darauf einstellen zu können - - d.h. sie erkennen diese schwierigen und komplexen Fragestellungen, die da vorliegen, die auch existenziell sind und - - und auch differenziert betrachtet werden müssen - - bei den Jüngeren, das macht das eine Jahr, macht einen erstaunlichen Unterschied aus, dass da häufig pubertäre und spätpubertär - - - der Sensationsgehalt des Verhandelten ganz stark in den Vordergrund rückt, ich war da erstaunt, ich hab' das so stark gar nicht vermutet, aber ich sag jetzt ein drastisches Beispiel - - - nach einem GFS-Referat über - - Hitler als Person - - gab's keine Rückfragen und da kam eine Rückfrage und die Rückfrage bestand darin, hatte Hitler wirklich nur ein Ei - - - - das ist jetzt - - kann man im Unterricht dann spaßig drehen, aber es wirft ein Schlaglicht auf die Perspektive, die die Schüler in dem Alter haben - - das ist die eine Sache und das sind die Erfahrungen - - deshalb muss ich sagen, dass das früher adäquat und komplex unterrichtet werden konnte - - jetzt ist meine Perspektive, wir müssen uns als Lehrer darauf einstellen und das ganze Thema muss nach meinem Eindruck anders, elementarer unterrichtet werden, als das früher geschehen ist - - ich könnte jetzt noch was dazu sagen, dass die - - im Laufe der Jahrzehnte, ich hab' jetzt, ich mach' den - - bin jetzt Lehrer seit 20 Jahren, dass im Laufe der Jahrzehnte sich die Einstellung der Schüler zu dem Thema verändert hat, ich weiß nicht, ob sie jetzt dazu auch was hören wollen?

I: Das ist interessant.

T1-56: Die zeitliche Distanz wird größer und dass - - die Emotionen, der emotionale Aspekt wird geringer, verändert sich und die - - - das Drängende, das früher dabei war - - ist - - wird immer weniger - - also es war so vor 20 Jahren Ende der 80er, dass das Thema - der Nationalsozialismus das Kernthema von Geschichte war, Schüler worden 25 zugeworfen, mit allen Seiten mit - - und von allen Fächern mit dem Thema NS, Judenverfolgung schwerpunktmäßig, aber das war auch weitestgehend akzeptiert - - und es war eine große Betroffenheit, große Einsicht - - Schuldbewusstsein, was auch immer - - - dann hat es in die 90er hinein immer größeren Widerwillen gegeben seitens der Schüler - - Es ist zu Hause immer weniger thematisiert worden seitens der Eltern - - - und vor allem war eine große Kritik auch seitens der Schüler - - seitens der Eltern auch - - dass so viele Leichenberge durch die Videos immer wieder ins Klassenzimmer, gereicht werden, dass also auch schon, Sechst-, Siebt- und Achtklässler in Deutsch und Reli mit dem Thema konfrontiert worden - - und kamen dann oben an und gab's in Klasse 10 dann noch mal - - wo es eigentlich bei uns zum ersten mal thematisiert wurde und das stellte - war bei uns in den 90ern die Frage auf, wie - - wie vermittelt man NS so, dass es nicht Dublette ist und gleichzeitig historisch-politisch bleibt - - und - - dass man wekommt von dieser - - - von diesen optischen Brutalitäten, von dieser visuellen Überwältigung, mit den Leichenbergen, da musste man eine Lösung zu finden - - und jetzt ist auch so, auch bis zu Klasse 10 - - früher war der Rückgriff auf gängige Mythen, was erzählt deine Oma darüber, wie Hitler an die Macht gekommen ist, dann kamen die Autobahnen, die Arbeitslosen, Hitler wurde gewählt, Hitler ist legal an die Macht gekommen, das ist komplett weg und jetzt ist es sogar so, dass ist das Allerneuste, das finde ich absolut faszinierend - - die - - Stereotypen vom Juden, antisemitische nicht mehr präsent in den Köpfen, ich hab's jetzt zum ersten Mal in einer Klasse gehabt, dass ich - - eine antisemitische Postkarte aufgelegt habe mit offensichtlichen klassischen antisemitischen Stereotypen Hakennase, Plattfüße usw. - - - und - - die Klasse davorstand, das als ein komisches Bild empfand, aber nicht richtig lustig und mir schlagartig klar wurde, die erkennen gar nicht, dass hier Juden karikiert werden sollen, das zündete nicht und da hab' ich mich zum ersten Mal in meinem Leben vor die Frage gestellt gesehen, betreibe ich jetzt das Geschäft der Antisemiten und unterrichte weiter, d.h. kläre die S darüber auf, von Antisemitismus ist, antisemitische Vorurteile, wie Juden gesehen werden, implantiere das praktisch in die Köpfe der Schüler - - - um anschließend Unterricht zu machen und genau das aus den Köpfen - - wieder herauszubringen aus den Köpfen - - und - - ich hab' mich in der Situation dafür entschieden abzubrechen, ich hab' dann, bin nicht weiter drauf' eingegangen und hab' das dann - - - einfach zurückgestellt, weil ich musste für mich selber die Frage klären, ich wollte auf jeden Fall nicht erst zum antisemitischen Propagandisten - - - und damit sprechen, ich hab' witzigerweise darüber auf einer Reise mit einem Juden gesprochen und ihm diese Frage vorgelegt, wie er reagiert hätte oder wie er erwartet hätte, dass - - ein Lehrer reagiert und er meinte dann - - er hätte es gut gefunden oder würde es gut finden, wenn ein Lehrer das dann nicht mehr weiter trägt - - was ich dann auch gemacht hatte, ich fühlte mich dann in gewisser Weise von einem Betroffenen bestätigt - - und das ist so, was wir haben zum Spektrum der Veränderungen des NS im Unterricht.

I: Und wenn sie jetzt das Interesse nehmen und vergleichen mit anderen Themen?

T1-56: Interesse nach wie vor da - - für Schüler, es gibt inzwischen auch wieder kein Widerwillen - - bezogen auf die Judenverfolgung, da ist einfach so ein - - dieses Sensationsorientierte, dass man das wissen will, was da geschehen ist, es ist erstaunlich wenig Information inzwischen da - - früher war es so, dass man viel wusste, die Schüler bringen inzwischen mehr nur so ein grobes Wissen mit, offensichtlich ist dieser - - dieser mediale Overkill, den wir 60 Jahrzehnte vorher erlebt haben, der ist jetzt eingedämmt oder eingestellt und jetzt können wir wieder im GU original informieren - - und das zweite Sensationsthema, ich sag' mal, das ist, ja ist das neu, ich muss kurz überlegen - - ja - - die Faszination am Zweiten Weltkrieg - - und dann großes Interesse, Schlachten, das würden die am liebsten ganz gerne machen, oder Waffen, am meisten Jungs, Kriegsverlauf und solche Sachen, aber das ist natürlich nicht primär Thema des GU und da ist auch eine gewisse Enttäuschung da.

I: Bei den Schülern oder beim Lehrer?

T1-56: Für den Lehrer kann das nicht - - es wird zwar im Unterricht über Motive geredet, aber wie Rommel jetzt die Front oder Stalingrad, das ist nicht Teil des Unterrichts zumindest im militärtaktischen Sinne jedenfalls und das ist bei einigen Jungs durchaus da, die hätten das gerne, ich frag' mich inzwischen, ob das nicht einiges auch mit diesen Egoschootern zu tun hat, die man spielen kann, ob da nicht ein gewisses Bedürfnis, das was man jetzt am Videoschirm erlebt, jetzt abzugleichen mit der Wirklichkeit, das ist so ein Verschieben des Fokus, des Interessensfokus.

I: Außer den beiden Themen, woran haben die noch ein Interesse?

T1-56: Die beiden, also das sind die beiden Themen - - - Judenverfolgung, da ist also Interesse da, auch Bereitschaft zuzuhören auch aktiv zuzuhören und eben vor allem bei Jungs Zweiter Weltkrieg, das ist, so der Schwerpunkt - - und - - das andere - - da kann von sich aus heraus kein Interesse da sein, also Machtergreifung, Gleichschaltung der Gesellschaft, Frauen, Kinder weil das nicht - - zum Weltwissen der Kinder, der Schüler von

heute dazugehört, das ist nicht da, das war vor zehn Jahren, vor 10 15 Jahren war das da, BDM, HJ, da hat der Opa mal erzählt und so, das ist komplett weg, d.h. wir gehen jedes Jahr scheinbar in eine immer mehr in eine, ich sag' mal, unbeleckte oder uninformierte, uninformiertes Herangehen an den NS ran.

80 I: Was vermuten sie, gerade beim Thema Judenverfolgung die Schüler interessiert?

T1-56: - - also da ist, da ist - - die Höhe der Leichenberge, also da ist die große Zahl 6 Millionen das Dauerthema, in der BRD das ist ja medial nach wie vor immer wieder ein Thema - - und das ist einfach präsent gehört zum - - Bestand des Deutschen Geschichtsbewusstseins - Ausschwitz ist eine der Gründungsmythen der BRD und - - wir müssen das bessere Deutschland sein und - - und das jetzt beweisen in Abgrenzung zu Auschwitz, d.h. Auschwitz gehört elementar zum bundesrepublikanischen Geschichtsbewusstsein dazu, weil wir - - in Distanz, in Abgrenzung zu Auschwitz zeigen können, zeigen müssen, zeigen wollen - - das wir es auch besser machen können und weil das auch so ist - - ist es, gehört es zum populären Geschichtsbewusstsein - - zum öffentlichen Geschichtsbewusstsein, ist damit bei den Kindern drin - - und dann ist das Interesse die Zahl eben, die wollen wissen, was da genau passiert ist.

90 I: Können sie mal erzählen, wie sie das behandeln das Thema im Unterricht?

T1-56: Ja das ist ganz interessant - - - also erstens wie immer, es hängt von der Lerngruppe ab, ich muss gucken wie erwachsen sind die, wie unerwachsen - - - wie drastisch - - oder um - - ranzugehen - - dann - - um diese erste Frage aufzugreifen - - ich sag' jetzt, zu den, schlicht zu den technischen Abläufen der Vernichtung selber, ich bin seit langem langem weg von der - - von Leichenbergen und Leichenbildern und ähnlichen Dingen - - ich mach' das inzwischen so, wenn das um die faktische Vernichtung, dass ich eine Bildserie habe mit 30 40 Bildern - - die - - Maßnahmen oder Folgen zeigen, ohne das Opfer zu sehen sind, d.h. es fängt an mit Banken oder Geschäften, ich kauf' nicht bei Juden oder Maßnahmen, Züge aus der Stadt, wie die da aus der Stadt heraus mussten - - dann zeig' ich, es gibt einige wenige Originalaufnahmen, wo die Leichen auch verbrannt wurden, da sind man sehr verschwommen nur einen schwelenden Haufen, da zeig ich halt, das sind jetzt Leichen - - das ist das einzige und ansonsten zeige ich - - die Berge an Brillen, die Berge an Koffern oder sonstige Sachen und dann wird die Zahl deutlich oder den Ofen, wo dann nur ein Blumenstrauß drinliegt, aber nicht die Sache selber und das regt enorm die Phantasie an und ich merk' das auch an den Schülern - - und obwohl nichts zu sehen eine große Betroffenheit, also ich versuche dann diese historische Imagination anzuregen, ohne zu überwältigen, das ist der Teil - - der andere Teil und der sehr viel wichtigere Teil die - - wie kann es dazu kommen, das versuch' ich deutlich zu machen an exemplarischen Biographien - - - d.h. wir verfolgen eine Person durch diese - - - durch die Geschichte [...] diese Schlinge sich immer mehr zuzieht und dann können Schüler ableiten, was da funktioniert, dass da eine Systematik dahinter steckt - - und dann natürlich das Lesen von Originalquellen - - - um diese - - dieses realistische zu zeigen, dann dieses biologistische, indem z.B. - - - diese Schemata - - die heute teilweise immer noch im Sprachgebrauch sind, Halbjude Vierteljude, das ist ja ein unglaublicher Wahnsinn ohne Ende - - - aber es ist der Weg über Pseudowissenschaftlichkeit - - die Rassenverfolgung genetisch abzuleiten, dadurch dass hier biologisch oder pseudowissenschaftlich gearbeitet wird - - und dann die Reaktionen, das ragt dann in den Bereich Widerstand schon rein - - warum haben die Deutschen mitgemacht, also situativ, situative Dinge, wo Leute erzählen oder behaupten, ich konnte nichts wissen, und ich zeig' dann eine Karte - - von KZ's und zwar eine Karte, wo alle KZ's drauf sind in Deutschland und das sind tausende, und dann sehen die plötzlich - - oh in und jetzt kommt der Ort von den Schülern, bei uns hat's ja auch ein KZ gegeben - - und es sind nicht nur vier oder fünf große Auschwitz, Treblinka oder was weiß ich, sondern hier auch - - und dann stell' ich die Frage in den Raum, die meisten Deutschen haben behauptet, sie haben nichts gesehen und dann kommt die klare Erkenntnis, Klasse 9 natürlich, die Erkenntnis das kann nicht sein dass tausende Lager existieren auch bei uns um die Ecke - - heute steht da 'ne Disko, wo da früher das KZ-Außenlager war - - und das kann nicht sein, da merken die - - und dann wird die Maske heruntergezogen, das ist im Grunde 'ne Lüge oder Schutzbehauptung ist also das ist jetzt im Grunde im Unterricht schon.

I: Warum verzichten sie da auf Opferbilder oder Leichenbergdarstellungen, hatten sie gesagt?

T1-56: Weil ich die - - - also Opfer tauchen ja auf in Form vom schriftlichen Dokumenten, dass die berichten, man kann auch lokale Initiativen nehmen wie diese - - wie heißen die noch gleich - - diese Stolpersteine, Regionalgeschichte bietet sich da auch an - - aber die - - ich möchte gerne den - - - in dem Moment - - wo ich die Leichen zeige, die ich von - - von deutschen Soldaten in die Gruben gefahren werden oder Ähnliches - - ist das, stellt das eine derartige Überemotionalisierung dar, dass das - - das - - ein reflexiver Umgang mit dem Phänomen Judenvernichtung, Judenverfolgung, Judenvernichtung - - drastisch erschwert wird, weil automatisch die - - die Gefühle und automatisch die Gefühle von Schuld, Scham, Entsetzen so stark dominieren, dass, dass - - - dass - - ein Reflektieren nicht und ein - - ein Auseinandersetzen nicht mehr möglich ist, es bleibt also nur Entsetzen übrig quasi und das - - fördert nicht Erkenntnis - - es gibt Situationen auch Klassen, da merke ich, das greift nicht - - und dann muss da, ich sag' mal, so ein Bild dazu, um die Drastik deutlich zu machen - - aber das ist meiner Meinung nach, nach meiner Erfahrung eher die Ausnahme, Schüler brauchen das gar nicht.

I: So wie ich sie verstehe, würde das die Schüler zu sehr emotionalisieren, aber auf der anderen Seite würde das doch diesen Trauereffekt vermitteln?

T1-56: - - also die die emotionalisieren ja, aber die nicht überwältigen, also das wäre ja dieses - - also ich möchte die Schüler nicht an die Wand drücken emotional - - und ihnen keinerlei Spielräume mehr lassen, ein Schüler muss auch ausweichen können - - und - - Schüler sollten nicht mit expliziter Gewalt konfrontiert sein sollten, das was ihrer persönlichen Psyche - - ihrer - - - ihrer, ihrem eigenen Psychogerüst - - - gemäß ist, diese Sache vorstellen können - - d.h. ich hab' den Haufen mit den Schuhen und es gibt dann Leute, die können da sehr wohl extrapolieren, dann ist da jedes Paar Schuhe ein Mensch und dann stellt sich das jeder passend zur eigenen Sache vor - - Entsetzen bleibt aber individuell passend genau - - eigentlich wie beim Märchen, ich erzähle das Märchen vom Wolf und der Großmutter und ich stelle das so vor, dass jeder Schüler das in seiner Psyche passend vorstelle und ist damit quasi nicht so sehr an die Wand gespielt, dass da nur noch Entsetzen bleibt.

I: Quasi so eine gewisse Distanzierung, die sie erreichen wollen?

T1-56: Jetzt muss ich vorsichtig sein - - also ich möchte gewisse Emotionen wecken, Emotionen, die verkräftbar sind für jeden Schüler und da gilt es eine sehr sensible Balance zu wahren - - Distanz auch intellektuelle Distanz ist dann wieder nötig - - - aber verkräftbare, wohl dosierte Emotionalisierung, keine Überwältigung und dann ergänzt um anschließende Distanz - - um Reflexion betreiben zu können.

I: Was reflektiert man dann bei dem Thema?

T1-56: Also Ursachen, Mitläufertum, Schuld - - Schuld über einen Rahmen hinaus die Frage von Legalität und Legitimität, Pseudolegalismus, Rechtfertigung seitens des Systems - - Rechtfertigungsversuche, das langsame Heran, Weichklopfen, das langsame Bereitsein zum Mitmachen oder auch die Frage kann Recht sein - - kann

155 Unrecht sein in der Bundesrepublik was vorher Recht war im NS, das wäre so eine halbjuristische, halbpolitische Frage.

I: Das Thema scheint eine wichtige Stellung zu haben?

156 T1-56: Also es ist für die Bundesrepublik unabdingbar, weil es zum Gründungsmythos der - - - also Auschwitz immer wieder zum Gründungsmythos der der Bundesrepublik wird - - - jetzt muss ich aufpassen - - nicht zum eigentlichen Gründungsmythos wird zum - - zum bundesrepublikanischen Selbstverständnis gehört - - um - - - jetzt gibt's natürlich Ziele auf verschiedenen Ebenen - - - es gibt einerseits die schlichte Sachebene, also die Kenntnis der Sachverhalte - - dann - - eine Auseinandersetzung mit der kategorialen Dimension, d.h. ich kann sprechen über die Themen, die ich auch in anderen Themen thematisiere, also das Verhältnis von Recht und Macht, Usurpation von Macht - - Staatsformen, Wandel von Demokratien in eine Diktatur - - und ich kann auf einer dritten Ebene darüber sprechen, wie Geschichte wie, warum von wem erinnert wird - - d.h. - - ich gehe dekonstruierend an die Auseinandersetzung mit dem Thema NS heran, d.h. wer erzählt was über wen warum - - der eine so, der andere so, der eine nimmt das Thema so der andere so - - und warum geschieht das heute so, warum wird in der BRD dann Widerstand oder wurde bis vor ein zwei Jahren der Widerstand nicht an den kommunistischen Widerstand erinnert, während unbedeutenden Gestalten wie Stauffenberg oder Elser eine Gloriole umgehängt wurden, während der eigentliche ertragreiche Widerstand vom Kommunismus kam - - das ist Erinnerungspolitik und das muss dann aber auch thematisiert werden - - wäre dann aber tendenziell im Bereich Oberstufe.

I: Welchen Stellenwert hat das dekonstruktive Element in Ihrem GU?

157 T1-56: Oh also - - Geschichte existiert an sich nicht, Geschichte ist nicht öffentlich wie in Biologie die Fliege oder in Chemie der Schwefel, und - - Geschichte entsteht im Moment des Erzählens, d.h. Geschichte kann nicht objektiv erzählt werden, sondern wenn ich über Geschichte reden will, muss ich dies erzählen, in den Moment wo ich das erzähle, ist das ein schöpferischer Akt, d.h. das eigentliche Kernthema von GU ist nicht so sehr die Geschichte selber, sondern der Akte des Erzählens und der Akt des Erinnerns oder umgekehrt des Erinnerns und des Erzählens, wobei die Frage ist, was ist eigentlich vorrangig und in dem Moment wird Geschichte gravierend interessant, weil - - Kinder und die Jugendlichen mit verschiedenen Narrativen konfrontiert werden. Wir haben einen gesellschaftlichen Konsens - - kleine Spate Rechtsradikale, Auschwitzlüge, aber ansonsten einen großen breiten gesellschaftlichen Konsens, wo das funktioniert und innerhalb dieses Konsens verschiedene Debatten über verschiedene Schwerpunktsetzungen - - und so da kann ich jetzt die Chance nehmen und einen wissenschaftlichen Kontroversen, halt die Fischer-Kontroverse von früher oder auch relativere aktuelle von - - Goldhagen, Browning oder sonst wie und kann die konfrontieren und reflektieren lassen und dann darüber sprechen lassen - - wie sollte jetzt im Geschichtsbuch stehen, ich kann sogar soweit gehen und den Lehrplan in BW oder den - - Bildungsplan reflektieren lassen, da stehen dann Sätze als Überschrift, die Zerstörung des NS, der Demokratie durch den NS, also schon ein Geschichtsbild im Titel und das ist natürlich hochgradig fahrlässig, das so zu formulieren und ein großer Lernerfolg wäre am Ende der Unterrichtsreihe, dass die Schüler Stellung nehmen zu den Formulierungen im Lehrplan, wenn sie dann in der Lage sind - - Absichten des Lehrplans zu thematisieren, dann und darüber reflektieren, warum sie in diese Richtung gebracht werden sollen, man kann auch thematisieren, warum, ob das legal legitim ist und wenn ich auch diese Weise - - Metakognition mit den Schülern betreibe im Fach, dann - - bin ich bei dem Punkt, wo wir Schüler haben wollen und die werden dann - - mündige Staatsbürger.

I: Kritische Rückfrage, brauchen die Schüler dazu nicht ein erhebliches Faktenwissen, um damit umgehen zu können?

158 T1-56: Absolut und es gibt eine große Kritik an dem Ansatz zum Stichwort - - auch Dekonstruktion in den Unterricht zu bringen - - - Schüler müssen doch erst mal Sachkenntnis haben, wir haben ein großes Problem speziell auch in BW, weil es hier eine so lange Tradition gibt - - auch in der Ausbildung der Referendare ist das so, ein großes Problem - - - das dieses - - -berühmte Überblickswissen erst mal hergestellt werden sein sollte, bevor Schüler erst mal anfangen sollten zu denken und zu urteilen und das, das ist eigentlich mit den 80er Jahren quasi abgeschafft gewesen, und es wird weiter von vielen Kolleginnen und Kollegen so praktiziert, und das Pferd muss genau andersrum aufgezümt werden - - es muss ein - - die Fragen müssen in den Raum gestellt werden - - als Probleme, dann wird dadurch das Bedürfnis geweckt, wissen zu wollen und sich mit der Frage auseinanderzusetzen und meiner Erfahrung - - jetzt langjährige ist, dass eine wahnsinnig große Bereitschaft ist bei den Schülern, wenn die Frage interessant ist, worum es geht, Unmengen an Stoff sich ins Hirn zu schaufeln in Führungszeichen, aber es muss klar sein wofür, aber wenn das klar ist, ist die Erarbeitung ein Klacks, d.h. die sind hochgradig bereit das zu tun, um dann anschließend auf einem viel informierten Level dann die Diskussion führen zu können und das ist dann, dann - - spritzen nur so die Funken im GU.

I: Ist das im Rahmen Schule, so wie wir ihn haben machbar?

159 T1-56: Ja klar, auf jeden Fall, also wir haben jetzt natürlich - - das klassische Korsett mit zwei Stunden, am besten noch zwei Einzelstunden pro Woche, am besten jetzt ironisch verstanden - - es geht, es ging vorher, es geht auch jetzt, es ist eine Frage, wie ich mein Lernarrangement - - arrangiere also wie ich das Lernset arrangiere und - - das Lernarrangement gestalte, so, auch in 45 Minuten ist ein Unterricht möglich, in dem ich die Schüler involviere und die Schüler aktiviere um - - hinterher mit ihnen über das Problem zu reden, das es ist natürlich klar, dass bei 45 Minuten der aktive Anteil auf 15 Minuten so - - reduziert ist und deshalb bietet sie sich eigentlich an - - das Fach in Doppelstunden zu unterrichten, weil dann die Möglichkeiten zum eigenständigen Forschen - - zur eigenständigen Auseinandersetzung viel viel größer sind - - Projektstage, Projektwochen wäre sicherlich auch hilfreich und gut umsetzbar.

I: Resonanz bei den Kollegen und Eltern bei diesem Ansatz?

160 T1-56: Groß, groß, also der - - also das, was ich eben gesagt hab', bezieht sich nicht nur auf den NS, da ist es besonders evident, weil es für uns wichtig ist als Deutsche - - sondern auch bei anderen Themen - - es kommt eine große Begeisterung auf bei den Schülern, weil das Fach plötzlich aus dem langweiligen Auswendiglernen ein Fach wird, bei dem Relevantes für die heutige Gegenwart, für die heutige Gegenwart Relevantes, beobachtbar, im Modell beobachtbar ist, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Gegenwart und die Zukunft anzuwenden - - wenn ich also beobachte, wie jemand an die Macht kommt, wie die Macht missbraucht wird, wie um Partizipation gerungen wird - - was Hierarchie ist, ob Hierarchie was Gutes oder was Schlechtes ist, lässt sich in Ägypten wunderbar zeigen - - und dann kann man überlegen, ist Hierarchie was Gutes oder was Schlechtes und haben wir heute auch noch 'ne Hierarchie und dann stellt man fest, wir haben Hierarchie und das stellen Schüler in Klasse 6 fest und denken darüber nach und das wird wahnsinnig interessant - - ergo, die freuen sich auf die nächste Stunde, was ist ein Staat und freuen sich darauf, haben wir auch einen Staat, wer hat den erfunden - - wir haben einen Staat, was haben wir für eine Regierungsform - - das ist wunderbar - - das lässt sich eigentlich beim NS problemlos anwenden - - Widerstand, legal oder nicht legal, Widerstand kann eigentlich nicht legal sein, also kann man gegen

Gesetze verstoßen - - wenn ich also etwas gegen Bush habe, soll ich beim nächsten Mal wie Georg Elser hinter einer Säule eine Bombe verstecken - - interessante Frage, wie kann Widerstand heute aussehen, wie weit darf ich mich hinter den Gesetzen bewegen - - das kann ich nur im Modell klären, natürlich ist Bush nicht mit Hitler vergleichbar - - so und gut.

235 I: Bei dem Blick auf Geschichte, geht dann nicht auch etwas Verbindliches verloren, nichts ist mehr gesichert, es gibt überhaupt nichts Verbindliches mehr, radikaler Konstruktivismus?

240 T1-56: Ja - - ja - - so ist es ja auch, es wäre ja auch naiv, dass Geschichte etwas Festes wäre, wir haben einen gesellschaftlich anerkannten Kanon, es wäre naiv anzunehmen - - dass Geschichte etwas Festes wäre, wir haben ja zahllose Beispiele, dass verschiedene Staaten, Nationen, Gesellschaften verschiedene Geschichten haben, d.h. der Blick der Franzosen, Deutschen, Dänen - - Europa ist ein anderer - - auch in den Schulen als er eben im jeweiligen anderen Land ist - - und die deutsche Geschichte in einem DDR-Buch ist ein anderer als in einem bundesdeutschen Geschichtsbuch - - und wenn Hitler nicht untergegangen wäre, das Deutsche Reich, hätten wir heute sicherlich auch andere Geschichtsbücher - - als heute, und da müssen wir uns mit den Schülern sicherlich auch mit der Frage um die historische Wahrheit unterhalten, was ist Wahrheit, wer definiert Wahrheit und ist Wahrheit absolut, natürlich gibt es keine absolute Wahrheit, außer in den Gesetzen der Logik, alle andere Wahrheit muss automatisch relativ sein - - auch graduell, in Abstufungen, graduell, ist belegbar - - muss für sich - - werben in ihrer Begründetheit - - und es muss begründet sein - - also es gibt keine sichere Geschichte, definitiv nicht, also - alles andere wäre, um das noch mal zu unterstreichen, naiv.

I: Überfordert das nicht die Schüler?

250 T1-56: Nein, nein im Gegenteil, es erweitert den Horizont, weil Schüler schon immer - - nein, nein jetzt müssen wir sagen stopp - - Schüler ab Klasse 9 10 und dann natürlich Oberstufe, die haben, die überfordert das überhaupt nicht, die haben, die wachsen rein und die spüren plötzlich, welche hohe Relevanz das Fach Geschichte hat im Umgang mit Kategorien, mit denen sie soziale, politische und gesellschaftliche Wirklichkeit beschreiben können, aber und das ist das Interessante - - sie merken, wie Erkenntnisprozesse laufen - - und was dieser Umgang mit Wahrheit und Erkenntnisprozessen in ihrer eigenen Gegenwart - - bedeutet und dann ist das im Grunde einer der entscheidenden Schritte ins Erwachsensein hinein - - also weg von festen Bildern, genau wie es den Weihnachtsmann nicht gibt - - oder den lieben Gott auf Wolke sieben - - hin zu einem einer differenzierten Wahrnehmung von Welt und das - - lässt sich sogar in Klasse 6 anbahnen, Geschichtsunterricht trägt wie andere Fächer Reli dazu bei, feste Weltbilder zu erschüttern, die Frage, wenn's im Buch steht, Cheops ließ die Pyramiden errichten, bauen, und dann kann man in den Raum stellen, hat Cheops wirklich die Pyramiden bauen lassen, natürlich hat Cheops sie nicht selber, er hat nicht mal einen Stein angefasst, trotzdem steht im Geschichtsbuch, Cheops hat die Pyramide bauen lassen - - und dann kann man darüber nachdenken, warum das da steht und wie das gemeint ist - - und dann merken die plötzlich, dass da was anderes gemeint ist, als das was da sagt, das hat aber jemand so ausgedrückt, was könnte man eigentlich oder alternativ als Text erwägen und dann plötzlich merken die, man kann einen Sachverhalt verschiedenen darstellen und er hat eine andere Konnotation auch.

265 I: Bezogen auf den NS, glauben sie es wird zu einem absoluten Relativismus kommen oder einen Konsens geben bezogen auf Erinnerungskultur

270 T1-56: Kann es per Natur nicht geben, Geschichte ist nie Konsens, Geschichte ist immer kontrovers - - und - - deshalb wird es immer ein Ringen um die historische Wahrheit geben, das macht das Fach interessant, das macht die Forschung interessant, das macht den Geschichtsunterricht interessant - - und es wird natürlich, gibt - - stopp, so - - Relativität und Relativismus sind natürlich zwei unterschiedliche Dinge, in der Fragestellung klingt das negative Konnotat an - - ich hänge nicht einem Relativismus an, aber trotzdem sind die Sachen relativ - - d.h. wie ich das gerade versucht habe, selbstverständlich gibt es Wahrheit - - aber die Wahrheit muss eben begründet und begründbar sein und wenn und wenn jemand eine bessere oder eine qualitätvollere Wahrheit hat, die meiner oder unserer bisherigen Wahrheit eben in Konkurrenz tritt - - dann ist eben ein Wechsel eben auch entsprechend angesagt.

I: Zum Thema Holocaust, haben sie das Gefühl, das Thema ist leicht oder schwer vermittelbar im Vergleich zu anderen Themen?

280 T1-56: - - - jetzt - - ich - - - ich kann mit der Frage wenig anfangen, denn die Frage ist - - schwer - - - in Bezug auf was - - ich würde sagen leicht - - weil das Fach an sich sehr viel Spaß macht - - und die Anschaulichkeit ist an sich gegeben, die Brisanz ist gegeben, das Interesse von den Schülern ist da - - es macht die Sache leicht - - es macht die Sache emotional nach wie vor schwer - - - ich selber kann, muss ich ehrlich sagen, je älter ich werde - - auch im Fernsehen - - ich seh' es mit Erstaunen, von im Fernsehen Dokumentationen gezeigt werden auch von - - aus den KZs oder Ähnliches, ich kann es nicht mehr sehen, mir ist dieses Leid oder Mitleid, so stark, dass es mir den Atem nimmt - - - und ich hab's gesehen - - ich hab's zur Kenntnis genommen und ich unterrichte es gern, also ich mag's - - ich bin deswegen nicht überdrüssig, sondern je älter ich werde, desto wichtiger wird mir das Leben - - desto sensibler bin ich mit der Vernichtung - - also - - ach so, schwer und leicht und - - - jetzt bin ich etwas auf Abwege gekommen - - nein es ist leicht - - es ist leicht zu unterrichten.

I: KZ-Gedenkstätten schon besucht mit Schüler?

290 T1-56: Ja, klar, ich war in Dachau, Struthof auch

I: Erfahrungen, positiv?

295 T1-56: Ja - - auch da ist es 'ne Frage, wie es gemacht wird - - - wie man da rangeht - - immer positiv - - wir sind ein Mal mit einer kompletten Stufe nach Struthof gefahren, das war der größtmögliche Bus, den es gab - - anschließend, soweit, ist es jetzt kein sensationelles KZ - - also ich sag' mal, es ist ein Randlager, obwohl dort auch Unsäglichkeiten passiert sind - - aber es ist relativ normal und relativ unspektakulär - - relativ, ich beton' das jetzt - - und es war so, dass die Hälfte des Busses - - extrem in sich gekehrt war oder geweint hat - - Oberstufenschüler und auf der Rückfahrt - - und der andere Teil des Busses sich in Albernheit geflüchtet hat, um das zu kompensieren - - und zum Schluss hat dann eine Schülerin das Mikrofon genommen und den Bus zusammen geschrien, das war dann ihre Weise - - bezogen auf die Albernheit und das war ihre Weise, sich damit auseinanderzusetzen - - so, ein hoher Grad an Betroffenheit und innerer Auseinandersetzung.

I: Haben sie irgendwelche Erwartungen, wie sich die Schüler vor Ort verhalten sollen?

300 T1-56: Von ihrem Verhalten erwarte ich einen normalen respektvollen Umgang, wie man sich in einem Museum einer Gedenkstätte aufhält - - das wäre das, was genügt, also ich will keine besondere Pflichtbetroffenheit oder irgendwie, sondern das stellt sich in aller Regel von alleine ein - - es gibt jetzt die didaktische das didaktische Verhalten, die Frage, ob sich die Schüler vor Ort nur als Rezipienten verhalten sollen, d.h. das nur in sich aufnehmen, oder ob es Möglichkeiten gibt - - es der aktiven Tätigkeit in der KZ-Gedenkstätte selber - - und das ist nach meiner Erfahrung das allerbeste, d.h. Schüler, vom klassischen Referat, das ich nicht für günstig halte, weil da



- wieder eine Frontalsituation erzeugt wird - - bis hin zu Tätigkeiten vor Ort also der aktiven Auseinandersetzung, Forschen, Mahnen, Zeichnen - - Konzepte entwerfen, Projektgruppen durch das Museum schicken, Interviews von Leuten - - und das ist auch die bestmögliche Form, um im Tätigsein sich der Sache zu nähern und sich mit der Sache auseinandersetzen.
- 310 I: Können sie mal die Situation im KZ-Besuch mit der normalen Unterrichtssituation abgrenzen, wo da Chancen liegen
- T1-56: Also Chancen, weil natürlich die Authentizität, wenn ich unter dem Galgen stehe oder ich stehe unter dem Seziertisch vom - - - Professor, jetzt habe ich den Namen vergessen, also der die 144 Köpfe liefert - - oder wenn ich in einer Arrestzelle stehe mit den Schülern oder im Stehbunker oder direkt davor oder vorm Krematoriumsofen, das ist so intensiv - - dass das schon fast den Überwältigungscharakter bekommt, so dass man da sehr sehr vorsichtig sein muss, also vorbereiten muss, dass die Schüler die emotionale, ihnen angemessene gesunde Distanz noch wahrnehmen können.
- 315 I: Was machen Sie, um Schüler da vorzubereiten?
- T1-56: Der Unterricht davor - - also ununterrichtete Schüler in eine KZ-Gedenkstätte mitzunehmen, geht sicher auch, aber ich habe das bisher noch nicht praktiziert und ich halte es auch für sinnvoll das Vorkenntnis da ist, um die Schüler auch intellektuell und emotional auch darauf einstellen zu lassen.
- I: Explizit über den Besuch an sich?
- 320 T1-56: Also beides - - einerseits sollte nach meiner Meinung jetzt - - man kann das auch anders, man kann das auch gut begründet anders sehen oder anders machen, sollte Kenntnis über Judenverfolgung, Rassegesetze, Ideologie - - auch über die Zustände in den KZs - - um das dann in der jeweiligen KZ-Gedenkstätte im Kontext - - konkretisieren zu können und dann wäre es auf jeden Fall - - für die Schüler - - gedenkstätten-spezifische Vorabinformationen da sind, d.h. dass man über die Geschichte und die Spezifika der jeweiligen Gedenkstätte Bescheid weiß.
- 330 I: Und wird das irgendwann noch nachbereitet?
- T1-56: Ja - - und dann wäre ein nachbereitendes Gespräch in der direkt folgenden - - bei mir - - Geschichtsstunde, im Grunde zwingend, um die Sache aufzuarbeiten, auch die Emotionen, um - - die emotionale Seite zu thematisieren, Gefühle, Erfahrung um das zu besprechen - - unter 45 Minuten geht das normalerweise gar nichts.
- 335 I: Wie stehen sie dazu, das zu einem verbindlichen Teil des Lehrplans bzw. des Schulcurriculums zu machen?
- T1-56: - - also es gibt immer die praktische Seite, die Frage, ist das praktikabel - - aus vielfältigen Gründen, da müssen wir jetzt nicht im Detail drauf eingehen - - ist die Sache, die - - jetzt müsste ich mal kurz nachdenken - - also - - - aus dem Bauch raus - - - also, es kann sinnvoll sein oder es ist sicher sinnvoll, dass eine Fachschaft in einer Schule beschließt, dass die Gruppe X dahinfährt - - - wenn ich mir Landesebene, also den Bildungsplan - - - das in einen Bildungsplan reinschreiben, das würde den Charakter einer Zwangsbeglückung - - also wieder ironisch - - sarkastisch in dem Fall - - Zwangsbeglückung bekommen - - und dann hätten wir die Situation ähnlich wie in der DDR mit einem staatlich verordneten Antifaschismus - - das wir hier - - im Grund Lehrer und Schule bevormundet werden und sie natürlich eine sinnvolle Sache durchführen müssen, für die sie letztlich nicht intrinsisch motiviert sind aus ihrer Lernsituation heraus für ihre Gruppe - - das ist etwas was man noch machen muss, hast du schon, musst du noch - - und das ist etwas, häufig im Leben, ungünstig - - ich würde das den Schulen empfehlen als eine Kann-Sache aber nicht als ein Muss.
- 340 I: Freiheit und Zwang, das hatten sie ja vorhin schon beim Bildungsplan - - müssen sich die Schüler mit dem NS auseinandersetzen?
- T1-56: Das ist eine interessante Frage, wie bei allen Stoffen - - kein Stoff legitimiert sich selber, das ist keine Begründung, also kein Stoff hat den Wert in sich selbst - - - auch der NS nicht - - es gibt - - es muss - - es muss für alle Stoffe einen Grund geben, warum ich den im Unterricht behandle, auch der NS muss rechtfertigt sein und gerechtfertigt werden - - und das ist natürlich überaus einfach und leicht, den NS als Thema im GU zu rechtfertigen, so dass ich - - so dass das kein Problem darstellt - - Entschuldigung, das war jetzt [Frank K. ist aus dem Konzept]
- 345 I: [wiederholt die Frage] Wenn man die Schüler dazu nicht zwingt?
- T1-56: Also der Bildungsplan ist eine Vorschrift für die Lehrer und diese Tendenz - Kompetenzorientierung müsste eigentlich, das tut er nicht der Bildungsplan in Baden-Württemberg in Geschichte - er müsste eigentlich, er sollte eigentlich ein Kompetenzraster liefern und Lehrer sollten Stoffe zuordnen, die ihnen geeignet erscheinen - - oder der Lehrplan gibt Stoffe vor, aus denen Schüler - - Lehrer mit den Schülern Kompetenzen entwickeln können - - und - - - da wird automatisch, selbst wenn ich das nicht verpflichtend mache, der NS immer Thema sein - - weil im Moment der aktuellen Situation bundesrepublikanische Geschichte 60 Jahre bis zu unserem Jahr das so gravierend wichtig ist, dass zahllose Gründe dafür - - dafür geführt werden können, um den Stoff zu verhandeln, ob das in 100 Jahren 150 Jahren noch der Fall ist, wage ich zu bezweifeln.
- 360 I: Gibt man dann nicht bestimmte Bildungsinhalte auf, ohne dass die für heute einen Bezug haben?
- T1-56: Ja ja - - und die Frage ist natürlich welche - - stopp jetzt haben sie natürlich - - haben sie zwei Sachen miteinander vermischt, also Bildungsgüter - - und Stoffe sind zwei unterschiedliche Dinge, also die eine - - der eine Stoff der historische Sachverhalt ist - - ist per se noch kein Bildungsgut, sondern Kenntnis von etwas - - - es ist natürlich so, dass speziell jetzt im Fach Geschichte, aber auch in anderen Fächern - - der - - das Wissbare ad finitem geht - - und - - wir sind immer schon seit es Schule gibt - - - also seit der Antike gezwungen auszuwählen und - - - in dem Moment, wo ich in nem' Auswahlprozess bin, fällt - - ein irrsinnig großer Teil von Wissen rüber - - also wir können in der Schule nur so viel vermitteln, wie in eine Streichholzschatel passt - - aber das Wissbare wäre so groß wie das gesamte Haus, was wir haben - - ich kann aber nur mengenmäßig die Streichholzschatel unterrichten und das ist seit tausenden von Jahren so.
- 370 I: Wer entscheidet darüber, was gemacht wird und wie?
- T1-56: So - - es entscheidet der Staat, die Gesellschaft. Erich Weniger sprach in den 20er 30er Jahren von den Bildungsmächten, die mit entscheiden, was die Schüler unterrichtet werden - - und wir müssen jetzt unterscheiden zwischen Universitäten und Schulen. Universitäten haben den Auftrag, sich um die Sache an sich zu kümmern, in Geschichte das Gedächtnis zu wahren und da sind dann auch abstruseste, abseitig wirkende - - Stoffe, mittelalterliche Stoffeimer können Teil von wissenschaftlichen Promotionen sein, das ist gut, das ist richtig, das darf so sein, die füllen den Gesamtbestand, das Haus, das ist wichtig und Schule erfüllt den Zweck - - der - - - jetzt muss ich es leider so sagen der Ausbildung und der Bildung, wir haben eine Umkehrung erlebt in den letzten 10 Jahren, wir kommen weg von der Bildung zur Ausbildung und zur Nutzbarmachung der Ressource Mensch - - und deshalb ist die Ausbildung im Vordergrund und deshalb muss ich - - das, was rauskommt aus der Schule, messen an dem gesellschaftlichen Nutzen, den die Gesellschaft davon hat - - wir hatten bis vor 10 15 Jahren die Aufgabe, dass Schule der Selbstvervollkommnung des Individuums diene, speziell im Gymnasium ist das noch so aus der
- 380

- 385 humanistischen Tradition heraus, also der Mensch wird fähig in der Aufklärung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit herauszugehen und wird im umfassenden Sinne mit Kompetenzen und Fähigkeiten ausgestattet, die ihn zu einem glücklichen und selbstbestimmten Leben führen, das ist vorbei - - oder wir erleben gerade diesen Prozess der Funktionalisierung von Bildung - - die Antwort auf ihre Frage wäre also im Sinne der Funktionalisierung, nur das gehört in die Schule was einen effektiven Nutzen hat für Staat und Gesellschaft oder im Sinne des
- 390 Humanismus gesprochen, nur das kommt in die Schule, was den Menschen zur Selbstvervollkommnung bringt - - und dazu brauch' ich nicht die mittelalterlichen Holzeimer - - sondern die Dinge, die ihn glücklich machen, die ihn zur Selbsterkenntnis bringen, die ihn zu einem humanistischen Individuum machen, deshalb ist es immer ein Auswahlprozess, die Frage ist welchen der beiden Wege ich gehen will.
- I I: Aber wer entscheidet das konkret? Welche Rolle spielt da der Lehrer?
- 395 T1-56: Deshalb, wir leben zum Glück in einem - - in einer Zeitperiode, in der es pluralistisch zugeht und wir haben - - Bildungsmächte, jetzt nehm' ich den Begriff noch mal, wir haben Bildungsmächte, die miteinander konkurrierten, das waren Staat, Kirchen - - - Interessengruppen, Wirtschaft - - es ist nur noch eine Bildungsmacht übrig geblieben, die Wirtschaft - - die anderen Bildungsmächte sind implodiert, auch Ideologien sind implodiert - - aber - - - der Staat ist immer noch Hüter eines - - - pluralen, multiperspektivischen Zugangs auf das, was Schule soll, und jetzt kommt
- 400 zusätzlich zum Staat oder in - - in Fall der Länder kommen jetzt noch glücklicher Weise - - - verschiedene Persönlichkeiten, Didaktiker hinzu, die - - hier ihre Meinung abgeben und - - auch publikumswirksame Leute und dann kommt auch der Lehrer hinzu - - das Ideale wäre jetzt ein Lehrer, der - - - das was an Schule herangetragen wird - - - das, was Schule auch sinnvollerweise leisten soll, bewusst macht - - und Schüler zur kritischen Reflexion des eigenen Bildungsprozesses anregen soll, d.h. er steht, darf, soll, muss hinter den Dingen stehen, aber
- 405 gleichzeitig sagt er - - macht er, warum das auch gut und richtig ist, diese Dinge zu lernen und sich darin ausbilden zu lassen und auch die Perspektive zu öffnen, dass das auch anders sein kann - - die Kinder auch etwas anderes benötigen und das auch anders sein kann - - oder ich kann die Schüler auch vor die Wahl stellen, was wollt ihr, Selbstvervollkommnung oder Teil des - - Teil des - - funktionierender Teil des Systems werden - - das wäre schon eine polarisierende und fast schon polemische Zuspitzung, aber die würde den - - den Prozess der Auseinandersetzung in Gang setzen.
- I: Ist das von normalen Lehrern leistbar oder die Ansprüche an den Lehrer, der über sich selbst reflektiert über seinen Bildungsplan, der vielleicht postkonventionelles Niveau hat in seinem, in seiner Grundhaltung?
- T1-56: - - - es ist im Prinzip - - es ist leistbar auf jeden Fall, ganz klar - - es ist, tangiert sind da allerdings verschiedene - - Bereiche und zwar - - erstens - - es geht, mit in die Frage hinein spielen Aspekte, die Qualität der
- 415 Ausbildung an den Universitäten, d.h. wie qualifiziert kommen die Leute von den Unis an die Seminare - - das ist die Sache, dann die Eignung der Leute selber, die persönliche Eignung, schlicht wie intellektuell sind sie - - und schlicht, wie gut sind sie in ihrem Fach, welchen intellektuellen Rahmen haben sie zur Verfügung, das sind Sachen, die am Individuellen hängen und das dritte sind - - wir haben eine bundespolitisch, schulpolitisch gewünschte Situation mit einem Stundenvolumen - - das - - weit über das hinaus geht, was Lehrer - - was Lehrern ermöglichen würde einen guten, regelmäßig einen guten Unterricht zu führen - - also es gibt Fächer, die weniger vorzubereiten und es gibt
- 420 Fächer, die sehr intensiv in der Vorbereitung sind, dazu gehört auf jeden Fall das Fach Geschichte - - nur ein Nebenfach, aber es ist in Wirklich ultrakomplex - - und das dort Verhandelte ist auch so schwierig und auch so schwierig didaktisch zu analysieren und auch didaktisch zu reduzieren, dass der Aufwand der betrieben werden muss für eine normale Stunde nicht im Verhältnis, nicht mal im Verhältnis 1:1 steht, vor allem gilt das für die ersten 5 bis 8 Jahre, in der Ausbildung - - in der Tätigkeit, 25 Stunden überfordert Kollegen massiv, das kann in der Regel
- 425 nur dazu führen, dass Unterricht per se vor allem wenn ich schwerpunktmäßig Fächer habe, wenn es nicht um funktionale Intelligenz, sondern kritische Intelligenz, dass ein Großteil der Stunden unter dem Niveau unterrichtet werden, unter dem es eigentlich nicht unterrichtet werden dürfte, das wäre also eine deutliche Kritik an den - - an der politisch gewünschten Zahl von Stunden
- I: Also ein Strukturproblem?
- 430 T1-56: Ein Strukturproblem, da kann man nichts dran ändern, das ist so gewünscht - - 14 15 Stunden wär' das Maximum was geht, um zu sagen, jede Stunde ist so, dass Schüler begeistert aus dem Unterricht gehen und mit einem enormen Zuwachs - - die andere Seite, die ich angesprochen habe, das ist ein Problem auf der grundlegenden Ebene an den Unis, in der Schule müsste viel mehr, speziell jetzt im Fach Geschichte müsste viel
- 435 mehr über die Erkenntnisgrundlagen des Fachs selber nach meinem Eindruck gesprochen werden - - an manchen Universitäten, ich kann auch die Dozenten nennen dazu, wird das getan, Referendare - - kommen mit der Kenntnis von Konstruktivismus Dekonstruktion anderen Dingen Erinnerungspolitik Erinnerungsgeschichte und kennen sich dort aus oder haben zumindest schon davon gehört, anderen ist das völlig neu und - - das ist ein - - und dann haben wir schlicht das Problem, dass auch die Qualität - - ja die Qualität der Kollegen kann ich nicht sagen, will ich auch
- 440 nicht - - dass es manchen Kollegen auch Schwierigkeiten bereitet - - manchen - - dem auch zu folgen, aber das ist halt immer so - - wie in jedem Beruf gibt es Spektrum an Dritteln - - weniger geeignete, geeignete und sehr gut geeignete Menschen - - das ist einfach so, das soll jetzt keine Kollegenschelte sein, die Realität sieht so aus - - und diese Kollegen bräuchten eigentlich Ermutigung, Begleitung, gute Beispiele um sie auch für diese Sache zu begeistern - - und dann auch sie das praktisch umsetzen zu lassen.
- I: Wo kann man ihrer Meinung nach eine Saat säen, dass sich das entfaltet, ich persönlich sehe das als Problem, dann kann ja nicht nur ein 18 monatiges Referendariat?
- 445 T1-56: - - genau, Universität, da gehört auf jeden Fall - - 'ne - 'ne - eine - - eine Pflichtvorlesung oder ein Seminar zur Hermeneutik des Fachs, also Selbstreflexion des Fachs, eigene Erkenntnisgrundlagen bis hin zur Wissenschaftlichkeit des Fachs Geschichte überhaupt im positiven Sinne - - das ist das eine, das müsste auf jeden
- 450 Fall drin sein, Geschichte und natürlich auch Geschichte der Pädagogik - - es gibt in BW nach wie vor eine gravierend schlechte Ausbildung der Gymnasiallehrer im Bereich der Pädagogik, das ist auch so 'ne Sache - - und das zweite ist an den Seminaren der VD18 ist in Wirklichkeit ein VD 4,5 d.h. die Ausbildung - - wie wir sie im Moment gestalten ist - - so, dass hinten schlechtere Qualität rauskommt, d.h. der normale, der normal begabte Referendar bekommt viel zu wenig Möglichkeiten - - ausgebildet zu werden - - und - - er kann zwar Erfahrung sammeln, aber die Begleitung ist, tendiert immer mehr gegen Null also wir - - wir haben die eigentliche Situation, dass der Unterricht Mitte März beginnt, Mitte Juli hört er auf, das sind 4,5 Monate, nach den Sommerferien werden
- 455 die unfertigen - - Referendarinnen und Referendare in selbstständigen Unterricht geschickt, weil, was auch in aller Regel in Ordnung ist, aber eine Begleitung findet nach aller Regel nach meinen Erkenntnisse, gerade nach den allerletzten Monaten auch, offenbart sich das immer mehr, findet nicht statt - - und das ist gravierend schlecht, die Fachleiterbesuche sind immer mit Stress belastete, mit Angst belastete, die aber eigentlich Trainerstunden sein sollten, wie beim Tennis, sind nur noch drei und drei Besuche sind keine Ausbildung mehr, der erste Besuch ist
- 460

- reines Kennenlernen, gegenseitiges Beschnuppern, der zweite Besuch ist Ausbildung, der dritte Besuch Mitte November Dezember ist nur noch ein reines Resümeeziehen aber da gibt es keine Ausbildung mehr, weil kurz darauf die Prüfungen beginnen - - und die Schule selber sind mit der Ausbildung von Referendaren zum Großteil überfordert, es gibt - - es gibt einige, sehr gute oder geniale Kollegen, die das auch sehr gut können, gutwillig sind alle Kollegen - - aber die Befähigung, die Qualifikation zur Ausbildung und das findet ja schwerpunktmäßig in den Schulen statt - - ist in den Schulen real gesprochen nicht gegeben, oder wir müssten die Kollegen vor Ort entsprechend qualifizieren, d.h. dass die ans Seminar kämen um hier sich fortbilden zu lassen, einen Referendar zu führen und anzuleiten und ihren Erfahrungsraum zu stellen - - das einzige, die sehr guten 20%, da ist alles Wurst, die sind eh gut, dass die da in der Lage sind - - und aufgrund ihres Alters und ihrer akademischen Erfahrung sich selber fortzubewegen - - das ist jetzt egal, wir sprechen über den normalen.
- 465 I: Welche Rolle spielt für sie das Schulbuch bezogen auf NS?  
T1-56: - - lacht - - das Schulbuch spielt beim NS die gleiche Rolle wie bei anderen Themen auch - - es ist einfach ein Begleitmedium, das für mich Materialien zur Verfügung stellt.
- 470 I: Sind das viele, wenig?  
T1-56: - - hängt vom Buch ab, aber in der Regel benutze ich die Bücher, wenn immer es geht, um schlicht Kopien zu vermeiden und die Schüler in Auseinandersetzung zu bringen - - ideal sind, wenn Schulbücher Fehler aufweisen, was relativ häufig der Fall ist, in Geschichte, oder wenn sie sich zu irgendwelchen Thesen versteifen, die dann von den Schülern gefunden und reflektiert werden können - - und ideal sind Schulbücher, die einen multiperspektivischen Sachverhalt auf ein Thema ermöglichen, wo auch im Quellenteil oder Verfasserstext verschiedene Positionen gegeneinander dargestellt werden mit der jetzt der Schüler nicht mit der fertigen Erkenntnis nach Hause geschickt wird, sondern er muss sich entscheiden - - dann taucht die Frage auf, was schreibe ich in der Klausur, da sage ich, sie schreiben das, von dem sie denken, dass es das richtige ist und dann sind wir im Prozess der Bildung drin.
- 480 I: Was leistet Geschichte mehr, Bildung oder Erziehung?  
T1-56: Ich glaube, das sind zwei Aspekte, die nicht gegeneinander ausspielbar sind - - also das gilt für alle Fächer und ist fachunspezifisch und - - Schule erzieht und bildet und Geschichte liefert jetzt ihren Beitrag - - sie könnten mich jetzt fragen nach dem Stellenwert oder den Bildungsbeitrag des Fachs Geschichte, den nur das Fach Geschichte liefern kann - - wollen sie es wissen - - das ist jetzt das Elementare von Geschichte, Geschichte ist verschiedenbar - - und nicht um die Schüler mit einem festen Bestand an - - gesellschaftlich bedingten Faktenwissen auszurüsten, sondern um die Schüler mit den Fachbegriffen - - mit den - - Denkmodellen - - mit den auszustatten und mit Kenntnissen von ungelösten Problem der Menschheitsgeschichte zu bringen, um sie fähig zu machen zu partizipieren am - - gesellschaftlichen Dialog nicht nur um Geschichte, sondern auch gesellschaftlichen Dialog um die aktuellen Probleme, die eine Gesellschaft hat - - und das kann ich nur an Geschichte lernen, üben modellhaft, prozesshaft - - und - - dann entsprechend übertragen - - ohne das zu parallelisieren - - und das geht nur im Fach Geschichte und das geht auch nicht im Fach Gemeinschaftskunde.
- 485 I: Medien und Methoden, die die Schüler besonders angesprochen haben oder sich besonders geeignet haben?  
T1-56: Medien - - haben ein Problem - - weil wie das Wort sagt, Medien stellen sich zwischen mich und die Schüler - - oder Medien stellen sich zwischen das - - zu Erarbeitende und Überlegende und dem Schüler selber - - sie sind Mittler zwischen etwas - - und - - je medienintensiver ein Unterricht gestaltet ist, desto unauthentischer ist er - - und Unterricht ist eigentlich eine Begegnung eines Schülers mit einer Frage, Problem, Stoff - - oder eine Auseinandersetzung mit dem Mitschüler, Lehrer und wenn ich jetzt ein Medium dazwischenschalte - - stören Medien den Prozess und deshalb brauchen Medien den ihnen gebührenden relativ geringen Stellenwert - - für speziell den NS wären Tonaufnahmen, Bilder - - Filme eher weniger.
- 490 I: Und Quellen?  
T1-56: Ach so, das läuft bei mir nicht unter Medien - - elementar - - also Geschichtsunterricht das ist für mich, Quellen, also Quellen in Originalform - - Reden, Dokumente, Erlebnisberichte, Führererlasse - - also da auf jeden Fall - - die Originalsachen - - Ideal wäre, wenn Schüler daraus dann die Geschichte rekonstruieren.
- 495 I: Können Sie was zum Bildungshintergrund der Schüler sagen?  
T1-56: Landschule, die Welt ist in Ordnung - - Bildungshintergrund, sehr wenige bürgerliche Kinder, sehr wenige Kinder aus bildungsbürgerlichen Haushalten - - viel untere Mittelschicht - - Menschen aus Handwerksbetrieben - - kleineren Firmen - - bis hin zu Arbeitern, Arbeiterfamilien mit einer - - mäßigen Schätzung von Bildung.
- 500 I: Konsequenzen für das Thema und den GU allgemein?  
T1-56: - - jetzt muss ich ganz kurz zu überlegen - - das Grundproblem bleibt, Schüler dieser Schule per se für Bildung - - dass sie merken, dass Bildung etwas Gutes und dass ihnen eine Chance geboten wird - - was unglaublich spannend ist und es ist jetzt egal, ob es dieses oder jenes Thema ist.
- 505 I: Und - - wie reagieren sie darauf?  
T1-56: Indem ich Schüler für Bildung begeistere, ich stoße Türen auf und wandle mit ihnen - - jetzt hätte ich fast gesagt die blühenden Landschaften von Bildung - - und wandle mit ihnen durch diesen Garten und zeige ihnen, dass ich mit ihnen diesen Garten betrete und dass ihre Chance ist, wenn sie die Schule verlassen, in diesem Garten weitergehen zu können und das ist etwas unglaublich Spannendes wie eine Entdeckungsfahrt in das wilde Afrika oder in den Amazonas und dass man unglaubliche Dinge entdecken kann und unglaublich viel sehen kann - - die - - wenn man bereit ist, sich auf Bildung einzulassen.
- 510 I: Was ist das für ein Bildungsbegriff? Einer der an Wissen orientiert ist?  
T1-56: Wissen auf keinen Fall - - Wissen ergibt sich aus der Begeisterung - - am Prozess der Erkenntnis, d.h. Schüler - - wenn Schüler erkennen, dass Erkenntnis sie frei macht, sie durchatmen lässt, dann entdecken sie plötzlich Begeisterung an Sachverhalten, d.h. wenn S merken, dass sich ihr Hirn weitet - - dann sind sie bereit sich auch dem Stofflichem oder den Sachverhalten auch zuzuwenden - - und das ist so, dass ist der Prozess.
- 515 I: Was hat sie persönlich in ihrer Sichtweise auf den NS geprägt?  
T1-56: Ganz klar die eigene Lebensgeschichte - - ich bin relativ zeitnah in eine Generation reingeboren, deren Hauptaufgabe die Auseinandersetzung mit dem Krieg und den Kriegsfolgen ist - - und speziell für alle in der Generation auch für die eigene Familie - - und in meiner Kindheit war Krieg und war NS, Judenverfolgung, Vertreibung, ein Elternteil wurde vertrieben, Dauerthema, es war latent also permanent vorhanden und ich bin also im Wissen um all diese Dinge aufgewachsen - - und das hat mich auch entsprechend - - hat ihre Bedeutung entsprechend auf diesen Akzent gesetzt der die - - die das Thema sehr bedeutend herausgehoben hat.
- 520 I: Können sie sich auch an die Schulzeit erinnern?  
T1-56: Ja auch - - das war dann sehr erhellend, weil die Schulzeit, vor allem in der Oberstufe meine Lehrer selbst waren - - als Soldaten unterwegs - - im Zweiten Weltkrieg - - und wenn da - - das Dritte Reich thematisiert wurde,
- 525
- 530
- 535

- bestand es im Wesentlichen aus Anekdoten und Soldatenberichten - - die dann in epischer Breite auch erzählt worden sind - - und - - bei mir war das so, dass zum Wechsel zur Oberstufe erstmals 68er-Lehrer an die Schule kamen und - - der Unterricht mit - - zum ersten Mal eine erkennbare Struktur bekam, Ziele bekam, Absichten bekam und - - sogar zu Diskussionen geführt hat und in dem Moment hat Schule zum ersten Mal Spaß gemacht - - und einen enormen Lern- und Bildungsprozess freigesetzt - - und in dem Moment wurde dann zum ersten Mal, zum zweiten Mal eigentlich NS systematisch behandelt und die Kenntnisse zu systematisieren und dem Ganzen einen wissenschaftlichen Touch zu geben.
- 540
- I: Spürten sie da auch eine moralisierende Wirkung?
- T1-56: Nein, überhaupt nicht - - das war wertend, aber wissenschaftlich-deskriptiv, also wissenschaftlich, deskriptiv, wertend.
- I: Wie sollte in unsere Gesellschaft heute mit dem Thema umgehen?
- 550 T1-56: Es gehört zum Grundbestand - - unseren Geschichtsbewusstseins - - es ist elementarer Teil - - es sollte auf jeden Fall erhalten werden - - auch jetzt bezogen auf Aktionen, bezogen auf die Verfolgung von Minderheiten - - auch auf den destruktiven Charakter - - und dieser Aspekt sollte permanent im Bewusstsein bleiben - - es gibt oder gab eine un gute Tendenz in den letzten 10 Jahren, dass Deutsche auch zu Opfern des Zweiten Weltkriegs gemacht worden sind - - und wir auch, wir wollten uns einreihen in die anderen europäischen Nationen - - und das ist etwas,
- 555 das schon fast an Geschichtsklitterung grenzt - - es ist gesellschaftlich verständlich - - aber ist schon fast so, dass wir die Profiteure des Zweiten Weltkriegs - - im Krieg selber und auch in der Nachkriegsgeschichte - - wir sind das Volk, das am besten aus dem Krieg herausging direkt in die Wirtschaft - - nach wenigen Jahren der Entbehrung - -
- I: In der Schule?
- T1-56: Also - - also in der Schule sollte es, wenn wir jetzt mal bei der stofflichen Dimension - - denke ich, dass nach wie vor die Gründe überwältigend sind - - diesen Stoff über Jahrzehnte zum festen Bestand des GU zu machen - - ich kann mir nicht vorstellen, dass es in absehbarer Zeit Gründe geben sollte, diesen Stoff verdrängen sollten - - sollten diese Gründe auftauchen, warum auch immer, und die tragbar sein dann müsste der Stoff vielleicht weichen, aber dann hätten wir eine ganz andere gesellschaftliche Situation - - und vermutlich Themen, die viel drängender wären als das.
- 560
- I: Zum NS-Diskurs würde ich mit ihnen gern ein paar Begriffe besprechen und ihre Position erfahren, Normalisierung, Relativierung, Distanzierung, Schlusstrich.
- T1-56: - - ja - - wir haben inzwischen eine normalisierte, ein normalisiertes Verhältnis zum NS - - weil es inzwischen ein historisiertes Phänomen ist - - es gehört zur Geschichte - - wir haben - - die nächstkommende Generation erlebt - - gerade eine Distanz wie zu allen historischen Themen, dass ist da - - Schlusstrich - - der Begriff trifft in keiner Weise zu, es gibt in keinerlei Hinsicht eine Notwendigkeit zu einem Schlusstrich, weil Geschichte nie abgeschlossen ist - - per se, Geschichte ist immer ein Erinnerungsbestand und ich kann nicht Erinnerungen abkoppeln - - und solange diese Gesellschaft ein Bedürfnis zur Erinnerung hat, wird sie sich auch erinnern, ich kann ihr nicht Erinnerung unterbinden.
- 570
- I: und Relativierung?
- T1-56: - - ach so - - das ist ein Motiv, das leicht durchschaubar in bestimmte politische Ecken gehört und leicht durchschaubar - - und auf leichteste Weise konterkariert werden kann, dem begegnet leicht werden kann - - es sollte nicht relativiert werden - - auf der anderen Seite muss ich sagen - - klar es ist immer relativ zu irgendetwas, aber relativ im Sinne von abmildern, das meinen Sie wahrscheinlich jetzt oder abschwächen, das immer wieder versucht wird, aber was auch in absehbarer Zeit kein Thema sein wird.
- 580
- T1-56: Was meinen sie mit Schuldiskurs?
- I: Das was in der Schule vermittelt wird, ist natürlich beeinflusst von der Gesellschaft, aber das was in der Schule vermittelt wird, kann das die Gesellschaft beeinflussen.
- T1-56: Das ist natürlich die Frage von Wirksamkeit von Schule - - und speziell jetzt im Fach Geschichte, das ist jetzt eine ganz persönliche Meinung, die ich wissenschaftlich nicht absichern kann - - meine Annahme, dass die Wirksamkeit von Schule in der Vermittlung von Haltungen - - auch Werten - - zum Leben, zu Sachverhalten, zu Menschen auch zu Arbeitsweisen besteht - - Haltungen, mehr nicht, d.h. Schule weckt die Bereitschaft aktiv zu werden - - auf verschiedenste Weise - - individuell, staatlich - - wie auch immer, das gilt für alle Fächer - - ich gehe fest davon aus, das Schüler in kürzester Zeit die Sachverhalte, die behandelt worden sind, vergessen werden und das ist auch vollkommen in Ordnung, ich kann mich auch nicht erinnern, an welchem Text ich englisch gelernt habe - - aber ich kann englisch - - es gibt ganz wenige Texte, an die ich mich erinnern kann, die brennend interessant waren - - da wird es sicher auch im Fach Geschichte etwas geben - - aber ich kann Englisch - - deshalb glaube ich das die Wirksamkeit des Faches weniger in einem Konkreten auch beim Thema NS, weniger in einem konkreten Diskussionsbeitrag oder Impuls bestehen wird, die dann an eine konkreten Schule oder einem speziellen Lehrer gegeben wird, sondern der Rückkopplungseffekt wird - - besteht darin, dass die Schüler bezogen auf NS eine bestimmte Sensibilität, eine bestimmte Haltung entwickeln und um an der Gesellschaft zu partizipieren, aber ein Rückkopplungseffekt, der ähnlich stark, wie der Staat auf Schule eindringt, wäre auch zu viel.
- 585
- I: Eine Frage zu heute, wie stehen sie zum Patriotismus wie bei der WM etc.?
- T1-56: - - der - - also Menschen haben grundsätzlich das Bedürfnis zu einer Gruppe dazuzugehören - - Deutschland an sich entdeckt in den letzten Jahren das Bedürfnis an Großgruppen mitzuwirken und das auch in vollen Zügen zu genießen, das war etwas, das unsere Gesellschaft - - leicht - - oder tendenziell, tendenziell tabuisiert war und - - zaghaft nähert sich dieses Land auch diesem Gefühl wieder - - und wie immer ist das, wie alles ist das ambivalent, wir leben in einem Deutschland, im allerbesten System aller Zeiten, das sage ich auch persönlich, wenn man sich ein Zeitfenster aussuchen könnte, dann sind die letzten 50 Jahre das allerbeste System Europas, das goldene Zeitalter und auch das goldene Zeitalter Europas - - und darauf stolz zu sein, nicht im nationalsozialistischen Sinne, und das zu feiern ist gut, und wir können auch darüber reden - - das ist die eine Seite - - und die andere Seite, das ist wie immer - - das Aufgehen in einer Gruppe, die Bereitschaft des Sich-Auflösen in einer Gruppe auch die Gefahr beinhaltet, dass diese Gruppe, dieses Gruppen-Ich von irgendjemand aufgegriffen wird in eine bestimmten Richtung zu denken oder sich zu verhalten bestehen auch die Gefahr beinhaltet sich in einer Weise zu verhalten - - oder Ähnliches - - und da ist auch wieder der Beitrag der Schule und sind die Beiträge der Schule zur kritischen Reflexion auch so stark, dass da ein gutes Gegengewicht besteht.
- 600
- I: Unter den verschiedenen Perspektiven auf die Geschichte Alltag, Gender etc., was ist für sie das wichtigste?
- T1-56: Bei diesen Bindestrich-Geschichten - - das ist die wie die Frage nach dem wichtigsten Stoff - - es ist alles wichtig und man muss trotzdem auswählen - - ich denke - - ich würde allein eine pragmatische, ein pragmatisches, einen pragmatischen Aspekt vorziehen - - es wäre gut, wenn Schüler eine Mischung mitbekommen und verstehen, dass Geschichte nicht nur politische Geschichte ist, sondern weitere Aspekte zu bieten hat - - und dann ist es
- 605
- 610
- 615

- wichtig, diese weiteren Aspekte zu wählen die für die Gegenwart der S eine Relevanz haben - - d.h. Frauengeschichte oder Umweltgeschichte, Sozialgeschichte - - sind absehbar oder momentan - - Umweltgeschichte, das brennende Thema der nächsten 50 Jahre und deshalb sollte Umweltgeschichte auch - - im GU thematisiert werden.
- 620 I: Ist die politische Geschichte oder klassische Herrschaftsgeschichte überhaupt noch relevant?  
T1-56: Natürlich - - weil sich - - in Politikgeschichte das - - das Geschehen, das historische Geschehen kristallisiert - - und auch das, auch Politikgeschichte ist wieder ein Konstrukt, ein Blick auf Geschichte, man unterstellt, dass Entscheidungen getroffen sind, die wiederum in bestimmten Kausalverknüpfungen zu bestimmten - - Ereignissen geführt haben - - und das eine Sicht auf Geschichte und die ist natürlich legitim, und wenn der Bundestag beschließt Soldaten in Afghanistan Bundeswehrosoldaten zu schicken, hat das natürlich - - einen hohen Grad an Relevanz und aktuell und ähnliche Entscheidungen sind früher getroffen worden, dann hat das natürlich einen hohen Grad an Relevanz.
- 625 I: Fühlen sie sich in ihrem Beruf wohl und frei?  
T1-56: Auf jeden Fall.
- 630 I: Warum?  
T1-56: Wohl fühlen, also es gibt - - da kann ich jetzt einen ganzen Strauss nennen, Junge Menschen, die auf ihrem Weg begleiten ein Stück - - ihnen die Welt der Bildung eröffnen, zu zeigen, dieses Staunen die Begeisterung zu erleben, zu erleben wie sich Individuen entfalten - - all das generell - - irre - - sie fragen nicht nach Geschichtslehrer, sondern Lehrer generell - - irre, das ist absolut irre, das macht glück das zu ziehen, diese Leute, durch und durch - - natürlich auch betroffen zu sehen, wenn es schief läuft, diese Sachen und dazu merken, dass man ein Teil ist, ein Mosaiksteinchen, zu merken dass man junge Leute begleitet auf ihrem Weg, das motiviert einen auch entsprechend - - und Freiheit, also der Lehrerberuf ist strukturell gesehen unfrei, weil ich eingebunden bin in 25 Stunden, Konferenzen und gleichzeitig habe ich - - eine unglaubliche Freiheit, weil ich meine Unterrichtssituation, für meine Schüler, für jede Lernsituation neu gestalten kann, jedes Mal neu, aus Freiheit, weil ich das nur aus Freiheit heraus tun kann, weil es keine standardisierte Unterrichtskonzepte geben, weil alles jedes Mal anders ist - - es gibt nur Näherungsweise, es gibt einen Strauß von Werkzeugen, die ich zur Verfügung habe, und die muss ich immer wieder neu einsetzen, benutzen, arrangieren - - um den von mir so begeistert beschrieben Prozess dann in Gang zu setzen.
- 640 I: Vermutung, warum das bei ihnen so geblieben ist?  
T1-56: Also das wäre wieder für eine Stunde Gespräch - - da gibt es wahnsinnig viel Aspekte, also - - es hat unheimlich viel zu tun mit der eigenen Auffassung vom Lehrersein - - es hat zu tun mit der eigenen - - Person zu tun, wer wird eigentlich Lehrer, warum - - man kommt mit einem bestimmten Bild von Schule in den Beruf und stellt fest, dass das eigentlich gar nicht so ist - - dann die Bereitschaft, manche sind bereit sich zu entwickeln, andere sind nicht bereit sich zu entwickeln - - dann das klassische Problem beim Lehrer die Deformation professionelle, dass Lehrer fast kein Feedback bekommen und fast nie in Teams arbeiten und diesen Beruf als Einzelkämpfer betreiben und - - als quasi zum Besserwisser werden und nur die ganze Welt um sie herum, je besserwisserischer sie sind, desto widerborstiger sind sie - - das sind einige Faktoren, da gibt es ganz viele weitere.
- 650 I: Wie haben sie die Untersuchung wahrgenommen?  
T1-56: - - also spontan nicht - - das merken sie ja - - ich frage mich, wie sinnvoll die Frage überhaupt ist - - ist es sinnvoll ja - - weil man die mit einem ja oder nein beantworten kann - - und dass es sinnvoll ist, ja, das zeigen die 50 Jahre Aufarbeitung das ist vorbildlich gelaufen in den letzten Jahrzehnten - - und da wäre für mich die Frage, ob sich das Forschungsprojekt darauf fokussieren würde - - also differenzierter, also ein klareres Problem deutlich würde - - nicht nur die Frage, ob das pädagogisierbar ist.
- 655 I: Soziale Erwünschtheit und Konformität - - haben sie das Gefühl, das könnte bei dem Thema der Fall und bei dem Interview. Haben Sie das Gefühl, man offen über das Thema reden?  
T1-56: Nein, keine Tabus - - nein es gibt keine Tabus.
- 660

- 1 I: Ich würde mal ganz offen anfangen, es geht um den NS und Holocaust im GU, einfach mal ganz offen, was für Erfahrungen sie damit gemacht haben?  
N4-53: Sagen wir mal so, das Problem ist, wir sind eine sehr projektorientierte Schule, d.h. wir machen so etwas im Projektrahmen in der Schule ganz normal in Klasse 9 - - noch mal in der Oberstufe ansonsten in anderen Fächern im Prinzip auch neben Geschichte in anderen Fächern und es ist eben auch eine Exkursion nach Struthof ins KZ quasi Teil
- 5 des Curriculums und da gehen wir hin und - - an sich ganz normal das - - sie müssten die Frage vielleicht ein bisschen spezifizieren weil das ist - - ja das ist 'ne ganz normale Schule, also es ist nicht so dass wir jetzt was besonders wären.  
I: Gut, ganz offen, also welche Erfahrungen sie mit den Schülern und Unterricht gemacht haben, ganz allgemein?  
N4-53: Ja gut, die Schüler sind zum Teil interessiert, zum Teil hat man auch den Eindruck, dass das jetzt ein bisschen überfrachtet ist auch, weil man sieht das ja im Fernsehen und Ähnliches und die Schüler, die sind für das Thema kaum
- 10 noch zu gewinnen, zumal auch der dieser zeitliche Abstand also eine große Rolle spielt, also die Kinder haben keinen Bezug mehr dazu und selbst die Großeltern die - - das merkt man einfach, wenn selbst die Großeltern auch keinen Bezug mehr dazu haben, weil - - das - - die sind in der Regel schon danach geboren worden, also es ist ziemlich schwierig, das Thema an den Mann zu bringen, teilweise, weil da teilweise, es ist nichts mehr da was, worauf man aufbauen könnte.
- 15 I: Können sie mal sagen, wie sie das trotz der Schwierigkeit versuchen?  
N4-53: Also ich versuch' ein bisschen - - ich versuche alle drei Perspektiven abzudecken, also ein Täterprofil, dass ich mal die Täter in den Raum stelle - - wer sind diese Leute, wie kam das überhaupt zustande - - dann natürlich die Opfer und - - als drittes so 'nen chronologischen Durchgang - - ich versuch' mich auch ein bisschen auf die Person Hitlers selbst zu konzentrieren, um einfach rauszukriegen, wie war es diesem Mann möglich - - letztlich das - - zu machen und ich hab' auch so den Eindruck, dass das die Schüler auch am meisten interessiert von der Sache also - - die wollen wissen - - die wollen net' nur einfach Faktenwissen, sondern die wollen wissen, wie können die Menschen so ticken, dass die a) dem Mann hinterherrennen und b) dann diese furchtbaren Verbrechen begehen - - also Interesse ist da, aber man kann es teilweise kaum befriedigen einfach, weil teilweise auch der Hintergrund noch nicht erforscht ist und auch psychologisch ziemlich wenig da ist.
- 20 I: Können sie das Interesse noch etwas spezifizieren, was ist für die Schüler an dem Thema interessant?  
N4-53: Was dann interessant ist, ist einfach wie - - wie kann man erklären, dass Leute - - im Grund ins KZ gehen, dort Leute zu tausenden umbringen und hinterher oder zu Millionen umbringen und hinterher entweder so tun, als ob nie etwas gewesen wäre, oder das verharmlosen oder verbagatellisieren, das ist den Schülern nicht einleuchtend, das versteht man auch als Historiker kaum, wie, was geht in diesen Leuten vor, das interessiert die Kinder, also weniger die
- 30 Fakten, die Fakten gehören natürlich dazu, aber einfach, was in den Leuten vorgegangen ist, wie es bei Tätern Opfern wie so etwas möglich war.  
I: Wie greifen sie das auf, wenn die Schüler genau das interessiert?  
N4-53: Also in der Oberstufe mache ich das durch Interviews, dass ich Interviews beispielsweise vorlege, in denen natürlich nicht hundertprozentig nachstellbar, man kann so ein Interview natürlich nicht mit dem Betroffenen selbst
- 35 führen, die sind in der Regel schon tot, aber es wurden in Freiburg Untersuchungen gemacht, da wurden Täter SS-Angehörige, SA-Angehörige interviewt und dann anhand der Gesprächsstruktur, Gesprächskultur, die die an den Tag legen versucht, psychologische Schlussfolgerungen zu ziehen, das mache ich in der Oberstufe - - in der Unterstufe in der Mittelstufe versuche ich das auch schon etwas abgeschwächten Form, dass ich einfach ein paar Interviews, dann nehme oder Aussagen der Opfer, wie die sich dabei gefühlt haben, also ich versuch's auf einer Ebene des Interviews, der Gesprächskultur und da natürlich unter Kenntnisnahme der Fakten, dass ich zunächst guck', ich mach' im Prinzip so
- 40 ne' Art chronologischen Überblick über den Sachverhalt, das ist die erste Stufe, danach guck' ich mir die, mach' ich die Opfer die Opferinterviews, wie haben die sich gefühlt, was war das deren Leben, dann wird auch Struthof angeschlossen, das KZ, wo wir uns dann angucken, und dann gehen wir zu den Tätern über, also was, wie sind die Täter vorgegangen unter Berücksichtigung des Gesamtkontextes.
- 45 I: Und was versprechen sie sich gerade von diesen Interviews als Methode?  
N4-53: Ich versprech' mir davon, dass die, dass die Kinder einfach - - mal so anhand der Gesprächsstruktur erkennen, dass die Leute dass das 'ne ganz andere Zeit ist, dass wir von unseren Gedanken, Mentalitätsfeld her heutzutage anders ticken, in gewisser Weise als diese Leute ja - - für uns diese Verbrechen ja furchtbar, für die Leute damals waren, die entweder notwendiges Übel oder teilweise sogar richtig erfreulich, da, da ist doch ne' gewisse Mentalitäts- und
- 50 Verständnisbarriere zwischen der alten und jungen Generation und ich versuch' die Kinder auf diese Gedanken zu bringen und dass diese Barriere da ist und wie sich diese Barriere auswirkt, sogar bis heute noch im Umgang mit dem Thema, ja also die alten, die alten Leute, die reagieren ja anders als wir also, ich seh's an meinen Großeltern das waren damals mit mein Großvater war Mitglied der Luftwaffe, meine Großmutter Mitglied des BDM - - ich find' halt immer faszinierend, dass man und das will ich den Schülern auch vermitteln, dass die auf der einen Seite sich der Verbrechen durchaus bewusst sein, dass trotzdem, trotzdem noch einen Arm zum Hitlergruss heben, wenn sie den Führer sehen, also das ist für völlig selbstverständlich, dass sie das tun, ja für uns heute völlig unverständlich, und das will ich den Kindern klarmachen, dass da so eine Barriere dazwischen ist, und die kann man über die Interviews, kann man die erkennen, die Art und Weise, wie gesprochen wird - - wie die Satz - - wie die Sätze geformt werden, wie das Wort ich, du oder er, sie, es verwendet wird, das kann man quantitativ feststellen, dass der Begriff ich so gut wie kaum vorkommt,
- 60 das Du auch nicht aber das Er Sie Es - - oder man kommt sehr sehr häufig vor, so würde man heute ja nicht mehr reden da gib't's ja Unterschiede und dass ich die Kinder darauf stoßen, und dass sie daraufhin eruieren können unter Anleitung, wie die Leute damals einfach getickt haben - - ja so probier ich's und ich hab' den Eindruck, dass für die Kinder mal ein ganz interessanter Ansatz mal, mal weg von der Chronologie unter Abweichung eines normalen chronologischen Vorgehen auch mal diese Ebene einfach zu erfahren.
- 65 I: Wie kamen sie auf die Idee?  
N4-53: Ich kam auf die Idee im Rahmen einer Fortbildung, die ich im Rahmen der Hans-Seidel-Stiftung gemacht habe, da wurde über die Psychologie des NS mal ein Vortrag gemacht und fand diesen Vortrag ganz interessant, weil der gewisse Parallelen von der Nachkriegszeit nach dem Ersten Weltkrieg hin zur NS-Zeit gezogen hat und dass man das psychologisch nachvollziehen kann, dass sich die Leute im Ersten Weltkrieg psychologisch verändert haben, der Krieg hat die Leute mental und auch psychologisch verändert und dass das eben durch Hitler und die Nazis aufgegriffen werden konnte und quasi noch verschlimmert und in ihren eigenen Verbrechen umgemünzt wurde und ich fand diesen Ansatz das hat ein Freiburger Psychologe entwickelt, er heißt Dr. Marx, glaub ich, ich bin nicht mehr sicher, und der hat, dieser Ansatz, konnte für mich persönlich als Historiker, er ist nicht historisch vorgegangen, sondern er ist psychologisch vorgegangen unter zu Hilfenahme von Geschichte und ich konnte diesen Ansatz nicht widerlegen, also es war mir nicht möglich, da einen Widerspruch zu finden und da hab' ich für mich auch, ich weiß es nicht, ob ich jetzt da übertreibe, aber ich hatte den Eindruck, dass es jetzt mal die Sache plausibel macht, wenn man rein chronologisch
- 75

das sieht, man kann es nicht verstehen, wie das so umkippen kann, aber wenn man die menschliche Psychologie da mit einbezieht, dann werden viele Dinge deutlicher und das versuche ich den Schülern jetzt auch damit klarzumachen und auf die Idee bin ich dann gekommen, der hat Interviews geführt und ich hab' dann mit seiner Erlaubnis Teile der Interviews selbst für mich verwendet und dann und in Arbeitsblättern entsprechend aufgeteilt und lass' die Kinder sprachlich grammatisch inhaltlich und auch strukturell die Texte untersuchen und die Ergebnisse sind, die sprechen eigentlich für sich selbst, also die Kinder sind doch ganz angetan davon und erleben es auch mal in anderer Weise.

I: Haben sie auch andere Ansätze, Methoden als diesen?

N4-53: Weniger - - normalerweise, das sag' ich ganz offen, nehm' ich das Schulbuch, das sonst so üblich ist oder sonstige Arbeitsblätter, die ich erstellt habe, ich habe das psychologisch zunächst einmal als Ergänzung für mich gesehen, aber ich komme allmählich zu dem Schluss, dass das künftig eher sogar das Hauptgewicht kriegen sollte, weil, was ich skizziert habe, diese diese Fragen, die einfach offen bleiben in der Thematik die können selbst durch beste Quellen und beste Bilder, die können nicht komplett beantwortet werden, also man kann alles machen, was man will, man kann diese Fragen nicht beantworten, deswegen, ich mach' es im Prinzip so, das ganz normale Lehrbuch, arbeite das ganz normale Curriculum und hab' das eben als Ergänzung eingesetzt als Vertiefung, ich mach' schon nach dem Lehrbuch, ich weich' nicht davon ab, aber ich finde es insgesamt unbefriedigend, das nur nach dem Lehrbuch und Curriculum zu machen.

I: Was stört sie?

N4-53: Stören ist ein schlechter Ausdruck, ich hab' einfach das Gefühl, dass da nach dem Curriculum Fragen offen bleiben, die ich nicht beantworten kann, also, dass die Leute beispielsweise, das ist für die Schüler nicht begreifbar, man kann zwar sagen, es gab diese Massenaufmärsche und dann haben die, hat jeder so ein Liedchen geträllert und die Fahne hoch, aber warum die Leute da mitgezogen sind, was die Leute dazu gebracht hat, das zu tun, das kann das Curriculum nicht beantworten, weil - - materielle Not erlebt jeder mal oder dass er politisch unzufrieden, ist aber deswegen gehe ich doch nicht auf die Straße mit Hakenkreuzfahnen oder so das allein kann es doch nicht sein und deswegen hab' ich, wie gesagt, als unbefriedigend erlebt und deswegen versuch' ich, wie gesagt, auch diese Perspektive etwas in den Mittelpunkt zu nehmen.

I: Und was für eine Zielsetzung verfolgen sie grundsätzlich, wenn sie das Thema unterrichten?

N4-53: Also meine Zielsetzung ist grundsätzlich, dass ich den Kindern sehr deutlich mach', wie das, also was geschehen ist, vor allem, wie es geschehen konnte und auch - - einfach für mich mal zu überlegen, ob es nicht gewisse Anfälligkeiten sogar heute noch gibt, also - - also, was ich vermeiden möchte als Demokrat, der ich bin, dass wir in diese Zeit niemals auch nur in Ansätzen zurückfallen und damit es so ist, ist es absolut erforderlich, dass man auch die Hintergründe, so gut es kann, so gut es geht, versteht, weil ich bin der Überzeugung, dass die Leute, die aufgeklärt sind, die sind nicht anfällig dafür, man kann es heute beispielsweise an der Nazi-Musik sehen, die Nazi-Musik, die ist so geschickt gemacht, da können sogar unvoreingenommene Leute, die können da anfangen mitzuwippen und mitzusingen, weil die, das geht ja über die Psychologie über das Gehirn über die Emotionen und wenn man das aufgedeckt und sagt, wie ist der Mensch emotional gestrickt, dass er dafür anfällig ist, nur dann kann man das bekämpfen überhaupt.

I: Der Prozess, um das zu ermöglichen bei den Schülern, ist das was Emotionales oder was Kognitives, können sie das mal näher beschreiben?

N4-53: Also ich halt' das ganze Thema für ein emotionales Problem eigentlich, das Merkwürdige ist ja gerade, dass auch ältere Leute, die die Fakten kennen, sind noch anfällig dafür, d.h. eigentlich, das muss gerade kognitiv, ist das wenig angreifbar, sondern man muss gerade die Prozesse, die die Nazis gemacht haben, um die emotionale Ebene der Menschen zu wirken, die muss man möglichst offen legen, und den Leuten sagen, mit der Musik, ist das so gemacht worden, weil die Musik so war, weil die Musik die Assoziationen eben auslöst, die Reden von Hitler, die benutze ich auch im Unterricht, die sind extra so gemacht worden, um genau diese Prozesse auszulösen, und dann die Schreierei vom Goebbels, auch das hatte seine Funktion in der ganzen Kette, die Presse hatte ihre Funktion, die Kinofilme hatten ihre Funktion, ich versuche das abschnittsweise auch zu zeigen, weil das Gefährliche daran ist, das hat man mir auch gesagt, und dem stimme ich auch zu, wenn man das ohne vorherige Begleitung macht, ohne dass man den Kindern auch sagt, wie das wirkt, dann kann das sein, dass die sogar so davon begeistert werden, dass die da mitgezogen werden und um das zu verhindern und die Sache aufzudecken von Anfang an, dafür mach' ist das, und ich denke, das funktioniert auch ganz gut, ja, und das ist auch mein Ziel im Prinzip vermeiden, dass solches je wieder passieren und dass die Leute für solche Sachen noch anfällig sind, wir müssen ja nur im Internet, müssen uns nur anschauen, was da läuft, oder die NPD-Seite aufschlagen oder die einschlägigen rechtstradikalen Gesangsgruppen, ich will es jetzt nicht nennen, da werden genau die Sachen, die die Nazis ausprobiert haben, wieder gemacht, oder in leichter Abwandlung aber die, das was kognitiv damit ausgelöst werden soll, oder die emotionale Ebene, auf die das zielt, die wird, das hat sich ja nicht geändert, und dafür sind viele Leute anfällig, obwohl sie kognitiv wissen, das ist absoluter Quatsch, aber trotzdem man kann die Leut' damit erreichen und das möchte ich aufdecken, dass so etwas nie wieder passieren kann.

I: Können sie mal den ersten Zugang zu den Interviews erläutern?

N4-53: Das erste ist der chronologische Ablauf der Lehrplan um den Kindern einen Background zu geben, sodann versuche ich den Kindern die drei Ebenen vorzustellen, also eben die Chronologie, dann werden die Opfer gemacht und dann sag' ich, wir müssen auch die Täter angucken, weil die Kinder müssen da auch selbst drauf kommen, das wäre noch besser und jetzt kommen wir auf die Täter und jetzt ist die Frage, wie kommt man an die Täter ran und die werden sich kaum hinstellen und das dann offenbaren sofern sie überhaupt noch leben und dann bringe ich das ins Spiel, es gibt einen Freiburger Psychologen und der hat Interviews geführt und ich habe die Interviews natürlich nur auszugsweise und dann teile ich Gruppen aus und mach' das in GA, um die verschiedenen Aspekte dieser Interviews rauszuziehen also eine Gruppe untersucht das nur sprachlich, welche sprachlichen Mittel werden verwendet, die zweite Gruppe stilistisch was ist der Stil wie kann man sich das angucken, der dritte was ist inhaltlich, wird da inhaltlich überhaupt etwas gesagt, oder was ist da und die und wenn man das gemacht hat, werden die Gruppen aufgelöst und hat man das in einem gemeinsamen Gespräch aufgelöst und lasse die Kinder einfach mal Attribute oder Adjektive benennen, wie sie sich dabei gefühlt haben, als sie das gehört haben, was sie damit assoziieren da kommen dann, dann fallen dann so Begriffe wie Angst, wie Scham, wie Erniedrigung, durch das Kriegsende von 1918 beispielsweise, dann Verzweiflung und wenn plötzlich Hitler kommt auf einmal Hoffnung, Glanz, Wiederaufstieg und so kommen die Kinder über die Assoziationen dahin und dann versuche ich dann als letzten Schritt im Prinzip das ganze noch mal zusammenzuführen und den Kindern auch plausibel zu machen, warum die Leute jetzt sich so geäußert haben, was ist der Background dieser Leute, warum äußern die sich so und ich versprech' mir davon, dass die Kinder nachvollziehen können, was die Leute zu diesem Interviews getrieben hat oder was die zu diesen Aussagen getrieben hat und wie man die bewerten muss vor dem Hintergrund ihres persönlichen historischen persönlichen Backgrounds und psychologisch - - wie gesagt, die Ergebnisse sind bis jetzt ganz interessant, die Kinder haben, die kriegen da schon so einen

persönlichen Eindruck von was in den Köpfen los war im Erzählen der Leute.

155 I: Und wie machen sie es beim Thema Holocaust?

N4-53: Beim Thema Holocaust nehm' ich mehr die Opferperspektive in den Mittelpunkt, da versuch' ich schon eher so, wie war's im KZ, abgelaufen, wie sah die Entrechtung der Menschen aus, was steckt da auch psychologisch dahinter dass man Menschen so entrechtet hat, man wollte sie aus dem Bewusstsein der Öffentlichkeit herausziehen die Leute und hat man sich so verhalten, dass man sie hinterher leichter umbringen kann, wenn die Leut' es nicht mehr merken, dass die Leute da sind, dann ist auch der Verlust dieser Leute irgendwann nicht mehr so schlimm oder so gravierend für die Gesamtbevölkerung, da wehren sie sich nimmer - - und wie gesagt, nachdem ich psychologisch versucht habe, da ein bisschen was aufzudecken, gehen wir dann an die Opfer ran, was mit den Opfern passiert ist und versuch das so nach und nach auf die Ebene zurückzubeziehen, wie kann man die Interviews damit in Beziehung setzen, mit den Taten also, wie ist es erklärbar, dass die Leute jetzt über Menschen, die man deportiert und umgebracht hat, so verächtlich reden als die das hat man sogar mitgekriegt oder irgendwie, dass die Kinder dann, dass es da Klick macht, was ist in denen vorgegangen, dass das überhaupt möglich war - - und der letzte Schritt, eben zu versuchen Kriterien zu bearbeiten, dass man selbst von diesen Gedankengängen verschont bleibt, d.h. dass man aufgedeckt hat, was ist passiert, warum ist es passiert und was ist mir selbst passiert, wie könnte ich selbst Spirale reingeraten mal und was kann man dagegen tun.

170 I: Bei dem Prozess wie erleben sie die Kinder, wenn es an sie persönlich geht?

N4-53: Ich erleb' die Kinder zunächst mal reserviert, muss ich sagen, weil das ist für die komplett neu, das man so rangeht, das haben die noch nie erlebt und nie gedacht, dass so etwas möglich ist, aber ich erleb's dann schon bei den Interviews, muss man auch sagen, da sind auch ein paar Fremdwörter drin, so dass die Kinder zunächst mal Verständnisschwierigkeiten haben, dass die sich nicht alles komplett vorstellen können, zumal ich auch den Background bewusst weglass', zunächst ein mal, der Background kommt erst später dazu, und dann aber danach, so nach einer gewissen Eingewöhnungszeit an das Thema, das geht dann auch nur bei sehr guten Klassen, bei schwächeren Klassen ist das schwieriger, dass sie die Interviews überhaupt durchdringen können, aber bei den guten, bei den schwächeren versuch' ich das abzuspecken, dass ich das auf's ganz Wesentliche zurückfahre, dass sie das verstehen, und bei den guten mach' ich es ausführlicher, aber insgesamt muss ich sagen, die Kinder reagieren da sehr interessiert auf diesen Ansatz, ich hab' das jetzt zwei Mal durchgeführt, ich hab' in keinem Fall auch die geringste Ablehnung gegen diese Methode gespürt und das war mir in einem Fall sogar möglich - - das Curriculum sogar zu reduzieren, also ich hab's aufs ganz Wesentliche runterreduziert und hauptsächlich nur das gemacht, und es gab sogar drei Kinder, das muss ich sagen, die haben sich hinterher sogar bei mir bedankt, dass wir mal was ganz anderes gemacht haben - - ich hab' auch eine Reaktion gehabt, die war das war ein bisschen komisch für das Kind mit solchen Sachen konfrontiert zu werden - - die breite Masse ist da neutral und interessiert und drei haben sich tatsächlich bedankt, dass das nicht nur aus dem Fernsehen ständig kommt, sondern und in Geschichtsbüchern drinsteht, sondern dass man das auch mal anders gemacht hat, die Reaktion war also sagen wir mal überwiegend positiv, so kann man es bewerten.

I: Jetzt die Frage, müssen die sich damit auseinandersetzen. 'Ne Grenze sehe ich bei einer zu nahen Identifikation.

190 N4-53: Nee, ich versuch' das schon, die Kinder, die können sich schon ein bisschen damit beschäftigen, weil jeder kennt den Begriff der Scham der Angst beispielsweise, das kennt jeder, jeder war schon mal auf 'nem Konzert beispielsweise, wo das gruppenspezifische Prozesse ablaufen und dann dem Bassisten, was weiß ich, dem Sänger alles Mögliche nachsingt - - ich versuch' schon auf diese persönliche Ebene runterzubrechen, dass ich dann sag', ihr wisst doch was Angst ist, wenn ihr euch schämt oder mal in 'ner großen Gruppe seid und ihr seid die Gruppe, und da ist 195 'ne andere Gruppe, die ihr nicht so mögt, was dann in euch abläuft und ich versuch' am Ende auf diese persönliche Ebene runtergebrochen, da durchaus auch die Schüler noch mitzunehmen und ich geh' sogar so weit, ich fang bei mir durchaus noch an, ich erzähl' den Kindern durchaus, dass ich auch schon Situationen gehabt hab', wo ich mich in einer Gruppe viel wohler fühle, als wenn ich alleine bin, oder dass ich auch ich Angst hatte oder dass auch ich 'nen gewissen Zorn in mir hatte, den ich nicht beschreiben konnte richtig und - - dass das durchaus auch immer kann, immer wieder 200 dran arbeiten muss, dass ich auch nicht in solche Strukturen verfallende, ja also auch, obwohl ich Geschichtslehrer bin, bin ich auch nicht immer 100% davor sicher, und auch gerade hinsichtlich medialer Beeinflussung, Medien, wo das ja auch ein bisschen schwach im Unterricht dargestellt wird, wie die Medien uns mittlerweile beeinflussen, dass da durchaus, wenn man sich die Medienlandschaft anguckt, dass das gewisse negative Assoziationen wecken kann, und dass ich den Kinder alles klar machen will, auch das war damals so bloß in der und der Form, so haben die das anders gemacht 205 und die Leute von 'ner anderen Geistes- und Mentalitätshaltung sind da noch stärker drauf' angesprungen, als wir heute und da muss man auch drauf' aufpassen, dass das nicht wieder noch mal noch schlimmer wird.

I: Zwei Begriffe, die mir da einfallen, Nähe und Distanz von Lernsituationen. In das nicht zu gefährlich zu nah daran zu gehen sowohl als Lehrer als auch als Schüler?

B: - - die Gefahr die seh' ich durchaus, das ist schon ein Problem, ich versuch' natürlich den Kindern die Vergangenheit deutlich zu machen, dass das heute nicht so ist, also dass da heute durchaus Unterschiede da sind, dass das damals möglich war und heute nicht - - und dass ich mir bei der Auswahl des Materials durchaus Gedanken mache, dass ich die Kinder nicht unnötig ungewollt in negativem Sinne sogar beeinfluss' und des ist ja auch die Gefahr bei Filmen oder Texten von Hitler, die man unkommentiert einfach wirken lässt, dass man die Leute dadurch beeinflusst und ich versuch' schon die größten Schatten rauszunehmen und dann den Kindern bewusst zu machen, dass ich das nicht mache, um die Kinder quasi - - mit Vorwürfen zu konfrontieren, sondern ihnen nur deutlich zu machen als neutraler als Mensch, der da nichts zu tun hat mit dem Thema, ich bin 80 geboren, also ich bin 45 35 Jahre hinter nach der Zeit geboren, hab' also selbst mit der Zeit nichts zu tun, dass es einfach nur darum geht zu verhindern, dass das je wieder passiert und nicht um da irgendwelche Ressentiments oder Vorurteile oder irgendwas zu wecken und das sag' ich den Kindern auch relativ früh am Anfang, dass ich sie mitnehmen möchte auf diese, auf diesen Gang durch die Geschichte, aber dass das kein Schuldvorwurf an sie ist und ich red' auch mit den Kindern, wenn ich da den Eindruck hab', ich möchte auch offen sein, die Kinder können jederzeit auf mich zukommen und mir auch sagen, dass es nicht passt, wenn sie sich negativ fühlen, dass ich also auch versuche diese Gefahr von zu großer Nähe gar nicht aufkommen zu lassen, was ich nicht möchte, ist schämen, dass was da passiert ist, sondern genau das will ich verhindern, ich will ihnen klarmachen, das war die Zeit, das war so und so und - - das war auch Scham, die das mit ausgelöst hat, aber das ist kein Grund, dass wir als Leute, die damit nichts zu tun haben - - dass wir und übermäßig schämen sollten für die Vergangenheit, weil das ist auch ein Problem, weil, ich denke, man muss mit der Sache sehr nüchtern, sehr sachlich, sehr seriös umgehen und - - man darf nicht in alte - - in alte, wie soll ich sagen, alte Fehler verfallen, dass man sich für Sachen schämt, für die man überhaupt nichts kann, weil das kam nämlich auch hinterher und das hab' ich bei diesem psychologischen Fortbildungsseminar auch für mich gelernt, dass wenn man sich fremd schämt also für Sachen, die man selbst überhaupt nicht zu verantworten hat, dass das am Ende diese negativen Assoziationen wieder auslösen 230



kann, die man eigentlich vermeiden will, das Problem weiß ich und versuche dann mit den Kindern damit umzugehen, also einerseits versuche ich schon ein bisschen Nähe im Prinzip aufzubauen, damit die Kinder nah an sich selbst erleben, wie man wie das passieren kann, das muss ja nicht passieren, aber es kann passieren, aber dass da trotzdem die Distanz da ist, dass die Kinder wissen, ich mach' ihnen da keinen Vorwurf auch den Eltern nicht und auch den Großeltern nicht und selbst den Urgroßeltern nicht, die einfach in der Zeit dabei waren, mach' ich nur bedingten Vorwurf, weil ich sag', nur dann, wenn die sich wirklich an Verbrechen beteiligt haben - - dann sind sie in meinen Augen schuldig und Leute, die da ganz normal gelebt haben, was hätten die tun sollen, man hat es ja auch gesehen, was passiert ist mit Leuten, die sich gewehrt haben, so kann man den Leuten nur sehr begrenzt einen Vorwurf machen, den Tätern ja auf jeden Fall aber den Leuten die da einfach nur dabei gewesen sind - - das war ja lebensgefährlich Widerstand zu leisten, insofern versuch' ich da schon sehr klar zu definieren.

I: Wie sollten wir denn heute mit der NS-Vergangenheit umgehen?

N4-53: Also ich bin einfach der Meinung - - also ich bin der Meinung dass Deutschland, also wir haben ein tolles Land heutzutage, was wir nach 1945 aufgebaut haben das ist, denke ich das kann sich wirklich sehen lassen und ich denke, wir haben auch sehr gut versucht und versuchen es auch immer noch mit der Vergangenheit auch wirklich umzugehen und die aufzuarbeiten und ich bin einfach der Meinung, dass wir, ich versuche die Kinder zu einem gesunden Patriotismus zu bringen, d.h. dass wir nicht stolz sind auf die Zeit, die damals gewesen ist, das möchte ich vermeiden, aber dass die Kinder auch sehen, wir haben Deutschland, das deutsche Volk gibt es seit dem Jahr 1070 ungefähr, wenn man es historisch nimmt und bis 2011, und wenn man von 1870 angeht bis 1945 da, wo wirklich übel war, das sind knapp 100 Jahre, aber es gibt noch 1000 Jahre deutsche Geschichte, die durchaus konstruktiv und positiv waren und dass die Kinder auch diese Geschichte als solche wahrnehmen und dass man die deutsche Geschichte nicht eben nur auf diese Zeit reduziert bis von 1870 bis 1933 45 und ich denke, dass man auf diese Weise trotzdem einen gesunden Patriotismus macht - - Vaterlandsliebe, aber ohne dass man jetzt andere Nationen schlechter macht oder dass man die ablehnt, sondern dass man alle Nationen und alle Kulturen als ein großes Ganzes begreift, in der Deutschland ein Teil davon ist und - - dass man sich einfach nicht, sondern dass man mit Dingen umgeht, die in der Vergangenheit gelaufen sind, aber dass man sich nicht fremd schämt, das ist es, was ich vermeiden möchte - - die Kinder, die heutigen Kinder, die jetzt geboren sind 90 oder 95 hat man jetzt auch Kinder, die sind 95 geboren - - die können dafür nichts, was da passiert ist und die jetzt zu belasten oder zu beschämen für Dinge, die für die sie überhaupt nichts können, das kann ja nicht der Sinn der Sache sein, sondern es kann nur sein, die Kinder aufzuklären, damit so etwas nie wieder vorkommen kann.

I: Gibt es irgendeine Pflicht im Umgang mit dieser Vergangenheit, wo sie sagen würden, dass ist aber notwendig oder?

N4-53: Ich find', ich find' einfach, man sollte sich durchaus über die chronologischen Abläufe, über die Täter und die Opfer wirklich sehr gut und seriös informieren und diese - - einerseits in die Zeit, wo sie kamen, einbetten und andererseits für die heutige Zeit seine Lehren draus ziehen, aber ich finde - - darüber hinaus sollte man mit der eigenen Geschichte auf eine konstruktive Weise durchaus umgehen, d.h. dass man nicht nur in dieser Zeit lebt und die Leute mit dieser Vergangenheit ständig berieselt, sondern dass man - - konstruktiv und sachlich damit umgeht, auch in der Hinsicht, was könnte, was hat man heute erreicht, was könnte man besser machen um so etwas zu verhindern, um die Leute auf diese Weise zu gewinnen.

I: Was meint konstruktiv-sachlich?

N4-53: Konstruktiv-sachlich, also meine persönliche Meinung, also ich seh's, offen gesagt, ein bisschen kritisch, dass jeder sagen wir mal dritter Abend im Fernsehen irgendetwas zu dem Thema läuft, d.h. einerseits finde ich es sehr sehr wichtig, dass man sich daran erinnert, aber die Sendungen, die da gemacht werden, finde ich sehr platt, einerseits da wird nur immer gebetsmühlenartig das im Prinzip immer wiederholt und andererseits die wirkliche Tiefe oder sagen wir mal die psychologischen Hintergründe die da 'ne Rolle gespielt haben, die werden in meinen Augen nicht richtig oder nicht gut genug erwähnt, sodass im Prinzip - - ich finde ich persönlich fürchte auch bei den Schülern seh ich das da tritt ein Abnutzungseffekt ein, die Kinder kamen teilweise in den Unterricht schon rein als wir das Thema begonnen haben, nicht schon wieder, warum jetzt schon wieder, und das ist gerade in den unteren Klassen, die Oberstufenschüler sind da schon etwas reifer, mit denen kann man dann auch schon sehr sachlich umgehen, aber ich hab' auch schon - - die Erfahrung gemacht, das war im Referendariat in meinem ersten Jahr dass ich - - als ich mit Kindern über das Thema gesprochen habe bin ich zunächst mal auf 'ne Mauer der Ablehnung gestoßen, nicht weil die Kinder irgendetwas gegen Juden gehabt hätten oder Ausländer oder weil die die HJ so toll fanden oder - - sondern weil die ständig damit von was hören, permanent, im Fernsehen in der Schule und ich bin der Meinung, wenn man da dosiert und wirklich konstruktiv sachlich und überlegt, das ist besser als Masse, also permanente Berieselung auch medial - - in der Schule wird's ja noch gut aufbereitet meiner Meinung nach da ist ja auch fachliche Kompetenz da und auch psychologische Kompetenz und da kann man das gut ausarbeiten, aber ich glaub', die Kinder sind, gerade was so Fernsehen angeht, immer wieder - - das Thema, das merken die schon, ich denke, da tritt ein Abnutzungseffekt irgendwann ein.

I: Was legitimiert dann das Thema?

N4-53: Also zunächst mal, das - - also erstens ist es legitimiert schon dadurch, dass es Gewaltherrschaft heute noch gibt, in großer Zahl sogar, wir müssen nur nach Russland gucken, da sehen wir das ja, zweitens dass die Menschheit immer noch Völkermorde begeht und zwar ganz massiv und drittens das ist auch, das ist ein Teil der deutschen Geschichte und muss deswegen, wie ich meine, trotzdem irgendwie im Bewusstsein der Leute bleiben, also wir können das nicht wegdiskutieren und sollten das auch nicht, unter keinen Umständen tun, und ich denke dass aus diesem drei Gründen schon alleine ist das Thema - - legitim und - - das vierte ist einfach, dass man selbst überlegt, was ist eigentlich der Wert an Demokratie und freier Gesellschaftsordnung, dass man sich das, dass man sich das klarmacht, weil ich hab' den Eindruck dass viele Kinder weil sie es auch nicht anders kennen - - nehmen sie sich die Gesellschaftsordnung, wie wir sie heute haben als selbstverständlich hin und machen sich auch keine Gedanken darüber dass es bis 1945 anders war oder in Teilen Deutschlands bis 1989, die nehmen es, die Freiheit als selbstverständlich hin, und Freiheit ist ein wichtiges Menschenrecht, also Menschenwürde, das es sich zu verteidigen lohnt und das ich hab' auch gerade den Eindruck, wir haben heute wieder, seit bin, ich, wir sind auf dem falschen Weg, aber wenn man sich heute dieser Kinder ansieht, dann die dann beispielsweise auf der Straße Passanten zusammenschlagen oder Ähnliches oder in UB-Schächten oder Leute verprügeln oder Menschen, die dann anderen helfen wollen, dann ist für mich - - ist dann ein Alarmzeichen, dass da in der Gesellschaft irgendetwas nicht richtig läuft und bevor man in die alten Zustände wieder zurückgreift, dass das hoffentlich nicht hoffähig wird, andere Menschen totzuschlagen oder - - mit Giftgas umzubringen, das ist also mein persönliches meine persönliche Art,? dass ich was dagegen tun möchte.

I: Welche Rolle spielt für die Legitimation der Faktor erinnern und gedenken, wichtig, gar nicht wichtig?

N4-53: Ich find', ich find' das Erinnern Gedenken - - find' ich schon sehr wichtig, dass man die Opfer die Opfer, also nie aus dem Blick verliert - - ich find's auch sehr sehr gut, dass man z.B. solche Tage macht, wie den 27.Januar, also wo

dann das KZ Auschwitz befreit worden ist, dass man solche Tage sich daran erinnert oder dass man heutzutage KZ's als schulische Erlebnisorte macht und zwar dass man versucht, die sehr würdig aufzubauen als Gedenkstätten dass sich die Kinder diese Verhältnisse anschauen können und mal sehen können, was da abgelaufen ist, das finde ich unglaublich wichtig, ich hab' auch die Erfahrung gemacht, man kann nie besser lernen als in der Praxis, Struthof wir sind in 'nem Projekt in Struthof, natürlich wir erreichen nicht alle Kinder wir - - erleben auch hinterher immer, dass Kinder zu McDonalds gehen, das ist dann auch 'ne sehr unschöne Sache, aber wir erleben auch, dass ein Drittel, die Hälfte der Kinder sich bei der Fahrt hinterher anders verhalten, verhält als vor der Fahrt, also vorher aufgeregt und lustig und hinterher zumindest doch ein bisschen nachdenklich, ich sag' jetzt nicht beschämt, aber durchaus auch nachdenklich, wie man damit umgeht und deswegen find' ich - - so Erinnerungstage selbst und auch Erinnerungsorte find' ich einen unglaublich wichtigen Beitrag auch für die Erinnerungskultur unseres Landes und ich persönlich bin auch der Meinung gewisse Dinge werden in meinen Augen sogar noch ein bisschen zu wenig gemacht, z.B. der achte Mai ist z.B. für die Niederländer für Frankreich für GB der Tag des Sieges der Befreiung für uns - - es wird kaum zur Kenntnis genommen, hab' ich manchmal auch an dem Tag, dass für uns auch die Feier wieder kam, man sieht es auch als Niederlage oder dass wir damals verloren haben, aber ich seh' das als Tag der Befreiung von dieser schrecklichen Epoche und ich denke, das wird in Deutschland so kaum auch gewürdigt und ich finde, da könnte man wirklich was machen, dass man da vielleicht wirklich einen Feiertag draus macht, oder dass man sich bewusst macht, auf diesen Tag hinarbeitet, was ist da passiert, was hat sich da verändert, also an dem Tag, es ist entscheidend auch gewesen, dass sich dieses Terrorregime auch vorbei war und deswegen finde ich das wichtig.

I: Wird es nicht auch irgendwann eine Überfrachtung geben, wenn wir so viele Gedenktage im Jahr haben?

N4-53: Richtig, das kann durchaus sein, aber dass man es auf diese eins zwei Tage wirklich beschränkt, dass man sagt, Auschwitz, die Befreiung, vielleicht der 8.Mai und dass man das dabei auch bewenden lässt, vielleicht auch den 9.November auch als dritten, aber selbst beim 9.November muss man auch sagen, da sind auch andere Dinge in der deutschen Geschichte passiert, die nicht nur auf diesen Tag beschränkt sind, deswegen also ich bin der Meinung, dass der NS, dass man wirklich auch den 27.Januar nimmt oder den 8.Mai nimmt als Gedenk- als Feiertag nimmt und dass man da speziell auch mal in der Schule ab und zu Gedanken macht oder auch fernsehmäßig und dass man die anderen Sachen eher ein bisschen zurückfährt und dass man nicht diese ständige mediale Überfrachtung quasi reduziert und sich auf diese beiden Tage konzentriert.

I: Und wie könnte so ein Gedenktag in der Schule sinnvoll sein?

N4-53: Also dass man - - also wir machen z.B., also bevor wir nach Struthof fahren, gibt es z.B. bei uns so ein Tag, wo ein Workshop gemacht wird, da werden bei uns so verschiedene Situationen bei den Tätern bei den Opfern, wenn die Kinder anfangen Quellen an Texten und Filmen auch erarbeitet, und dass man das einfach vielleicht, dass man so etwas am 27.Januar vielleicht verbindlich als Projekttag in der Schule macht, nicht jedes Jahr, aber vielleicht so alle zwei drei Jahre mal, also führt dass man sich als Schule einen Tag mal wirklich damit intensiv auseinandersetzt, vielleicht auch mit den Situationen am 8.Mai 1945, dass man sich damit und dass man dafür die andere Betrachtung, dass man vielleicht, das vielleicht Geschichte oder Deutsch machen lässt und die anderen Fächer weniger, um einfach eine Konzentration auf ein paar Tage zu erreichen, die auch intensiv pädagogisch genutzt werden anstatt eine Permanentüberfrachtung medial und schulisch zu machen, so würde ich das machen.

I: Was halten sie in diesem Zusammenhang vom Begriff Trauer?

N4-53: Also, ich find' ich, find' den Volkstrauertag beispielsweise als Tag, der allgemeinen Trauer sehr wichtig - - ich weiß nicht, ob es sinnvoll wäre, einen Trauertag für die Opfer der Nazizeit speziell zu machen, wobei das könnte man auch am 27.Januar noch eigentlich ganz gut integrieren, hab' ich so ein bisschen noch das Gefühl - - ich finde, das ein bisschen schwierig, weil einerseits die Verbrechen der Nazizeit haben natürlich eine eigene Qualität und sollten daher auch an - - einem abgetrennten also Bereich gewürdigt werden, aber wir sehen die Gefahr der Überfrachtung wieder, wenn wir da jetzt noch 'nen dritten Tag vielleicht, dass man das, dass man den Trauertag, wirklich am 27.Januar mit der Befreiung von Auschwitz in der Verbindung eben nimmt, und der Rest, das ist jetzt ein bisschen verächtlich, die anderen Toten werden am Volkstrauertag bedacht, für alle das ist jetzt eben nicht nur für Deutschland sondern für alle und dass man.

I: Und in der Schule, können sie sich da zum Thema Trauer positionieren?

N4-53: - - es ist das Thema - - einerseits für zwingend notwendig, andererseits für schwierig umsetzbar, weil die Kinder, da die Kinder selbst keinen Bezug dazu haben, und auch keinen Verwandten, niemand, der noch in der Zeit gelebt hat oder die Leute gekannt haben könnten, die damit in Verbindung gebracht werden könnten - - halte ich für schwierig. Das einzige, dass man mal gucken könnte, ob es auch noch mal in der Straße jemanden gibt, Leute gibt, die betroffen waren, d.h. dass man noch mal in die Archive geht, dass man das im Rahmen eines Forschungsprojektes mal macht, in die Archive zu gehen und zu gucken, haben da Leute gelebt, die das betroffen hat, vielleicht auch Soldaten, die auszogen und nicht wiederkamen, vielleicht jüdische Mitbürger, die dort gelebt haben und enteignet wurden, dass sich die Leute vielleicht auch mit ihrer eigenen Familiengeschichte ein bisschen auseinandersetzen, aber das ist auch ein schmerzhafter Prozess, das ist nicht immer einfach, hab' ich, so denk' ich - - und dass man so was auch mal macht, dass man die Kinder einerseits in so was mal reintührt und ins Archiv geht und andererseits, das wirklich in die Lebenswirklichkeit der Kinder, dass jetzt beispielsweise das Geschäft, wo jetzt Essen oder Trinken verkaufen, dass das früher, was weiß ich, dass da jemand gelebt hat, der davon betroffen war oder dass das Geschäft von einer Fliegerbombe getroffen worden ist, und jetzt nicht mehr existiert in der Form und dass man es so in die Lebenswirklichkeit holt, d.h. dass die Sachen im Prinzip direkt bei den Kindern in der Lebensumgebung stattgefunden haben, ich denke, so könnte ich mir es vorstellen, weil ich denke, das Abstrakte funktioniert nicht, weil ich denke, wenn man dann sagt, da wurden dann 6 Millionen Menschen umgebracht in KZs, die Kinder nehmen das zwar zur Kenntnis und sagen so sinngemäß, ich kenn' ja keinen davon - - außerdem ist 6 Millionen, das ist so eine riesen abstrakte Zahl, das könnte ich mir kaum vorstellen, wie viele Menschen das sind und - - dass man es dadurch wirklich in die Lebenswelt der Kinder holt am Ort direkt, wo die Kinder leben.

I: Mal generell, welchen Stellenwert hat das Thema im GU?

N4-53: Das - - ich muss ganz ehrlich sagen, also angesichts der G8-Ordnung, die wir jetzt haben, hab' ich das Gefühl, dass die, sagen wir mal - - die der quantitative Zeitraum, in dem man das macht, zurückreduziert wird auf das absolut Notwendigste und das dafür auf verschiedenste Fächer verteilt wird also Deutsch Englisch Re Ge Gmk - - ich finde das nicht gut, ich finde, man sollte diesem Thema durchaus einen Stellenwert einräumen, dass das Thema in seiner ganzen Breite auch wirklich erschöpfend behandelt werden kann und dass man die Kinder alle Facetten kennen lernen lassen kann dazu und ich finde, dass ist zu sehr auf die Themen verteilt, ich finde, die haben zwar alle ihren Bezug dazu, aber ich finde, da fehlt die zusammenhängende rote Linie, um dem nachzugehen richtig, ich denke, man müsste, wir sind ja augenblicklich im Curriculumsplan, sind ja so, sind ja 10 Stunden vorgesehen 10 12 Stunden, ich bin schon der Meinung, dass man das Thema auf 20 Stunden ausdehnen kann und dass man das auch wirklich halbwegs

385 erschöpfend behandeln kann, damit man dann auch zu anderen Sachen gehen kann, wenn man das gemacht hat, damit das dann nicht mitschwingt oder dass man das dann 10 Stunden mal dort macht und sich drei Stunden wieder in ner anderen Stufe und zwei Stunden wieder in nem ganz anderen Bereich, das finde ich kritisch weil die Kinder dadurch - - ich glaub' die Kinder kriegen so das Gefühl, dass das Thema sie allgegenwärtig begleitet und das find' ich, das find' ich nur eingeschränkt gut - - einerseits die Erinnerungskultur sollte aufrechterhalten werden, aber ich find' andererseits, die Kinder sollten mal das innere Bewusstsein finden, dass die Zeit vorbei ist und dass unsere Aufgabe darin besteht, dass diese Zeit nicht wieder passiert, aber dass wir diese Zeit nicht nacherleben sollten oder uns schämen sollten für diese Zeit, ich halte das für den falschen Ansatz, weil Scham löst jedes Problem, wenn man sich schämt, für was Scham ist, eine so mächtige Emotion, das kriegt man kaum los - - ich finde ein mal zentriert, ein mal richtig erschöpfend abgehandelt, dafür auch den Raum eingeräumt, ich bin durchaus dafür, dass man in Geschichte oder GMK eine weitere Curriculumsstunde pro Woche einführt, ich finde es beschämend für unser Land, dass wir im Prinzip 12 Stunden Naturwissenschaften haben, aber im Prinzip nur vier in Ge und GMK pro Woche - - ich finde, dass man sich wirklich die Zeit dafür nehmen sollte, das dazu zu nehmen und sich dieses Thema auch besser und gründlicher und vertiefter behandeln kann.

I: Geht es ihnen dabei mehr um Erziehung oder Bildung bei dem Thema?

400 N4-53: Es geht mir in erster Linie um Bildung - - dass die Kinder einfach verstehen, was da passiert ist, um es über den Weg der Bildung, dass sie dieses System als ganzes verstehen und auch ihre eigenen Schlussfolgerungen daraus ziehen, ich halte die Kinder für durchaus - - mündige Lebewesen oder Schüler die - - durchaus ihren Weg gehen wollen und meine Aufgabe, ich seh' darin meine Arbeit, darin sie mit solchen Dingen kritisch auseinanderzusetzen, dass sie nicht jedem Scharlatan auf dem Leim gehen, der dann wieder von einem besseren Arbeitsplätze faselt, nur wenn man die ausländischen Mitbürger entfernt, gibt's ja heute noch, muss ja nur die NPD und DVU angucken, da sieht man das ja und dass die Leute ihm nicht auf dem Leim gehen, sondern als mündige Bürger dann sagen, Moment, wenn wir so uns so anfangen ist das Quatsch.

I: Ist das eher lehrer- oder schülerzentriert bei ihnen?

410 N4-53: Ich denke, dass ist so eine Mischung aus beiden. Am Anfang ist 'ne gewisse Lehrerzentrierung nicht vermeidbar, um die Kinder mit den Grundweisen des Arbeitens vertraut zu machen, aber die Interviews lass' ich dann in der Regel unter leichter Anleitung, also ich versuch' die Interviews so vorzubereiten, dass da keine Fremdwörter drin sind oder verräterische Spuren, dass die Kinder den Background erschließen könnten ohne weiteres, und dann sollen die Kinder anhand von Leitfragen, die wir dann auch zusammen entwickeln, die ich jeweils auf die Interviewblätter auch draufschreibe, die sollen dann die Kinder, die Kinder führen, die Interviews selbstständig durch und hinterher werden die Ergebnisse präsentiert und in den Gesamtkontext zusammengefasst - - also ich hab' die Interviews so gewählt, dass die einzelnen Bereiche wie Angst Scham - - dann Führergläubigkeit und Ähnliches, dass diese Bereiche alle behandelt werden, d.h. wir fangen gemeinsam an, trennen uns dann in die einzelnen Teilbereiche, führen dass das in eine gemeinsame Präsentation zusammen und versuchen dann im letzten Schritt im Prinzip Interaktionen zwischen den einzelnen Teilbereichen noch herzustellen, also so, warum schämt man sich jetzt für die Situation, wie kommt jetzt diese Führergläubigkeit zustande, weil Hitler die Scham bekämpft hat, aus dem Ersten Weltkrieg und dann kommt auch die Interaktion zustande und können dann so ein Netz aufbauen, das mach' ich auch über Kärtchen oder Wandplakate, wo ich das dann anpinne und dann mit dem schwarzen Edding dann die einzelnen Interaktionen darstelle und dann sieht man Ende ganz schöne Spinnennetze, im Prinzip und dann können sich die Kinder ungefähr vorstellen, was für ein, was interaktiv im Hirn in dieser Zeit abgelaufen ist.

I: Was hat sie persönlich bei dem Thema geprägt, bei der Auseinandersetzung?

425 N4-53: Mich hat persönlich - - zunächst mal ich bin persönlich Historiker mit Leib und Seele und das zweite, was mich persönlich geprägt hat war das Erlebnis meiner Großeltern - - ich habe mit meinen Großeltern über das Thema gesprochen und meine Großeltern ich hab' da das große Glück dass meine Großeltern - - da dadurch nicht abblocken, sondern durchaus von der Leber wegreden - - und was mich interessiert hat und das ist so der Ausgangspunkt und zwar hab' ich vor ein zwei Jahren vor meinem Großvater, wo ich das Thema gerade hatte, da wurde dann der Holocaust in seiner ganzen Scheußlichkeit gezeigt und das nächste Bild war Hitler und auf einmal geht die Hand hoch - - also als ob - - für mich unbegreiflich - - wie kann man bei einem Mann, der dafür verantwortlich ist, wie kann man das noch machen und zwar instinktiv, das war nicht, weil mein Großvater - - mein Großvater ist heute ein - - Mensch, der mich durchaus zu Liberalität erzogen hat, man kann nicht denken, dass mein Großvater bis heute ein bekennender Nazi wäre, das durchaus nicht, ich habe selbst den Eindruck, mein Vater hat sehr liberal erzogen, wir sind sehr liberale Menschen - - ich hab' auch Ausländer als Freunde, aus Kanada aus Frankreich aus England - - ich hab' - - wie kann es sein, dass Leute es schaffen in diesem Regime und nach 60 Jahren, obwohl man die Fakten kennt und obwohl man die eigenen Kinder zu mündigen und ich denke nicht recht radikalen Leuten erzogen hat, dass man dann trotzdem noch die Hand zum Hitlergruss einfach hochgeht - - und das hat mich fasziniert und das war mein Antrieb, was geht in den Leuten vor, dass dem noch hinterherrennen, wie und immer noch sagen, der Mann, das war doch ganz gut, nur das mit den Juden hätte er nicht machen dürfen - - das ist absurd, wenn man die Fakten kennt, ist das absurd.

I: Können sie sich an die eigene Schulzeit erinnern?

445 N4-53: - - - ich war Realschüler früher, in der zehnten Klasse, das war ein einfaches Runterrattern der chronologischen Fakten - - in der Oberstufe hat mein Geschichtslehrer durchaus versucht, da mal auch differenzierter an die Sache heranzugehen, aber er hat trotzdem die Chronologie und die Opfer hat er im Blick gehabt, aber selbst dann blieb es trotzdem und es war auch so ein dingliches Problem, weil die Täter zwar in den Blick kamen, aber man kam trotzdem nicht dahinter, was psychologisch mit den Leuten geschah, die so etwas machen, d.h. es blieb einfach wie 'ne Lücke da und diese Lücke ist verstärkt worden durch meine Großeltern, dass die sich so verhalten, also wie können - - ich kann bis heute nicht nachvollziehen, was in den Leuten vorgeht, dass sie einerseits die Fakten kennen und durchaus auch kritisch sehen, also meine Großmutter hat das auch sehr deutlich zum Ausdruck gebracht, dass sie die Judenvernichtung für schlimm findet und andererseits - - das was da in den Leuten vorgeht und dass die das trotzdem machen und das bringt einen schon zum nachdenken, ob die Leute damals nicht einfach - - und das frag' ich mich auch manchmal, ob meine Großeltern, bin ich auch jetzt ins Zweifeln gekommen, ob meine Großeltern wirklich mit der Zeit abgeschlossen haben oder ob die jetzt sagen, wir finden das mit den Juden nicht toll, weil es von ihnen erwartet wird und das möchte ich noch rauskriegen, die sind jetzt 86 und dass ich das noch rauskriegen - - so wie ich meine Großeltern persönlich einschätze, hab' ich wirklich den Eindruck, das sind wirklich friedliche, freundliche Menschen, die nie versucht haben, mich persönlich zu dieser Zeit zu bekehren und dass sie sich andererseits so verhalten, das erstaunt und verwirrt mich bis heute und da möchte ich mal ansetzen, das herauskriegen, was Hitler mit den Leuten gemacht hat dass die dem so folgen und bis heute 60 oder 65 Jahre später noch so hinterherrennen teilweise, das ist die Motivation der ich heute hab'.

I: Haben sie das Gefühl, dass sie besonders an den Thema interessiert sind im Vergleich zu ihren Kollegen?

N4-53: Ich denke, wir sind alle an dem Thema interessiert, aber wie gesagt, ich denke das Interesse läuft sich jetzt auch an 'nem toten Punkt jetzt fest, weil, wie gesagt, weil das letzte Geheimnis, was die Täter angetrieben hat, dass man das bis heute nicht lösen kann 100 prozentig, das ist das Schlimme, weil man sich gerade, wenn man sich interessiert, daran dass man an diese Barriere stößt, wo man das nicht mehr erklären kann, das demotiviert die Leute auch, wir haben gerade im Kollegenkreis mit Struthof, die Leute, die da mitmachen, da mach' ich ja auch mit und das sind auch alle möglichen historisch interessierten Kollegen mit dabei auch Nichthistoriker, die da durchaus mitmachen - - ich denk', da ist schon ein sehr großes Interesse da, aber auch durch den Chef wird das ständig gefördert, der Chef legt auch größten Wert darauf, dass man auch dagegen vorgeht gegen solche Umtriebe, es gibt an der Schule durchaus auch Einzelfälle, wo das auch mal kritisch geworden ist und dagegen wird versucht dagegen vorzugehen, unser Ansatz ist ja nicht die Leute zu bestrafen oder anzugreifen, sondern den Kindern klarzumachen, warum das nicht gut ist, dass man damit pädagogisch sinnvoll umgeht, also ich würde sagen, das Interesse ist bei den Kollegen gleich groß, vielleicht mit unterschiedlichen - - Spezifika, je nachdem, welche Fachrichtung der Kollege verfolgt gerade, verfolgt, also ich glaub' die Deutschlehrer interessieren sich ein bisschen mehr für die Sprache, die Historiker eher fürs Allgemeine, die Naturwissenschaftler sind auch ein bisschen technikinteressiert, was damals los war, welche Möglichkeiten man hatte, aber ich glaub' das Interesse ist bei dem Thema relativ hoch, hab' ich den Eindruck.

„I: Kann man aus dem Thema was lernen?“

N4-53: Ich glaub', man kann aus dem Thema lernen, dass der Mensch zum einen nicht immer rational handelt, also Menschen zu Millionen umzubringen, das ist irrsinnig, das hat mit Rationalität nichts zu tun, man kann, denke ich, auch eigene Werte daraus ableiten, man kann aus dem Schlimmen, was da passiert ist, den Wert der eigenen Werte erkennen, NS war eine Zeit des völligen Nihilismus dabei gab's ja keine Werte, die Werte waren ja verschwunden, die waren ja ausradiert und dass man aus dieser Zeit mitnimmt, dass es überlebenswichtig für die Gesellschaft, für die zivilisierte Gesellschaft ist, dass sie Werte hat und diese Werte auch verteidigt und dass sie auch in kritischen Situationen zu diesen Werten auch steht - - man kann auch sagen - - aktuelles Beispiel 11. September, wir sind gerade dabei unsere Freiheit, ich würde fast sagen, diffuse Sicherheit, wieder einzuschränken und dass man auch mit solchen Themen kritisch umgeht, wie viel ist uns Freiheit eigentlich Wert, die totale Sicherheit werden wir nie kriegen und ob man deshalb die Freiheit einschränken sollte, nur um eine Sicherheit zu bekommen für eine Sicherheit, die wir nie haben werden, das halte ich für bedenklich und kann man daraus lernen, wie man mit Freiheit umgeht und auch so andere Sachen beispielsweise das Thema Euthanasie beispielsweise, ist Sterbehilfe erlaubt, viele sagen ja aus monetären Gründen ja, die Leute ersparen wir jetzt das Leid oder ob man behinderte Kinder umbringt oder PID, ob das überhaupt legal oder zulässig ist, ich hab' so das Gefühl, der Mensch wird allmählich entwertet, wir sind allmählich dabei, uns nur noch unter ökonomischen Gesichtspunkten zu sehen und das haben die Nazis ja auch unter ihren perversen Mathematikaufgaben gemacht - - wie viel Reichsmark bringen drei Juden dem Reich, wie viel bringen jetzt 20 Juden, solche absurde Aufgaben, aber ich hab' allmählich das Gefühl, wir kommen wieder dahin, dass wir kranke Menschen ins Altersheim steckt, dass man Kinder, die noch nicht geboren sind, untersucht, ob sie behindert sind oder nicht, dass man irgendwann auch Aussehen, Geschlecht und Augenfarbe bestimmt, oder nicht und ich denke, das driftet in meiner Sicht bedrohlich auch wieder in eine Richtung ab und dass man die Kinder auch aufmerksam macht, guck' mal die Zeit an, die ist wir haben da durchaus auch Ansätze, wir sind nicht völlig immun gegen diese Zeit, sondern wir haben auch Aspekte, die man schon mal in dieser verstärkten Form hatte und ich möchte in keiner Gesellschaft, wo man Behinderte, nur weil die im Rollstuhl sitzen, weil die blind oder taub sind, genetisch aussortiert oder in den Mülleimer schmeißt, nur weil die irgendwann Geld kosten, diese Gesellschaft möchte ich nicht und jeder hat ein Recht auf Leben und Behinderte sind auch Menschen, die gehören auch dazu und die jetzt rauszunehmen, nur weil es unseren ideellen Wertvorstellungen und des Aussehens nicht mehr entspricht und das halte ich für, das ist menschenverachtend und das war damals so und das möchte ich verhindern, dass das jemals so wird.

I: Was würden sie mit stark moralischen NS, der sie stören würde im Unterricht?

N4-53: Ein Umgang, der mich stören würde, wäre einerseits, dass man das jetzt nur auf die blanke Chronologie runterbricht, also nichts weiter macht, es würde mich sehr stören, wenn man die Opfer nicht in den Blick nimmt, also ich denk', man muss den Opfern den genügenden Raum, das verdienen die Menschen, auch dass sie genügend Raum in die Betrachtung kriegen, und was mich auch stören würde, wenn man im Prinzip auch die Täter aus dem Blick rausnimmt und das ist ja auch, was ich versuche, dass man die Täter mal Menschen sein lässt, wir sehen die Täter ja als Bestien an, die einfach geistlos das gemacht haben und mich würd's einfach stören, wenn man das so stehen lässt, sondern man sollte den Leuten trotzdem mal zu Wort kommen lassen a) damit sie sich selbst noch mal seelisch öffnen und kommunizieren, was da gelaufen ist und b) wir die Möglichkeit haben, das überhaupt zu verstehen und deswegen würde mich auch dagegen, ich wehre mich im Prinzip dagegen, dass wir eine der drei Säulen Chronologie, Opfer und Täter rausnimmt und sogar zwei Säulen da rausnimmt.

I: Wie würden sie mit stark moralischen Dingen im Unterricht umgehen?

N4-53: Das ist sehr sehr schwierig - - da hab' ich selbst die Erfahrung gemacht, dass ich, als ich Referendar war, ich hab' am Anfang, als ich die Methode noch nicht genutzt habe, ich habe auch die moralische Keule auch mal rausgeholt, das Ergebnis war, ich fand das Ergebnis absolut unbefriedigend, die Kinder können sich, wie sollen sich die Kinder für etwas verantwortlich fühlen, für das sie nichts können, jeder Lehrer, der da sagt, du bist ja ein - - es gab durchaus Fälle bei uns an der Schule schon oder an der anderen Schule, das hab' ich schon mal gehört, dass Lehrer Kinder als Nazis beschimpft haben, nur weil sie nicht traurig waren, was mit den Opfern passiert ist und ich halt' dieses Vorgehen für absolut kontraproduktiv und deswegen sage ich dazu, man soll die Sache werteorientiert, sachlich, konstruktiv da herangehen, aber auf keinen Fall da durch die moralische Keule da auf die Kinder einprügeln, das bringt nichts, das Schlimmste ist, wenn die Kinder am Ende sagen, was man hören will, ohne überlegt zu haben, was da passiert und ich versuch' auch in den - - wenn da solche Äußerungen - - ich hatte eine schwierige neunte Klasse in der Zeit, als ich schon Lehrer war, und ich hab' da durchaus, ich, ich hab' da schon mal störende Fälle gehabt, wo die Kinder sich so geäußert haben, um mich zu triezien und ich hab' die Kinder da versucht nicht anzuschreiben, sondern ihnen konstruktiv und sachlich gesagt, dass ich das für meinen Wertmaßstab für nicht vereinbar halte und den Kindern das erklärt, ich hab' nicht die Kinder angebrüllt und versucht ruhig zu bleiben und eben nicht mit dieser moralischen Keule zu kommen das bringt nichts.

I: Woran liegt das dann - - die negativen Ausreißer?

N4-53: Man muss dazu folgendes wissen, wir haben bei uns in der Gegend sehr viel - - eine sehr große russische Kolonie, möchte ich es mal nennen, sehr viele Deutschrussen leben darin und das ist es, was ich versucht habe teilweise auch in diesen Schulereignissen anzusprechen - - es gab da durchaus gibt's auch Reibereien, die interkulturell bestimmt sind - - und dann haben wir teilweise halt leider auch - - wie soll man es formulieren, Eltern, die nicht so liberal sind, die durchaus ihre eigene Meinung haben - - wir haben also durchaus ein Dorf im Schulkreis, wo die NPD durchaus 'nen gewissen Einfluss hat und - - das darf man nicht weglügen und dass die Kinder teilweise Sachen aufschnappen

540 von Eltern von Mitschülern und dass die das teilweise artikulieren, teilweise auch aus eigener Erfahrung mit eigenen  
negativen Ereignissen und ich meine auch durchaus mit den Medien - - ich so das Gefühl, dass die Medien da eine  
gewisse Rolle spielen, weil sie sehr viele Dinge skandalisieren oder hochputschen, was ich durchaus nicht für verkehrt  
finde, wo aber 85 90 % der Menschen, die sehr gut integriert sind - - dass das gar nicht erwähnt wird, d.h. man erwähnt  
nur die Fälle, die extrem und schlimm sind und ich hab' so das Gefühl, dass diese Mischung aus Mitschülern und Eltern  
545 dieser teilweise doch medialen Betrachtung zu solchen Äußerungen verleitet, ich hab' aber noch keinen Fall an der  
Schule erlebt wo Schüler - - wir haben auch durchaus türkischstämmige Schüler, ich hab' zwei in der Klasse noch, ich  
hab' in keinem Fall erlebt, dass da wirklich rassistische oder solche Äußerungen auf die Kinder direkt bezogen worden  
sind, sondern diese Äußerungen beziehen sich nur auf allgemein - - also nicht auf Kinder spezifisch, sondern nur auf  
die Allgemeinsituation, den Kindern ist auch teilweise nicht bewusst - - dass die damit auch ihre Freunde treffen  
550 könnten, also dass die für die sind - - auch russische Kinder, ganz normale Kinder, die haben auch teilweise ganz  
deutsche Namen schon, für die sind das ganz normale Kinder und die Kinder, die das machen, die bemerken gar nicht -  
- teilweise ihre Freunde - - da auch mit treffen, das ist teilweise auch Gedankenlosigkeit, ich denke, dass ist so eine  
Mischung aus den drei Faktoren Medien, Eltern, Schüler in Verbindung mit einfach Gedankenlosigkeit und Unreife.

I: Wird sich das Thema langfristig in den nächsten Jahren ändern?

555 N4-53: Das befürchte ich, das heißt - - befürchte ich, erwarte ich schon, weil wir haben ja jetzt z.B. auf den Ersten  
Weltkrieg bezogen - - es ist ja dieses Jahr der letzte Veteran aus dem Ersten Weltkrieg gestorben, d.h. ab jetzt haben  
wir gar keine Oral History in dem Bereich mehr und ich schätze schon, wir haben auch zum ersten Mal beim Zentralrat  
der Juden einen Vorsitzenden, der Präsident ist, der nicht im KZ war, ich glaub' schon, dass wenn die älteren  
Generationen mal weg sind, dass sich dann das Thema durchaus ändern wird, wenn man Leute nicht mehr fragen wird  
und dass man damit 'nen Umgang damit kriegt, ob das Positiv ist, da bin ich mir gar nicht mal so sicher, weil gerade, wir  
560 machen auch im Rahmen des Struthof-Projekts - - laden wir Leute ein, die aus der Zeit kommen, die da durchaus  
distanziert standen auch hatten wir mal 'nen Täter dabei gehabt, dass wussten wir allerdings nicht, dass der da dabei  
war, das hat man uns hinterher erst gesagt - - die Kinder da erst auch mal fesseln müssen, weil die noch aus der Zeit  
kommen - - auch glaub' auch unsere Gesellschaft wird auch was verlieren dadurch, einerseits wenn die Leute weg sind  
und andererseits - - wir werden da auch versuchen, das zu kompensieren und ob das da 100% diesen Stellenwert hat,  
565 das weiß ich nicht, weil das, wenn man den Leuten zuhört, dann kann man auch verstehen, was damals passiert ist und  
das wird, das vermissen wir schmerzlich, denk' ich, wenn das mal weg ist und wenn diese Lebenserfahrung mal nicht  
mehr zur Verfügung haben.

I: Ist der Holocaust ihrer Meinung nach pädagogisch vermittelbar?

570 N4-53: Ich glaube, der Holocaust ist nur dann pädagogisch vermittelbar, wenn man das unmittelbar in den wirklichen  
Lebensbereich der Kinder reinlässt, also ich glaube, er ist dann vermittelbar, wenn man wirklich, dann mal zu den Orten  
hinbegibt, und wenn man die Möglichkeit hat, Zeitzeugen zu sprechen oder zumindest, das versuch' ich ja auch durch  
die Interviews, Artikulationen der Zeitzeugen zu präsentieren, die da Wort für Wort so überliefert sind, ich glaub' nicht,  
dass der Holocaust abstrakt vermittelbar ist, dass man sagt, es sind 6 Millionen Leute nach Auschwitz Birkenau,  
575 Majdanek gebracht worden, ich glaube, das reicht nicht, sondern man muss an den Orten gewesen sein, man muss es,  
so schlimm es ist, man muss sich die Brillenhaufen, man muss sich die Schuhhaufen angucken in Auschwitz, dass ist  
die einzige Möglichkeit, vermittelbar zu machen, was dort passiert ist, also 'ne reine Betrachtung, weit weg von  
Geschichtszahlen im Klassenzimmer reicht bei Weitem nicht.

I: Und was ist bei dem Thema vermittelbar?

580 N4-53: Ich glaub', es ist in gewisser Weise vermittelbar, das menschliche Schicksal, das dahinter steht, ist vermittelbar -  
- wobei auch hier seh', ich auch durchaus Schwierigkeiten, das ist weit weg für die Kinder, so einfach ist das nicht, ich  
glaub', man kann das auf einer sehr persönlichen Ebene vermitteln, wenn man es wirklich schafft - - sagen wir mal  
Leute zu benennen, die tatsächlich im selben Haus gewohnt haben, oder die in der Gegend gewohnt haben, und wenn  
man dann versucht, den Lebens- und Leidensweg dieser Menschen, seien es Täter, seien es Opfer, auch  
585 nachzuvollziehen, auch selbstständig zu rekonstruieren, ich glaub, dann ist es vermittelbar, aber so abstrakt, sagt ja, da  
war mal die Gruppe an Tätern oder die Gruppe an Opfern, nein, das schafft man nicht, und ich halte es auch als sehr  
sehr schwierig, auch im Hinblick auf die 65 Jahre, die seitdem vergangen sind, dass man den Kindern, das ist, glaub'  
ich, auch das Grundproblem, dass man den Kindern für die Zeit in Mehrdimensionalität auch mal öffnen muss, für die  
Kinder ist das ist schwierig von heute in die damalige Zeit reinzublicken und das dann zu verstehen, also da seh' ich  
Probleme drin.

590 I: Und sie sagten, es gibt etwas, das man vermitteln kann. Ist das im gegenwärtigen Schulsystem möglich oder nicht  
das Ziel zu erreichen?

595 N4-53: Also, ich denke, es ist möglich, wenn man, also ich persönlich glaube, es ist möglich, wenn man die Prioritäten  
anders setzt - - also ich persönlich denke, ich halt's für problematisch, dass man innerhalb von 10 Stunden versucht, die  
ganze Zeit abzudecken und zwar chronologisch, also ich glaube, man sollte das ganze durch Workshops oder Projekte  
ersetzen, dass man wirklich ein zwei Stunden den Kindern den notwendigen Background in Zusammenarbeit mit den  
Lehrern liefert, und dass man auch die Täter, Opfer durch solche Workshops mal speziell in den Blick nimmt - - ich  
glaube, dann ist es möglich, aber ich halte es für relativ schwierig das Ganze innerhalb von 10 Stunden, also mit 'nem  
Lehrer-Schüler-Gespräch, zu machen und auch Quellen reinzugeben, Schriftquellen, die damit nichts zu tun haben,  
600 sondern nur die Fakten darlegen, ich glaube, es ist machbar, aber ich glaube, man müsste den Grundansatz hin zu  
diesem Dreistufenmodell - - dass man wirklich sagt, Chronologie, Opfer, Täter und ich glaube, dass wir nur auf  
Chronologie und Opfer hin konzentriert und ich glaub', man muss den Täter als dritten Faktor reinnehmen, dann ist es  
wirklich vermittelbar, vielleicht auch, dass man die Stundenzahl ein bisschen anhebt für das Thema selbst, ich finde  
immer noch Qualität ist besser als Quantität.

I: Wo setzen sie Schwerpunkte?

605 N4-53: - - ich glaub', die ganze Nazi-Zeit lief nicht von oben nach unten, sondern von unten nach oben ab. Ich glaub',  
die Leute haben in Hitler den Messias gesehen, dem man gerne was zuträgt und ich glaub', dass da am Boden sehr viel  
eigendynamische Prozesse abgelaufen sind und ich glaube, dass man darauf den Fokus legen sollte, man hat ja immer  
Hitler und auch die Naziführung als einen Haupttäter dargestellt und die restliche Bevölkerung hat sich da nicht gewehrt  
oder mitgezogen, ich glaub', dieses Bild ist einfach falsch, ich glaub', das ist von unten, da kam auch sehr sehr viel von  
610 unten aus der Gesellschaft raus, viele die da mitgezogen haben, die da gerne bereitwillig mitgemacht haben und dass  
da auch mal ein bisschen zu rekonstruieren, wer da eigentlich beteiligt war, ob man das quantitativ prozentual festlegen  
kann, wer da eigentlich beteiligt war, dass man mal 'nen Überblick über die Gesellschaftsstruktur der damaligen Zeit in  
den Orten kriegt - - Wählerprofile möglicherweise, wer da was gewählt hat und auch wer Mitglied war in der Partei oder  
Parteiunterorganisationen - - warum die Leute Mitglied geworden sind, ob man das rausfinden kann, ob das nur war für  
615 bessere Berufsbedingungen oder weil sie gezwungen waren, vieles sind ja Schutzbehauptungen, die man

nacheinander identifizieren konnte - - das einfach mal zu eruieren, das würde mich schon mal sehr interessieren.

I: Generell, denken sie man kann offen in der Gesellschaft über das Thema reden?

N4-53: Ich glaube, das Problem bei unserer Gesellschaft ist auch - - man kann nur bedingt offen darüber reden, man kann das nach diesem drei Säulenmodell, nach dem ich vorgehe, glaube ich, man kann über die Opfer relativ offen  
620 reden - - auch da unter Einschränkungen, weil man den in vielen Fällen auch erlebt, lass doch endlich mal die alten Zeiten ruhen oder auch Menschen, die Opfer sind, die müssen sich auch solche Sachen sagen lassen - - ich glaub', über die Chronologie kann man relativ offen reden über die Opfer, sagen wir mal zu 90%, aber ich glaub', über die Täter da ist 'ne gewisse Hemmschwelle da, das geht über die einfachen Familien, für jemanden, der nicht gerade historisch interessiert ist - - will der wirklich wissen, was sein Großvater seiner Großmutter damals gemacht haben, wie geht man  
625 damit um, wenn man das erfahren würde, wie gesagt, ich habe meine Großeltern als friedliche, freundliche Menschen erlebt, ich weiß nicht, wie meine Großeltern 1939 40 waren, das weiß ich nicht, vielleicht würde ich sie da auch gar net kennen wollen, wenn ich das wüsste, weil mein Großvater, der war damals in der Luftwaffe, er war Mitläufer, er war Unteroffizier der Luftwaffe er musste so 'ne Art Nachweis liefern, dass er in die Position gekommen ist, ob er damals sympathischer Gesprächspartner gewesen wäre, ich weiß es nicht und die Frage, ob ich das wissen will, der Großvater als liebevolle Menschen und die könnten genau Verbrecher sein und ich glaub', da ist 'ne gewisse Hemmschwelle drin  
630 in den Leuten.