



Prof. Dr. Ulrich Schmidt-Denter  
Department Psychologie  
Universität zu Köln  
Bernhard-Feilchenfeld-Str. 11  
50969 Köln  
Telefon: 0221/470 5806  
Telefax: 0221/470 5217  
E-Mail: u.schmidt-denter@uni-koeln.de

U. Schmidt-Denter & S. Stubig

## Holocaust Education: Lehrplanrecherche, TV-Recherche und Untersuchungen

Forschungsbericht Nr. 35 zum Projekt

"Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und  
nationaler Abgrenzung"



## INHALT

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b><u>1</u></b> | <b><u>EINLEITUNG</u></b>  | <b>5</b>  |
| <b><u>2</u></b> | <b><u>DER BEGRIFF HOLOCAUST EDUCATION</u></b>   | <b>6</b>  |
| 2.1             | URSPRUNG UND BEDEUTUNG DES BEGRIFFES HOLOCAUST EDUCATION  | 6         |
| 2.2             | AKTUALITÄT UND BEDARF AN AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM HOLOCAUST   | 6         |
| 2.3             | DIE VIERTE GENERATION – DAS GENERATIONENPROBLEM   | 8         |
| 2.4             | ZIELE DER HOLOCAUST EDUCATION   | 8         |
| <b><u>3</u></b> | <b><u>LEHRPLANRECHERCHE</u></b>   | <b>11</b> |
| <b>3.1</b>      | <b>ÜBERBLICK ZUM ALLGEMEINEN FACHPROFIL DES GESCHICHTSUNTERRICHTS</b>   | <b>11</b> |
| 3.1.1           | AUFGABEN UND ZIELE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS  | 11        |
| 3.1.2           | THEMENBEREICHE  | 11        |
| 3.1.3           | METHODISCH-DIDAKTISCHE GRUNDSÄTZE   | 12        |
| <b>3.2</b>      | <b>DAS THEMA HOLOCAUST UND NATIONALSOZIALISMUS IM FACH GESCHICHTE</b>   | <b>14</b> |
| 3.2.1           | DIE BEDEUTUNG DES THEMAS NATIONALSOZIALISMUS FÜR DIE AUFGABEN DES GESCHICHTSUNTERRICHTS                         | 14        |
| 3.2.2           | THEMENSCHWERPUNKTE DER UNTERRICHTSEINHEIT NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST                                     | 16        |
| 3.2.3           | METHODEN UND LEHRMATERIALIEN  | 17        |
| <b>3.3</b>      | <b>DEUTSCHE IDENTITÄT UND EUROPÄISCHES BEWUSSTSEIN</b>  | <b>18</b> |
| <b><u>4</u></b> | <b><u>DAS THEMA HOLOCAUST UND NATIONALSOZIALISMUS IM PRIMARBEREICH</u></b>                                      | <b>23</b> |
| <b><u>5</u></b> | <b><u>EMPIRISCHE STUDIEN UND ERFAHRUNGSBERICHTE</u></b>   | <b>25</b> |
| <b>5.1</b>      | <b>UNTERSUCHUNGSANSÄTZE</b>   | <b>25</b> |
| <b>5.2</b>      | <b>ERGEBNISÜBERBLICK</b>  | <b>26</b> |
| <b>5.3</b>      | <b>UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE</b>  | <b>27</b> |
| 5.3.1           | UNTERRICHTSZIELE UND ERWARTUNGEN AUF LEHRERSEITE  | 28        |
| 5.3.2           | SCHÜLERINTERESSE  | 29        |
| 5.3.3           | UNTERRICHTSMETHODEN   | 30        |
| 5.3.4           | SPEZIFISCHE PROBLEME DES LEHRENS  | 32        |
| 5.3.5           | PROBLEME BEIM BESUCH VON GEDENKSTÄTTEN UND KZs  | 33        |
| 5.3.6           | UNTERRICHTSWIRKUNG UND ERLEBEN  | 34        |
| 5.3.7           | ABWEHR- UND ÜBERDRUSSREAKTIONEN   | 34        |
| 5.3.8           | MIGRANTEN ALS BESONDERE HERAUSFORDERUNG   | 35        |
| 5.3.9           | REAKTIONEN UND UMGANG MIT DEM THEMA NATIONALSOZIALISMUS UND HOLOCAUST AUS SCHÜLERARBEITEN AUßERHALB DER STUDIEN | 38        |
| <b><u>6</u></b> | <b><u>TV RECHERCHE</u></b>  | <b>42</b> |
| <b><u>7</u></b> | <b><u>FALLBEISPIEL GRUPPENDISKUSSION</u></b>  | <b>54</b> |
| 7.1             | ENTWICKLUNG DES LEITFADENS  | 54        |
| 7.2             | STICHPROBE  | 55        |
| 7.3             | DURCHFÜHRUNG UND VERLAUF DER GRUPPENDISKUSSION  | 55        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| <b>7.4</b> | <b>ERGEBNISSE UND ANALYSE</b>  | <b>56</b>  |
| 7.4.1      | INTERESSE  | 56         |
| 7.4.2      | DISTANZ  | 58         |
| 7.4.3      | VERANTWORTUNG UND SCHULD AUS DER GESCHICHTE  | 59         |
| 7.4.4      | ÜBERDRUSS  | 60         |
| 7.4.5      | KONSUMVERHALTEN DER SCHÜLER ZU TV-MEDIEN ZUM THEMA   | 63         |
| 7.4.6      | LEHRERVERSTRICKUNG   | 64         |
| 7.4.7      | SELBSTWIRKSAMKEITSEMPFINDEN DER LEHRER   | 67         |
| 7.4.8      | BETROFFENHEIT  | 68         |
| 7.4.9      | LEHR- BZW. LERNZIELE AUS LEHRERSICHT   | 69         |
| 7.4.10     | NATIONALE IDENTITÄT, NATIONALSTOLZ, SCHAM UND SCHULD   | 70         |
| 7.4.11     | WÜNSCHE UND HOFFNUNGEN FÜR DIE ZUKUNFT   | 71         |
| <b>8</b>   | <b><u>AUSSAGEN VON GESCHICHTSLEHRERN ZUM THEMA<br/>NATIONALSOZIALISMUS IM UNTERRICHT - EIGENE INTERVIEWS</u></b> | <b>75</b>  |
| <b>9</b>   | <b><u>ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN</u></b>   | <b>77</b>  |
| <b>10</b>  | <b><u>LITERATUR</u></b>  | <b>79</b>  |
| <b>11</b>  | <b><u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u></b>  | <b>83</b>  |
| <b>12</b>  | <b><u>TABELLENVERZEICHNIS</u></b>  | <b>84</b>  |
| <b>13</b>  | <b><u>ANHANG</u></b>   | <b>85</b>  |
| 13.1       | ANHANG 1: AUSZÜGE AUS AKTUELLEN GESCHICHTSLEHRBÜCHERN  | 86         |
| 13.2       | ANHANG 2: TV-RECHERCHE 01.01.2010 – 30.03.2010   | 90         |
| 13.3       | ANHANG 3: AUSSCHNITTE AUS DEN PROGRAMMZEITSCHRIFTEN ZU SENDUNGEN<br>ZUM THEMA                                    | 97         |
| 13.4       | ANHANG 4: LEITFADEN ZUR GRUPPENDISKUSSION  | 100        |
| 13.5       | ANHANG 5: ABSCHRIFT DER TONSPUR ZUR GRUPPENDISKUSSUION   | 105        |
| <b>14</b>  | <b><u>VERZEICHNIS DER FORSCHUNGSBERICHTE</u></b>   | <b>126</b> |

# 1 Einleitung

In diesem Forschungsbericht erfolgt eine Betrachtung und Zusammenstellung von Texten und Untersuchungen zum Stand der „Holocaust Education“ in Deutschland. Es wird zu fragen sein, ob aktuelle Formen, vor allem der schulischen Vermittlung der Themeninhalte zum Nationalsozialismus und Holocaust die nationale Identitätsentwicklung von Jugendlichen belasten können. Dies soll anhand theoretischer Vorgaben und Richtlinien als auch an Beispielen und Gegebenheiten der Praxis beleuchtet werden. Im Anschluss finden sich zwei eigene Untersuchungen, zum einen zur medialen Präsenz des Themas und zum anderen zur Einstellung von Schülern und Lehrern zum Unterricht zum Thema Holocaust.

## 2 Der Begriff Holocaust Education

### 2.1 *Ursprung und Bedeutung des Begriffes Holocaust Education*

Der Begriff Holocaust-Education beschreibt die Debatte „darum, wie Auschwitz zum Gegenstand der Erziehung werden könne und solle“ und findet in diesem Zusammenhang auch international Gebrauch (Heyl, 1999, S.5). Geprägt wurde der Begriff in den USA. Wie Holocaust Education beschaffen sein soll, zeigen die Guidelines der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF):

- “Why to teach about the holocaust
- What to teach about the holocaust
- How to teach about the holocaust
- Empfehlungen für Exkursionen zu Gedenkstätten und historischen Museen“ (Sigel, 2008, S.7).

Die ITF wurde 1998 gegründet und umfasst über zwanzig Mitgliedsländer. Die Gründungsstaaten waren Schweden, Großbritannien, USA, Israel und Deutschland. Ziel der Zusammenarbeit ist unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erinnerungs- und Verarbeitungsdiskurse von Land zu Land eine Angleichung von Holocaust-Erziehung. Wetzel (2008) erscheint der Terminus Holocaust Education in zweierlei Hinsicht problematisch. Die Bezeichnung „Brandopfer“ beschreibe „nicht annähernd die industriell betriebene Vernichtung der Juden während des Nationalsozialismus ... . Zum anderen wird unter ‚Holocaust-Erziehung‘ nicht so sehr eine Vermittlung kognitiven Wissens über den Holocaust verstanden, sondern vielmehr eine Moral- und Werteerziehung, die gegen Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und vieles mehr immunisieren soll“ (S. 2).

### 2.2 *Aktualität und Bedarf an Auseinandersetzung mit dem Holocaust*

In diesem Kapitel werden Gründe genannt und Argumente zitiert, die erklären, warum das Thema Holocaust im aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext als so brisant erscheint.

Überblick der Hauptthesen:

- A)** Zeitzeugen sterben
- B)** Zeitliche Distanz der heutigen Generation, kein persönlicher Bezug
- C)** Hohe Medienpräsenz, aber dennoch wenig Nachhaltigkeit
- D)** Schüler durch Brutalität in Medien abgestumpft

**A)** Es wird von einer „Periode des Übergangs“ gesprochen „von einer physisch (be-)greifbaren Erfahrung hin zu einer unkontrollierbaren Ungewissheit von möglichem Erinnern zu Gedenken“, in der eine „tiefe Beunruhigung“ auftritt, „dass die NS-Zeit nach dem Verlust des ‚unmittelbaren Wissens‘ nicht nur zeitlich ‚ganz weit weg ist‘, sondern zu einem ‚normalen‘ Ereignis historisiert werden könne, das, wie

viele andere auch, jenseits eines persönlichen Betroffenheitsgefühls dem rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zugänglich sein werde“ (Langer, Cisneros, Kühner, 2008, S.11).

**A)** Auch Horst Köhler mahnt, wie wichtig es ist, an die Zeitzeugen und Opfer zu erinnern: So zitieren ihn Langer, et al.: „Was wird sein, wenn sie einmal nicht mehr da sein werden? Sie müssen Teil unserer Gegenwart bleiben. Ihre Berichte dürfen nicht verloren gehen. Die Gesichter der Opfer dürfen uns nicht verlassen“ (Langer et al., 2008, S.12).

**A), B)** Immer wieder werden Zweifel deutlich ob „man der heutigen Generation überhaupt noch das Grauen eines Konzentrationslagers vermitteln kann“ (Thorbrietz, 2008b, S.1).

**A), B) C)** „Unsere Untersuchungsergebnisse belegen die zunehmende Wirkungslosigkeit eines nur faktenorientierten Unterrichts angesichts einer umfassenden Medialisierung und dem Fehlen eigener bzw. familiärer Bezüge zur NS-Zeit. Andererseits zeigt unsere Studie aber auch, dass Schüler durchaus erreichbar sind, wenn es gelingt, die historischen Ereignisse auf ihre Lebenswelt zu beziehen“ (Keupp, 2008, S. 5).

**B)** Langer et al. (2008) beziehen sich auf Saul Friedländer, der eine Notwendigkeit begründet „sich angesichts der Ungeheuerlichkeit der Verbrechen und der zunehmenden zeitlichen Distanz, die sie durch ihre direkte Zeugenschaft zu überbrücken imstande sein sollen, auch und gerade jetzt, mehr als sechzig Jahre nach der Beendigung der nationalsozialistischen Terrorherrschaft, mit der Vernichtung des europäischen Judentums auseinanderzusetzen“ (2008, S.11).

**B)** „Insbesondere bei der dritten und vierten Generation ist zu erwarten, dass der zeitliche Abstand auch ein Anwachsen von Distanz mit sich gebracht hat“ (Brockhaus, 2008, S.29).

**C)** „Der Holocaust und der Nationalsozialismus sind fester Bestandteil der Curricula in den 16 Bundesländern, neben Schulbüchern, die die Thematik ausführlich behandeln, steht eine breite Palette von Materialien ebenso zur Verfügung wie eine große Auswahl an Jugendliteratur, die sich für den Einsatz in den verschiedensten Fächern eignen. Diese Fülle an Material garantiert allerdings noch nicht, dass das Thema auch nachhaltig behandelt wird“ (Wetzel, 2008, S.7).

**C)** Darüber hinaus wachse „bei Schülern, aber auch bei Lehrern das Gefühl, dass die Präsenz des Themas in den Medien ausreichend Informationen“ biete (Wetzel, 2008, S.1).

**D)** „Vor der Brutalisierung der Bilderwelten in Horrorvideos und Killerspielen, aber auch in den täglichen Nachrichtensendungen verblasst das Gefühl der Realität des Gezeigten“ (Thorbrietz, 2008a, S.3).

Zusammenfassend:

„Die zeitliche Differenz, die den Tod der letzten Überlebenden und eine Abnahme der familiären Tradierung von Erinnerung an die Zeit nach sich zieht, der zunehmende Einfluss der medialen Geschichtsbilder und die Universalisierung des Holocaust im Kontext der Globalisierung sowie die Überlagerung des nationalen Gedächtnisdiskurses durch die Vervielfältigung von Perspektiven im Kontext der Einwanderungsgesellschaft stellen gerade die schulische Vermittlung des Themas vor neue Herausforderungen“ (Kühner, Langer, Sigel, 2008, S. 76).

Weitere Besonderheiten des Themas:

„Während sonst in der Schule vermutlich die Lagerbildung von Schulsystem und Lehrern auf der einen Seite und Schülern auf der anderen Seite als selbstverständlich toleriert wird, entsteht bei diesem Thema ein hoher Harmoniebedarf: Alle sollen sich einig und gleichermaßen engagiert bei der Sache sein, alle die Nazis und die Ausländerfeindlichkeit verdammen, die Toleranz loben, etc.“ (Brockhaus, 2008, S.30).

### **2.3 Die vierte Generation – das Generationenproblem**

„Inzwischen drückt schon die vierte Generation die Schulbank und äußert in Umfragen, sie sehen nicht ein, warum sie sich immer noch schuldig fühlen sollte für etwas, mit dem sie nicht das Geringste zu tun habe“ (Thorbrietz, 2008a, S.2).

„Es geht viel mehr um ein emotional besonders besetztes Thema, das generationsspezifisch aufwühlt, aber auch in der zweiten, dritten oder vierten Generation nach der Niederschlagung des Nationalsozialismus zu keinem neutralen Sachthema geworden ist“ (Keupp, 2008, S.4).

„Die Frage was aus dieser abgeschlossenen Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht, da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang besteht“ (Brockhaus, 2008, S.29). Nina Leonhard nennt dies eine „Betroffenheitszumenkung“ (2002, S. 70) und führt weiter aus, es sei „eben nicht zulässig, von jedem/r Deutschen eine persönliche Auseinandersetzung mit den Untaten und Verfehlungen seiner Vorfahren und ein moralisches Bekenntnis einzufordern“ (2002, S. 95 in Brockhaus, 2008, S. 29).

### **2.4 Ziele der Holocaust Education**

Aus der Literatur lassen sich im Wesentlichen folgenden vier Ziele einer Holocaust Education zusammenfassen:

- Vermittlung von Fakten
- Erinnern

- „Nie wieder!“ durch Empathie
- „Nie wieder!“ durch Autonomie

Häufig zitiert findet sich der „Imperativ“ (Sigel, 2008, S.7) von Adorno (1966) „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ woraus sich ein „übergeordnete Ziel von Holocaust Education“ eines „Nie wieder!“ (Becher, 2008, S.2) ergibt und der Begriff einer „Erziehung nach Auschwitz“ hervor geht. Eine solche Erziehung nach Auschwitz hat nach Abrams Lernzielkatalog die folgenden (fünf) Ziele:

„Förderung von (1) Empathie, (2) Wärme und (3) Autonomie (...). Es geht ihm um eine Förderung der (4) Anerkennung von Auschwitz als Teil unserer Welt (...). Schließlich wird auch eine Förderung einer (5) Einsicht in die Mechanismen und Strukturen des Vernichtungsprozesses eingefordert“ (Becher, 2008, S. 2).

„Erziehung muss sich auf Entbarbarisierung richten. Barbarei – wie Auschwitz – ist ein Ergebnis des Fehlens von Liebe und Wärme, ist Kälte, das Unvermögen zur Identifikation, das Unvermögen, sich in jemanden anderes und in andere Situationen hineinzusetzen. Mit anderen Worten: Barbarei ist das Unvermögen zur Empathie“ (Abram, 1998, S.2).

Daher bedeutet für Abram (1998) eine „Erziehung nach Auschwitz“: „Empathie (die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen) und Wärme (eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit) zu fördern“ (S.2).

Ferner „Hass und Aggressionen in sich selbst nicht gedankenlos an anderen Menschen oder Dingen“ auszuleben, „sich selbst verwirklichen und nicht automatisch der Mehrheit folgen“, sprich „die Autonomie zu fördern“ (Abram, 1998, S.3).

Jugendliche sollen erkennen, „dass das Auschwitz von einst zu unserer heutigen Welt gehört“; denn wenn sie das nicht tun „ist die Gefahr einer Wiederholung“ groß. Das bedeutet, Empathie zu fördern und „Auschwitz in sein Inneres vorzulassen, Auschwitz nicht zu verdrängen und Auschwitz – und andere vergleichbare Verbrechen und Grausamkeiten – als Teil unserer Welt anzuerkennen“ (Abram, 1998, S.3).

Abram hält es darüber hinaus für notwendig die „Empathie mit den Tätern, Opfern und Zuschauern zu fördern“ da „keinem Menschen eine dieser drei Rollen wirklich fremd“ sei. Eine Erziehung nach Auschwitz soll es Jugendlichen ermöglichen „die Einsicht in Mechanismen und Umstände zu erwerben, die Menschen zu Aggressoren und Mördern machen, sowie in die Strukturen der Vernichtung“ (Abram, 1998, S.3).

Folgende Erkenntnisziele werden in den „Guidelines for Teaching der Taskforce for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ genannt:

„Reflexion über Gebrauch und Missbrauch von Macht im Zusammenhang mit der Verletzung von Menschenrechten; Verständnis für die Zusammenhänge von Vorurteilen, Rassismus, Antisemitismus und Stereotypisierung; Sensibilisierung für Minderheiten in der pluralistischen Gesellschaft, Bewusst-

sein der Gefahren von Gleichgültigkeit angesichts der Unterdrückung anderer. Daher, so die Schlussfolgerung, würden die Educanden verstehen, dass es die Pflicht von Staatsbürgern einer Demokratie ist, die ersten Anzeichen der Gefahr zu erkennen und wissen, wann sie zu reagieren haben“ (Langer et al., 2008, S.18).

Aus den Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust (die Shoah) ergibt sich, dass der Unterricht zum Holocaust im Allgemeinen

1. Das Wissen über die beispiellose Vernichtung vergrößern soll;
2. Die Erinnerung an die Opfer bewahren soll;
3. Lehrer und Schüler dazu ermutigen“ soll, „moralische und geistige Fragen zu erörtern, die sich aus den Erfahrungen des Holocaust ergeben“ und „zu überlegen ... , welche Relevanz sie in der heutigen Welt haben“ (Langer et al., 2008, S.15).

Die dazu vorgeschlagenen konkreten Inhalte finden sich an selbiger Stelle und in den angesprochenen „Guidelines for Teaching“ der ITF.

### 3 Lehrplanrecherche

Die Zeit des Nationalsozialismus nimmt im Geschichtsunterricht eine besondere Stellung ein, die im Folgenden näher untersucht werden soll. Um das Thema einordnen zu können, erfolgt zunächst ein Überblick über die allgemeinen Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts sowie über dessen Themenbereiche und didaktischen Methoden. Dazu wurden die Lehrpläne aus zehn Bundesländern jeweils für Gymnasien, Real- und Hauptschulen analysiert. Die Lehrpläne wurden über den Deutschen Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de/>) aufgesucht. Am Ende eines Auszugs aus einem Lehrplan findet sich ein Kommentar in Klammern (zum Beispiel „(Bayern, Realschule, S.3)“). Durch diesen kann die Textquelle zugeordnet und über die Verlinkungen auf der Seite des Bildungsservers nachvollzogen werden.

#### 3.1 Überblick zum allgemeinen Fachprofil des Geschichtsunterrichts

##### 3.1.1 Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

Folgende Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts finden in nahezu allen Lehrplänen und Profilen zum Fach Geschichte Erwähnung:

Erwerb von Orientierungswissen über Personen, Ereignisse, Begriffe, Epochen etc., Entwicklung eines historischen Bewusstseins, Identitätsfindung sowie Entwicklung von Urteilsfähigkeit, mündige Partizipation an der politischen Willensbildung, Demokratieerziehung, selbstständiges Handeln und moralisches Bewusstsein, Verständnis für das historisch gewachsene Zusammenleben der Menschen sowie Vorstellungen von Zeit und Zeitverlauf, Balance zwischen europäischem Bewusstsein und regionaler/nationaler Identität, Gewaltprävention, kognitiv und affektiv ausbilden (vgl. Lehrpläne von Sachsen-Anhalt, Thüringen, Niedersachsen, Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern).

Grundlegend ist außerdem die Ausbildung in den Bereichen Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Selbst- und Sozialkompetenz und Urteils- und Orientierungskompetenz.

##### 3.1.2 Themenbereiche

Der Aufbau der Themenbereiche im Fach Geschichte gestaltet sich für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 in allen Bundesländern und für alle Schulformen ähnlich und chronologisch. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, einen vollständigen Überblick zu bieten. Der Aufbau der Themen stellt sich in der Regel wie folgt dar (vgl. exemplarisch Thüringen, Sachsen-Anhalt, Hamburg, Hessen, Sachsen, Brandenburg):

###### Jahrgangsstufe 5/6

Menschen in der Ur- und Vorgeschichte, Ägypten, Hellas, Imperium Romanum, Mittelalter

### Jahrgangsstufe 7/8

Mittelalter, europäische Kolonialmacht, Absolutismus, französische Revolution, Europa zwischen Restauration und Revolution, Industrialisierung und soziale Frage, Imperialismus und Erster Weltkrieg

### Jahrgangsstufe 9/10

Imperialismus und Erster Weltkrieg, Weimarer Republik, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, Sozialismus in der Sowjetunion, Deutschland nach 1945 und Wiedervereinigung, Europa auf dem Weg zur Einheit

Diese Themenbereiche werden teilweise durch Längsschnittthemen, wie beispielsweise „Geschlechtergeschichte“ oder „Kindheit“ ergänzt.

### *3.1.3 Methodisch-didaktische Grundsätze*

Ein didaktisch-methodischer Grundsatz, der sich in den meisten Rahmenplänen findet und für die identitätsbildende Funktion des Geschichtsunterrichts von besonderem Interesse ist, besteht darin die Themen emotional zugänglich zu machen:

„In den Seminaren der Oberstufe, aber auch im Zuge der vertiefenden und wiederholenden Einheiten in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 (exemplarische Vertiefungen in den Jahrgangsstufen 6 bis 9; gemeinsames Projekt mit Sozialkunde in Jahrgangsstufe 10) besteht Gelegenheit, mit Hilfe lokal- oder regionalgeschichtlicher Themen eine die Jugendlichen unmittelbar berührende Vorstellung von geschichtlichen Sachverhalten zu vermitteln.“

(Bayern, Realschule, S.3)

„Eine Besonderheit des Geschichtsunterrichts liegt darin, dass er Schülerinnen und Schülern auch emotionale Zugänge zu seinen Inhalten bietet. Hierzu steht ein reiches Instrumentarium zur Verfügung (z.B. Exkursionen, Rollenspiele), das geeignet erscheint, nicht nur temporäre Betroffenheit herzustellen, sondern durch direkte Erfahrung anderer Wertempfindungen, fremder Wünsche und Hoffnungen zur Ausbildung von Empathiefähigkeit beizutragen.“

(Bremen, Gymnasium, S. 13)

„Die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins wird gefördert, wenn der Geschichtsunterricht die folgenden Ziele bei den Schülerinnen und Schülern verfolgt: sich mit Neugier und innerer Anteilnahme fragend der eigenen Geschichte wie auch der Geschichte anderer Menschen und Kulturen zuwenden.“ (Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 16)

„Es ist offenkundig, dass der Geschichtsunterricht in der Eingangsphase nicht rein kognitiv und nur textbezogen ausgerichtet sein sollte. Er muss den Schülerinnen und Schülern Raum

geben, sich – möglichst in Konfrontation mit konkreten Zeugnissen der Vergangenheit – mit Neugier und Anteilnahme fragend der Geschichte zuzuwenden.“

(Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 22)

„Die Selbstkompetenz des Schülers im Geschichtsunterricht drückt sich aus in der Fähigkeit und Bereitschaft:

- ... emotionale Identifikation bzw. Distanzierung bei der Bearbeitung historischer Gegebenheiten zu erkennen bzw. zu reflektieren.“

(Thüringen, Reagelschule., S. 14)

Die konkreten Inhalte und die Auswahl der Lehrmaterialien, sowie der Methoden zur Wissensvermittlung und -erschließung der Verbindlichkeiten, die aus den Lehrplänen der Länder hervorgehen, obliegen neben schulinternen Curricula weitestgehend der pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte:

„Dem Geschichtslehrer steht eine Vielzahl fachdidaktischer Literatur zur Verfügung. Die Fachdidaktik integriert Erkenntnisse der Geschichtstheorie und Geschichtsforschung. In einer offenen demokratischen Gesellschaft bleibt allerdings strittig, welchen anthropologischen und pädagogischen Zielen eine Geschichtsdidaktik folgen kann. Dies ist u. a. ein Grund, weshalb es in der Bundesrepublik keine geschichtsdidaktische Position gibt, die allgemeine Anerkennung gefunden hat ... , es keinen Lehrplan gibt, der einem geschichts-didaktischen Ansatz allein verpflichtet ist. ... Der folgende Lehrplan ist so konzipiert, dass er die Umsetzung unterschiedlicher fachdidaktischer Positionen ermöglicht, für deren Auswahl letztlich die Fachlehrerin/der Fachlehrer verantwortlich ist.“ (Rheinland-Pfalz, Gymnasium/Realschule/Hauptschule, S. 85f)

„Lehrpläne stehen stets im Spannungsverhältnis zwischen notwendigen Festlegungen und ebenso notwendigen pädagogischen Freiräumen: Einerseits ist es im Hinblick auf die Zielsetzung des Gymnasiums und die Vergleichbarkeit der Anforderungen sowie auf die Abiturprüfung unabdingbar, verbindliche Ziele und Inhalte zu formulieren, so dass Lehrpläne naturgemäß prüfungsrelevante Aspekte betonen. Zum anderen muss es im Unterricht des Gymnasiums aber auch Freiräume geben, die von den Lehrerinnen und Lehrern in eigener pädagogischer Verantwortung gestaltet werden können. Aus diesem Grund wurden die verbindlichen Lerninhalte auf die zentralen, unverzichtbaren Inhalte beschränkt.“

(Saarland, Gymnasium, S. 2)

„Der Geschichtslehrplan bietet ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Verbindlichkeit und Freiraum. Freiraum besteht vornehmlich in der didaktischen und methodischen Gestaltung des Unterrichts sowie in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. ... Sofern keine Alternative bzw. fakultative Möglichkeiten ausgewiesen sind, sind die Ziele über den Klassenstufen einschließlich der Lern- und Arbeitstechniken sowie die Lerninhalte als verbindlich zu betrachten. Die

angemessene Wichtung und Schwerpunktsetzung des verbindlich zu Vermittelnden sowie die Entscheidung, an welchen Inhalten die Lern- und Arbeitstechniken zu erarbeiten und zu festigen sind, liegt in der pädagogischen Verantwortung des Fachlehrers.“

(Thüringen, Regelschule, S. 8)

Mit diesen pädagogischen und didaktischen Freiheiten sind besondere Herausforderungen und Verantwortung verbunden. Diese werden daher insbesondere zum Thema Nationalsozialismus im weiteren Verlauf näher beleuchtet.

### **3.2 Das Thema Holocaust und Nationalsozialismus im Fach Geschichte**

Das Thema Nationalsozialismus wird je nach Schulform in den Jahrgangsstufen 9 und/oder 10 behandelt. Auffällig ist die überdurchschnittlich hohe Stundenzahl, mit der dieses Thema im Vergleich zu anderen Themen bearbeitet werden soll. Die vorgegebene Stundenzahl für das Thema Nationalsozialismus ist in der Regel nahe zu doppelt so hoch, wie die durchschnittliche Stundenzahl aller anderen Themen. In der deutlich überwiegenden Zahl der Fälle hat dieses Thema überhaupt die höchste Stundenzahl aller Themen im Fach Geschichte in den Klassen 5 bis 10. Eine Ausnahme bildet der Lehrplan der Mittelschule in Sachsen. Hier hat ein Thema der neueren deutschen Geschichte („Die Mauer – ein Symbol für die Teilung Deutschlands, Europas und der Welt“) eine noch höhere Stundenzahl als das Thema Nationalsozialismus.

Tabelle 1: Stundentafel

| Bundesland     | Ø<br>Jahreswochenstunden | Jahreswochenstunden für<br>das Thema Nationalsozialismus |
|----------------|--------------------------|--|
| Bayern         | 8                        | 14   |
| Hessen         | 12                       | 22   |
| Saarland       | 5                        | 12   |
| Sachsen        | 8,5                      | 22   |
| Sachsen-Anhalt | 9                        | 17   |

Daraus wird deutlich, dass dem Thema Nationalsozialismus innerhalb des Faches Geschichte eine besondere Bedeutung zukommt, da mit dem Stundenumfang auch das Maß an Intensität der Behandlung steigt (vgl. Saarland, S. 2). Dies kann möglicherweise im Befund „dass bewusst geplante und umgesetzte pädagogische Programme, die ausdrücklich und empathisch und länger als drei Monate moralische Themen erörtern‘ eher Fortschritte beim Rechtsbewusstsein erzeugen als allgemeine Debatten“ (Nowotny, 2006, S. 39) begründet liegen. Unklar bleibt die Quelle, auf die sich Nowotny dabei bezieht; es wird hier keine Studie genannt.

#### **3.2.1 Die Bedeutung des Themas Nationalsozialismus für die Aufgaben des Geschichtsunterrichts**

Gründe für die überproportionale Gewichtung werden in den Lehrplänen an einigen Stellen genannt. Es wird hervorgehoben, dass das Thema der Umsetzung des Auftrags zur Werteerziehung dient:

„Im Rahmen der Werteerziehung stärkt der Geschichtsunterricht die Fähigkeit und den Willen zur Abwehr von politischem Extremismus in jeder Form; er fördert die Achtung der Menschenrechte, die Bereitschaft zur friedlichen Zusammenarbeit sowie die Herausbildung eines europäischen Bewusstseins bei gleichzeitiger Anerkennung des Eigenwerts von Regionen und Nationen.“

(Bayern, Gymnasium, S. 57)

„Die dem Geschichtsunterricht zugrundeliegenden demokratischen Prinzipien sind Orientierungshilfen im Sinne von Gewaltprävention.“

(Schleswig-Holstein, Sek.1, S. 20)

„Die Identitätssuche der Jugend kann nicht ohne eine ideologiekritische kultur- und mentalitätsgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Nationalismus und seiner besonderen deutschen Ausprägung vor Einseitigkeit und Verabsolutierung bewahrt werden; und erst diese Auseinandersetzung kann die reflektierte Bereitschaft eröffnen, sich auf eine Vielfalt von Identitäten einzulassen. Denn erst ein selbstkritisches Bewusstsein von der eigenen kulturellen Identität und der freie Umgang mit ihr befähigt zur verständnisvollen und kritischen Akzeptanz des Fremden.“

(Niedersachsen, Gymnasium, S. 47)

„Gerade die Jugendlichen, die in eine entscheidende Phase ihrer politischen und kulturellen Sozialisation eingetreten sind, müssen in dieser vielfältigen, oft widersprüchlichen und verwirrenden Diskussion auf Orientierungshilfen rechnen können. Vermehrt gilt das noch für die Jugendlichen aus den neuen Bundesländern, die durch den Glaubwürdigkeitsverlust von Erziehung und Schule sowie von allem Politischen und Historischen einer "doppelten" Orientierungsverunsicherung ausgesetzt sind. Die diskursive historische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lösungsversuchen in der deutschen Geschichte, ihren Chancen, Gefahren, Katastrophen und Verbrechen kann in dieser Situation wichtige Einsichten und Markierungspunkte für gegenwärtiges Handeln bieten. Um diesen wichtigen und notwendigen Beitrag des Geschichtsunterrichts zur historisch-politischen Bildung in Deutschland leisten zu können, kommt vor allem den beiden unmittelbar vergangenen Epochen erhöhtes Gewicht zu: dem nationalsozialistischen Deutschland von 1933 - 1945 und der Geschichte Nachkriegsdeutschlands bzw. der beiden deutschen Staaten bis 1990, die beide innerhalb des jeweils gewählten Kursthemas verbindlich sind (z.B. als Kursphasen).“

(Niedersachsen, Gymnasium, S.46)

„Im Geschichtsunterricht hat die Geschichte des demokratischen Denkens und Handelns einen herausragenden Stellenwert, historische Informationen und Auseinandersetzungen über die Bedingungen und Folgen gelungener oder fehlender Demokratie können eine Wertreflexion der Schüler fördern. Sie sollen darüber nachdenken, wie undemokratisches Verhalten und vor allem Gewalt im Umgang miteinander verhindert werden kann. Ihr *Engagement zur Gewaltprävention*

ist zu fördern, die *Rechts- und Friedenserziehung* als didaktisches Prinzip stets einzubeziehen.“

(Mecklenburg-Vorpommern, Gymnasium, S. 13)

„Geschichtsunterricht ist *Teil der politischen Bildung*: Schüler sollen motiviert werden, einen eigenen politischen Standort einzunehmen. Daher ist es sehr wichtig, die Schüler mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts zu konfrontieren, besonders mit dem Nationalsozialismus und der Zeitgeschichte nach 1945. ... *Nationalsozialismus* und *Holocaust* bedeuten fortbestehende Belastungen der deutschen Geschichte. Die Missachtung von Menschenrechten bis zur Vernichtung von Juden, Roma und Sinti, Behinderten und anderen Minderheiten sowie die Verfolgung politisch Andersdenkender beanspruchen einen herausragenden Stellenwert im Unterricht. Auch die politischen Instrumente der Massenmanipulation mittels Propaganda und Ideologie müssen transparent gemacht werden. So ist ein Bezug zu gegenwärtigen extremistischen Positionen herzustellen.“

(Mecklenburg-Vorpommern, Gymnasium, S. 2)

Aus den Zitaten ist ersichtlich, dass die Vermittlung des Themas einen großen Einfluss auf die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler nehmen kann.

### 3.2.2 Themenschwerpunkte der Unterrichtseinheit *Nationalsozialismus und Holocaust*

Nachdem das vorangegangene Kapitel verdeutlicht hat, welchen Beitrag das Thema Nationalsozialismus und Holocaust zur Erreichung der Bildungsziele des Geschichtsunterrichts allgemein leisten kann, widmet sich der folgende Abschnitt den konkreten inhaltlichen Schwerpunkten und spezifischen Lernzielen innerhalb des Themas.

„Kompetenzen und Inhalte:

- (Die SchülerInnen) erkennen das Unrecht und das Leid, das den Opfern des Nationalsozialismus zugefügt wurde ...“.

(Baden-Württemberg, Hauptschule, S. 137)

„Dabei überdenken sie auch das Problem der individuellen Verantwortung und Möglichkeiten des Widerstandes. Im Zweiten Weltkrieg und im staatlich organisierten Massenmord wird die Verwirklichung der NS-Ideologie deutlich. Indem sich die Schüler mit der Bilanz von Diktatur und Krieg beschäftigen, wird ihnen bewusst, dass die Geschichte in ihr eigenes Leben hineinwirkt und sie sich der Frage nach Schuld und Verantwortung stellen müssen.“

(Bayern, Realschule, S. 435)

- „Totalitäre Herrschaft, Zweiter Weltkrieg und die Folgen
- Die Bilanz von Diktatur und Krieg
- Opfer, Zerstörungen und Not

- Verantwortung und Schuld“.

(Bayern, Realschule, S. 435)

„Die Schülerinnen und Schüler analysieren Ziele und Methoden der nationalsozialistischen Machtübernahme und Machtstabilisierung und beurteilen ihre Auswirkungen auf das Leben, insbesondere der Jugend und der Minderheiten -, auf die Gesellschaft und die Gefährdung des Friedens. Die Auseinandersetzung mit politischen, ethischen und psychologischen Aspekten verschiedener Formen des Widerstands würdigt Konflikte, Mut und Opferbereitschaft von Frauen und Männern und lässt den Widerstand als Integrationsfaktor unterschiedlicher weltanschaulicher, politischer und sozialer Gruppen erkennen. Schließlich gehen die Schülerinnen und Schüler den Fragen von „Schuld und Sühne“ und der „Bewältigung der Vergangenheit“ nach.“

(Hessen, Realschule, S. 23)

„Am Beispiel des Konzentrationslagers Auschwitz die Unmenschlichkeit und Barbarei des industriell organisierten Völkermordes erfassen“.

(Mecklenburg-Vorpommern, Gymnasium, S. 33)

„Die Schüler erörtern unmenschliche Praktiken des NS-Regimes und den Mord an der jüdischen Bevölkerung mit Blick auf Opfer und Täter sowie das Problem von Schuld und Verantwortung für den Holocaust und Möglichkeiten des Dialogs der Nachgeborenen.“

(Thüringen, Gymnasium, S. 27)

### 3.2.3 Methoden und Lehrmaterialien

Die im Folgenden aufgeführten üblichen Arbeitsmethoden im Geschichtsunterricht und speziell die zur Erschließung des Themas Nationalsozialismus finden sich in allen Lehrplänen. Neben solchen, wie Textrecherchen in Schulbüchern, Internet oder Bibliotheken, werden auch Methoden empfohlen, die ein erhöhtes Maß an Identifikation und emotionaler Betroffenheit bei den Schülern erreichen können. Diese sind:

- Zeitzeugen befragen
- Denkmäler, Friedhöfe, KZs, Gedenkstätten und Museen besichtigen
- Gedenktage analysieren; Autobiografien, Reden, historische Fotografien, Postkarten, Flugschriften, Gedichte, Briefe als Quellen erkennen und interpretieren und
- Rollenspiele.

Die Lehrpläne bieten jedoch teilweise noch konkretere Anleitungen zur Themenerschließung. So wird im Lehrplan des achtstufigen Gymnasiums in Hamburg vorgeschlagen, unter dem Motto „Aus Kindern werden Briefe“ Dokumente zum Schicksal jüdischer Kinder und Jugendlicher in der NS-Zeit zu bearbeiten. Im Lehrplan der neunten Klasse Hauptschule in Rheinland-Pfalz wird empfohlen „Merkmale

der Reden von Hitler und Goebels und ihre Wirkung auf die Menschen“ sowie „das Spiel der Emotionen“ darin zu beleuchten. Ebenfalls wird vorgeschlagen, das Buch „Damals war es Friedrich“ mit der Klasse zu lesen. (Die Hauptfigur des Buches ist ein jüdischer Junge, der in der Zeit des Nationalsozialismus aufwächst. Friedrichs Geschichte wird in einem zurückhaltenden, kaum wertenden Erzählstil aus der Ich-Perspektive geschildert, wodurch der Schrecken der Ereignisse noch verstärkt wird. Zu Beginn scheint alles normal, aber als Hitler an die Macht kommt, muss Friedrich erkennen, dass sich für ihn als Juden die Lebenssituation bald verschlechtert und er den Ereignissen ausgeliefert ist. Am Ende kommt Friedrich bei einem Bombenangriff ums Leben, weil ihm der Blockwart den Zutritt zum Luftschutzkeller verweigert). Das Saarland schlägt vor, in der neunten Klasse des Gymnasiums das „Tagebuch der Anne Frank“, „Vorhof zur Hölle“, „Die Kinder aus Nr. 67“ oder auch „Das kurze Leben der Sophie Scholl“ durchzunehmen.

Betrachtet man darüber hinaus die grafische Gestaltung der Geschichtsbücher, so fallen die vielen Abbildungen und plakativen Fotos auf, die stark emotional betroffen machen sollen (Leichenberge, Erschießungen, tote Mutter und ihr Kind, Pass einer Jüdin), aber auch ebensolche Berichte und Texte (vgl. Kap. 13.1). Beispielsweise findet sich - neben anderen - unter der Überschrift „Ein Mädchen wurde ermordet“ der Bericht über die Tötung der 15-jährigen Marie mit Luminal und die Beschreibung der gesundheitlichen Folgen durch das Mittel, die zu ihrem Tod führten. Weiterhin werden die Schüler auf vielerlei Arten aufgefordert, sich mit dem Thema Nationalsozialismus und seinen Opfern intensiv auseinanderzusetzen. Es sollen beispielsweise Kurzporträts von Opfern angefertigt werden oder ein Tagesablauf in einem KZ erstellt werden.

Diese konkreten Lehrinhalte und -materialien intendieren vor allem eine starke emotionale Betroffenheit und eine Identifikation mit den Opfern. Unklar bleibt häufig, wie mit der Schuldfrage umzugehen ist, und ob Schuldgefühle bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst werden bzw. induziert werden sollen. Es finden sich jedoch auch Lehrpläne, die – wenn auch nicht konsequent – berücksichtigen, dass es möglich sein sollte, dieses Thema intensiv zu behandeln und dennoch eine emotionale Distanz zu wahren:

„Frage nach Gewinnern und Verlierern der jeweiligen Kriege in materieller Hinsicht eindeutig klären, nicht aber im Hinblick auf die durch die Kriegshandlungen verursachten menschlichen Tragödien beantworten (10).“ (Baden-Württemberg, Realschule, S. 109)

### **3.3 Deutsche Identität und europäisches Bewusstsein**

In diesem Kapitel soll untersucht werden, wie das Thema deutsche Identität bzw. Identifikation mit Deutschland und der Beitrag des Fachs Geschichte zur Entwicklung einer nationalen und europäischen Identität in den Lehrplänen berücksichtigt und eingeschätzt wird.

Die Lehrpläne zeigen zunächst, dass sowohl landesgeschichtliche als auch weltgeschichtliche Themen behandelt werden sollen.

„Das am Gymnasium vermittelte differenzierte Geschichtsverständnis umgreift regional- bzw. landesgeschichtliche Entwicklungen ebenso wie die deutsche Geschichte und gesamteuropäische bzw. weltgeschichtliche Aspekte.“ (Bayern, Gymnasium, S. 1)

„Zur pädagogischen Dimension des Geschichtsunterrichts gehören Hilfen und Anstöße zur persönlichen Identitätsbildung. Nationale Identität und europäisches Bewusstsein, aber auch die regionale Identifizierung mit Mecklenburg-Vorpommern sind auf verschiedenen Ebenen zentrale Anliegen. Im Rahmenplan treten die Weltgeschichte und europäische Dimension neben der deutschen und lokalen Geschichte auf.“

(Mecklenburg-Vorpommern, Gymnasium, S. 14)

„Das ergibt sich schon aus der Präambel zum Grundgesetz. Das deutsche Volk ist darin aufgefordert, ‚eine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen‘. Seither ist die Verwirklichung dieses Gedankens ein gutes Stück näher gerückt, und die Forderung nach einer europäischen Dimension des Unterrichts, der in einem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und in einer Entschließung des Rates der Europäischen Gemeinschaft Ausdruck verliehen wurde, ist heute fester Bestandteil der Bildungspläne der Länder der Europäischen Gemeinschaft.“ (Bayern, Gymnasium, Bildungs- und Erziehungsauftrag, S. 78)

„Aufgrund der vielfachen Bedingtheit der eigenen Geschichte durch historische, politische, kulturelle, soziale und wirtschaftliche Entwicklungen auf dem Kontinent ist darüber hinaus auch bereits sehr früh die europäische Perspektive zu berücksichtigen, um den eigenen Standort sowie den Weg dorthin besser verstehbar zu machen.“

(Nordrhein-Westfalen, Gymnasium, S. 23)

Deutsche Identität und die Bedeutung der deutschen Geschichte werden dabei wie folgt gesehen:

„Der Nationalstaat ist ein historisch gewordenes politisches Ordnungsmodell neben anderen, das im 19. und 20. Jahrhundert das Hauptgerüst kollektiver Identitäten in Europa darstellt. Dieses gilt auch für Deutschland, wenngleich die Deutschen selbst spätestens in der Zeit des Nationalsozialismus die freiheitlichen Elemente nationaler Kontinuität zerbrochen haben. Es gibt aber immer noch eine deutsche Perspektive historischer Erfahrung. Die Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus und die Verantwortung dafür, die verschiedenen Lebenswelten in zwei deutschen Staaten bis 1990 und die unterschiedlichen, historisch langfristig gewachsenen regionalen, sozialen und konfessionellen Erfahrungswelten der Deutschen erlauben allerdings nicht, von einer ungebrochenen homogenen nationalen deutschen Identität auszugehen, sondern von einer Pluralität deutscher Identitäten. Dieser Pluralität steht das notwendige Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Solidarität im vereinigt-

ten Deutschland, dessen Vereinigung im Inneren erst noch zu vollziehen ist, nicht entgegen. Die Entwicklung einer deutschen Identität in der föderalen, regionalen, sozialen und konfessionellen Vielfalt auf der Basis der Grundrechte, die geprägt ist von einem sensiblen Umgang mit der eigenen Stärke und einer Weltoffenheit, die Gleichwertigkeit, Solidarität und Mitverantwortung in der Welt einschließt, setzt historische Erfahrung, ein zukunftsorientiertes Geschichtsbewusstsein und wertbezogene Verantwortung voraus.“

(Niedersachsen, Gymnasium, S. 7f)

„Deutsche Geschichte zu unterrichten, unterliegt seit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Oktober 1990 neuen Herausforderungen. Sie ergeben sich einerseits aus der Stellung des neuen Gesamtstaates in Europa und der Welt und andererseits aus der nun wieder gemeinsamen geschichtlichen Verantwortung der Deutschen und dem mühsamen Prozess der Annäherung der über 40 Jahre verschieden entwickelten deutschen Gesellschaften. Schlagartig werden damit wieder Fragen an die deutsche Geschichte dringender, die in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten im Hintergrund geblieben waren oder für lange Zeit als entschieden galten, während gleichzeitig andere, ständig virulente Fragen nichts an Bedeutung eingebüßt haben. Sie verlangen eine historisch-kritische Antwort aus einer nun veränderten Perspektive, z.B.: die Frage nach dem Nationalstaat überhaupt, der kein selbstverständliches Kontinuum und keinen stetigen Zielpunkt der deutschen Geschichte darstellt,

- die Frage nach einem deutschen Selbstverständnis in der Auseinandersetzung zwischen Gemeinsamkeit und Vielfalt sowie zwischen Ablehnung und Akzeptanz von Demokratie und Diktatur.“

(Niedersachsen, Gymnasium, S. 44f)

„In der 10. Klasse beginnt der Lehrplan mit dem Stoffbereich ‚Deutschland nach 1945‘. Die Regional- und Lokalgeschichte wird im letzten Stoffbereich Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit sein und bietet folgende Vorzüge:

- a) Die Schüler/innen können Geschichte vor Ort wahrnehmen.
- b) Sie können eigenes Erleben mit historischen Erfahrungen assoziieren.
- c) Sie können sich mit ihrer Heimat identifizieren und den Zusammenhang zwischen Regional- und Weltgeschichte erkennen.“

(Rheinland-Pfalz, Hauptschule, S. 149)

Es stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen landesgeschichtlichen und weltgeschichtlichen Aspekten bzw. Identitäten gestalten soll und mit welcher Zielsetzung sie verfolgt werden.

„Im Rahmen der Werteerziehung stärkt der Geschichtsunterricht die Fähigkeit und den Willen zur Abwehr von politischem Extremismus in jeder Form; er fördert die Achtung der Menschenrechte, die Bereitschaft zur friedlichen Zusammenarbeit sowie die Herausbildung eines euro-

päischen Bewusstseins bei gleichzeitiger Anerkennung des Eigenwerts von Regionen und Nationen.“ (Bayern, Gymnasium, S. 2)

„Im Lehrplan sind neben der deutschen Geschichte und der Beziehung zu unseren Nachbarn auch die europäische Dimension sowie weltgeschichtliche Aspekte thematisiert. Bezüge zu wesentlichen regional- und lokalgeschichtlichen Ereignissen, Entwicklungen oder Personen fördert die regionale Identität der Schüler und soll ein immanenter Bestandteil des Unterrichts sein. Eine Auswahl aus der Vielfalt möglicher regional- bzw. lokalgeschichtlicher Bezüge zu Thüringen über die im Lehrplan verbindlich vorgesehenen Inhalte hinaus soll vom Lehrer vorgenommen werden.“ (Thüringen, Regelschule, S. 8)

„Ein der Rationalität verpflichtetes Geschichtsbewusstsein, eine ‚vernünftige‘ historische Identitätsbildung tragen zur Ausbalancierung unterschiedlicher Identitäten bei, indem historische Erinnerung rationaler Argumentation zugänglich wird, die Erwägung verschiedener Deutungsmöglichkeiten einschließt und offen ist für neue Erfahrungen. Gerade die aufklärenden und Erkenntnis und Handlungsfähigkeit fördernden Funktionen eines an den Werten des Grundgesetzes orientierten Geschichtsunterrichts tragen damit zur Identitätsfindung von Individuen, Gruppen und ganzen Gesellschaften bei.“ (Niedersachsen, Gymnasium, S. 6)

„Am Ende des Gesamtlehrgangs verfügen die Schüler über eine fundierte, reflektierbare Wissensgrundlage der regionalen, deutschen und europäischen Geschichte sowie über ausgewählte Aspekte der Weltgeschichte. Damit sich die Schüler als deutsche Staatsbürger und europäische Weltbürger begreifen lernen, trägt der Geschichtsunterricht dazu bei, die Fähigkeit zu entwickeln, sich in Raum und Zeit zu orientieren sowie unterschiedliche Interpretationen von Vergangenheit zu erkennen und zu beurteilen.“ (Thüringen, Regelschule, S. 12)

„Der Geschichtsunterricht macht es sich zunutze, daß die Regionalgeschichte Anschauungsfeld für die überregionale Geschichte ist und eine Vermittlerrolle zwischen der Geschichte des ‚kleinen Raumes‘ und der nationalen Geschichte spielen kann.“ (Schleswig-Holstein, S. 20)

„Zielperspektive sollte also die Ausbalancierung unterschiedlicher Identitäten sein, zu denen auch eine deutsche Identität gehört, und die Anerkennung anderer Identitäten, ohne einem Wertelerativismus zu verfallen.“ (Niedersachsen, Gymnasium, S. 8)

Insgesamt vermitteln die Lehrpläne den Eindruck, dass der Förderung einer deutschen Identität keine grundlegende Bedeutung im Sinne einer Basis für die europäische Identität zugesprochen wird. Viel-

mehr erscheint die deutsche Identität als eine von vielen Identitäten der ‚Weltbürger‘, die in Deutschland leben - angestrebt wird als pädagogisches und politisches Ziel primär die Entwicklung einer europäischen Identität.

## 4 Das Thema Holocaust und Nationalsozialismus im Primarbereich

„Der Holocaust ist kein Thema, das Kinder nicht (mehr) betrifft“ (Becher, 2008, S. 1). Da der Holocaust die deutsche Gesellschaft bis heute prägt, wird er auch als Bestandteil kindlicher Lebens- und Erfahrungswelt angesehen (vgl. Becher, 2008). „Kinder begegnen nationalsozialistischer Vergangenheit bewusst und unbewusst und könn(t)en somit Vorwissen, Vorstellungen oder auch Fragen dazu haben“ (Becher, 2008, S. 1).

Holocaust Education folgt nach Ido Abram einem Lernzielkatalog von fünf Punkten (vgl. Abram, 1998; vgl. Becher, 2008):

- 1) Empathie
- 2) Wärme
- 3) Autonomie
- 4) Anerkennung von „Auschwitz“ als Teil unsere Welt
- 5) Einsicht in die Mechanismen und Strukturen des Vernichtungsprozesses

Dieser Lernzielkatalog wird bei Abram für die Arbeit mit Kindern auf die folgenden drei Lernziele reduziert:

- 1) Empathie mit Tätern, Opfern und Zuschauern, da keinem Menschen eine dieser drei Rollen wirklich fremd ist,
- 2) Wärme und
- 3) Autonomie

Damit stehen bei seinem Programm die affektiven Dimensionen im Vordergrund (vgl. Becher, 2008). Diese Abwandlung der „Erziehung nach Auschwitz für Kinder wird daher auch als ‚Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz‘ bezeichnet“ (Abram, 1998, S. 3; Becher, 2008, S. 2).

„In Deutschland scheint es keine curriculare Verankerung des Thema Holocaust in der Grundschule zu geben, allerdings finden sich exemplarische Ansätze für eine grundschulspezifische Behandlung“ (Deckert-Peaceman, 2006, S. 35).

Becher (2008) arbeitete dazu „vier inhaltlich-übergeordnete Themeneinheiten des Lerngegenstands Holocaust“ und „didaktische-methodische Zugänge“ heraus. Dazu analysierte sie Sachunterrichtspläne und –lehrwerke, Unterrichtsprojekte und –materialien, Internetpräsenzen zu diesem Thema für Kinder und nationale sowie internationale außerschulische Konzepte und Zugangsweisen. Die vier Themeneinheiten lauten:

- 1) nationalsozialistische Herrschaft
- 2) Zweiter Weltkrieg
- 3) Entrechtung, Verfolgung und Ermordung der Juden
- 4) Gegenwärtige Erinnerungskultur

Hier stellt sich die Frage, wie sich die Thematisierung von Punkt Drei mit der angesprochenen Philosophie bzw. Didaktik einer „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ vereinen lässt.

Diese Ambivalenz beschreibt auch Deckert-Peaceman (2002) hier wiedergegeben durch Enzenbach, (2002, S.1): „Das Spektrum dessen, was unter Holocaust Education an der Grundschule verhandelt wird, reicht von allgemeiner Werte- und Toleranzerziehung, die ohne den Verweis auf die nationalsozialistische Vernichtungspolitik auskommt, bis zum Lesen von Kinderbüchern, die es sich zur Aufgabe machen, mit eindrücklichen Bildern nicht nur Verfolgung und Ausgrenzung, sondern auch die Vernichtungslager darzustellen.“

Als didaktischer Zugang wird eine zu meist personalisierende Methode gewählt. Becher (2008) nennt hier den Begriff eines „Lernens an und mit Biografien“ (S.3). Den von ihr analysierten Konzepten scheint dabei ein Aussparen expliziten Gräuels gemein zu sein. Um Perspektivenübernahme zu erleichtern sollen die Lernangebote dabei „in einen regionalen bzw. lokalen Kontext integriert werden“ (Becher, 2008, S.3). Deckert-Peaceman (2002) nennt das Kinderbuch über den Nationalsozialismus als das zentrale Medium der Vermittlung und die Vorzüge einer ‚historical fiction‘, über deren Narrative eine ‚Balance zwischen der Banalisierung des Holocausts und der Traumatisierung von Kindern‘ (Enzenbach, 2002, S.2) gefunden werden könne.

Zum Problem der Vermittelbarkeit des Holocaust für Kinder stellt Matthias Heyl (1998, S.120) die Frage, ob ‚es notwendig‘ sei „Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter mit der Geschichte des Holocaust zu konfrontieren“ und ob es überhaupt möglich ist, in diesem Alter das Thema so zu behandeln, dass die Kinder emotional und kognitiv nicht „überfordert oder gar traumatisiert werden und andererseits die Geschichte des Holocaust nicht bagatellisiert wird?“ (Nowotny, 2006, S.35)

Enzenbach (2002) mahnt im Rahmen ihrer fachdidaktischen Empfehlung weiteren Forschungsbedarf zu diesem Thema: „Die Frage, wann und wie Kinder an deutschen Schulen von den Massen- und Völkermorden des nationalsozialistischen Deutschlands erfahren sollen, ist nach wie vor ungeklärt und bedarf der Analyse von Unterrichtskonzepten. Die Beschäftigung mit den US-amerikanischen Ansätzen ist dabei unerlässlich“ (Enzenbach, 2002, S.4). In diesen findet sich ein verbindlich formulierter Auftrag zur Holocaust Education: „Every board of education shall include instruction on the Holocaust and genocides in an appropriate place in the curriculum of all elementary and secondary students“ (Commission on Holocaust Education, 1994).

## 5 Empirische Studien und Erfahrungsberichte

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Erziehungsziele untersucht wurden, betrachtet das vorliegende Kapitel die Erziehungseffekte. Dies erfolgt in erster Linie mit Bezug auf zwei erwähnenswerte Studien, die zunächst methodisch und dann anhand ihrer Ergebnisse vorgestellt werden sollen.

### 5.1 Untersuchungsansätze

Die erste Studie nennt sich „Holocaust Education – Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben“ und stammt aus dem Jahr 2005. Sie wurde von Dr. Robert Siegel und seinen Mitarbeitern der Universität München in Zusammenarbeit mit der Task Force für International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research (ITF) und der bayrischen Landeszentrale für politische Bildung durchgeführt.

Es handelt sich um eine qualitative Interviewstudie zum Ist-Zustand der Holocaust Education in Deutschland mit Pilotcharakter. Sie wurde nach eigenen Recherchen bislang nicht in eine Hauptstudie überführt. Daher beansprucht die Studie explizit keine repräsentative Aussagekraft, sondern möchte Relevanzen aufzeigen.

Die Studie erfasst in 60 Interviews die Aussagen von Lehrern und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im bayrischen Raum zu folgendem Fragenkatalog:

- Hat sich das Schülerinteresse an diesem Thema verändert?
- Wie fühlen sich Lehrer angesichts der umfangreichen gesellschaftlichen Erwartungen?
- Welche persönlichen Zielsetzungen leiten die Lehrer?
- Ganz grundsätzlich: Wie erleben Schüler und Lehrer den Unterricht zu diesem Thema?

Die Stichprobe setzt sich zusammen aus 48 Schülern und Schülerinnen sowie 12 Lehrern der Schulformen Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Fachober- bzw. Berufsschule. Die Auswahl der Stichprobe erfolgte spontan und auf freiwilliger Basis, weshalb zu fragen bleibt, ob auf Grund dieses Verfahrens vorrangig die motivierten und interessierten Schüler zu diesem Thema selektiert wurden. Teilweise wurden die Schüler auch von ihren Lehrern ausgesucht. Ferner bildet die regionale Zugehörigkeit einen weiteren Selektionsfaktor, da gerade im süddeutschen Bereiche eine Vielzahl von Gedenkstätten vorhanden ist.

Die zweite Studie trägt den Titel „Discover the Past for the Future. A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU“ (Die Vergangenheit für die Zukunft entdecken. Eine Studie über die Rolle historischer Stätten und Museen bei der Holocaust- und Menschenrechtsbildung in der EU) (Grundrechtagentur der Europäischen Union, 2010). Sie stammt aus dem Jahr 2009 und wurde vom Living History Forum in Schweden unter Beteiligung

eines internationalen und interdisziplinären Teams erstellt. Die Studie widmete sich in erster Linie der Frage „Welchen Beitrag leisten europäische Gedenkstätten und Museen zur Aufklärung junger Europäerinnen und Europäer über den Holocaust und die Menschenrechte?“ und befasst sich somit eher mit einer ausserunterrichtlichen Form von Holocaust Education. Sie basiert auf:

- einer Umfrage bei den zuständigen Ministerien in allen EU-Mitgliedstaaten,
- einer Umfrage bei 22 Gedenkstätten und Museen,
- Fokusgruppendifkussionen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern aus neun EU-Mitgliedstaaten (Großbritannien, Frankreich, Niederlande, Österreich, Deutschland, Tschechische Republik, Polen, Italien und Litauen),
- Forschung an 14 Gedenkstätten und historischen Museen,
- sowie Befragungen der dortigen Pädagoginnen und Pädagogen als auch Kuratorinnen und Kuratoren.

## **5.2 Ergebnisüberblick**

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der ersten Studie zusammengestellt:

- Die befragten Schüler stellten sich als weitaus interessierter heraus, als dies im Kontext des öffentlichen Diskurses und der veröffentlichten Meinung von Lehrern zu erwarten war.
- Bei „Überdruß“ bzgl. der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus handelt es sich zumeist nicht um eine feststehende Einstellung, sondern es sei von „Momenten des Überdrußes“ (Kühner et al., 2008, S.78) zu sprechen, die sich auch bei prinzipiellem Interesse beispielsweise auf Grund unzulänglicher Vermittlungsmethoden ergeben können.
- „Während von Seite der Lehrer mehrfach als unangemessen bewertetes Verhalten von Schülern ... als Zeichen eines Mangels an Interesse gesehen wurde, gab es in der Stichprobe keinen einzigen Schüler, der sich auf den Besuch nicht als wichtigen Teil des Unterrichts zum Nationalsozialismus und Holocaust bezogen hätten. Eine überwiegende Mehrzahl zeigte sich davon berührt und betroffen“ (Kühner et al., 2008, S.79).
- „Die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust wird von den meisten Lehrern als besondere Herausforderung wahrgenommen, weil sie damit implizit mehrere unterschiedliche Ziele auf einmal zu erreichen versuchen und es schwierig erscheint, in diesem Zusammenhang ‚Erfolg‘ zu messen. Durch Überladung des Unterrichts kommt es zu einer spannungsreichen Atmosphäre, die von ‚schwierigen Gefühlen‘ von Seiten der Schüler und Lehrer geprägt wird“ (Kühner et al., 2008, S.79).
- In einem überwiegenden Teil der Interviews bestätigen die Schüler den Sachverhalt, dass Filme als ein wichtiges Vermittlungsinstrument eingesetzt werden. „Dabei ist bezeichnend, dass es insbesondere die fiktionalen Spielfilme sind, an die sich erinnert wird; sobald von dokumentarischem Material aus der NS-Zeit die Rede ist, werden die Aussagen sehr vage: Der

Inhalt des Gezeigten kann in der Regel nicht mehr abgerufen werden, es bleiben diffuse Eindrücke, die sich am ‚Schwarz-Weiß‘ festmachen, denen jedoch keine große Bedeutung zugemessen wird“ (Langer, 2008, S.70).

- „Alle im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Lehrer bewerten das Thema Nationalsozialismus und Holocaust als ein besonderes und für sie persönlich wichtiges. ... Teilweise scheinen familiäre Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus die Auseinandersetzung mit dem Thema zu beeinflussen; sie werden jedoch selten reflektiert“ (Langer, 2008, S.67).

Dies sind die zusammengefassten Ergebnisse der zweiten Studie:

- Im Unterricht wird kaum ein Zusammenhang zwischen Holocaust und Menschenrechten hergestellt. Dies steht im Widerspruch zu den Angaben der Bildungsministerien der EU-Mitgliedstaaten, die angeben, den Menschenrechten werde im Lehrplan einen hohen Stellenwert einräumt. „Insgesamt scheint die Aufklärung über Menschenrechte weder in den Gedenkstätten noch an den Schulen selbstverständlich zu sein.“ (Grundrechtagentur der Europäischen Union, 2010, S. 2).
- Die Authentizität von Gedenkstätten hat im Wesentlichen zwei Wirkungen auf Schüler und Schülerinnen: Zum einen scheint es dort zu emotionalen Erschütterungen zu kommen die zum Nachdenken anregen. Zu anderen empfanden die Schüler und Schülerinnen Verunsicherung durch das emotionale Erlebnis und die Erwartungen bzgl. besonderer Verhaltensregeln an Gedenkstätten, wodurch Kommunikations- und Denkblockaden hervorgerufen wurden.
- Für das Interesse der Schüler und Schülerinnen am Holocaust kommt den Lehrern und Lehrerinnen eine zentrale Bedeutung zu.
- Die Einrichtungen scheinen zu wenig über die Interessen der Jugendlichen zu wissen. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Gedenkstätten gehen davon aus, dass ihre eigenen pädagogischen Ziele mit Interessen der jugendlichen Besucher konform gehen. Das Erarbeiten und Kennenlernen von Opfer- und Täterbiografien wird als wichtig erachtet. Somit bilden Emotionen einen wichtigen Bestandteil des Lernprozesses. Sowohl Schüler und Schülerinnen als auch Lehrer und Lehrerinnen sehen jedoch auch die Gefahr einer emotionalen Überforderung oder gefühlsmäßiger Widerstände.

### **5.3 Untersuchungsergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studien differenzierter betrachtet. Einige der Befunde finden sich auch bei anderen Autoren, deren Zitate dann am Ende des jeweiligen Unterkapitels ergänzend aufgeführt und durch die Überschrift „Weitere Literaturquellen“ gekennzeichnet sind. Zitate von Thorbrietz (2008a, 2008b) kommentieren dabei die Studie „Holocaust Education“ und stammen aus einem Online-Zeitungsartikel.

### 5.3.1 Unterrichtsziele und Erwartungen auf Lehrerseite

Ziele des Unterrichts zum Holocaust, die aus den Interviews mit Lehrern hervorgehen:

- Betroffenheit erzeugen
- Verantwortung aufzeigen
- Nie wieder
- Schüler gegen Rechtsradikalismus immunisieren

„Entgegen der Absicht, nicht zu ‚moralisieren‘, ist Betroffenheit die emotionale Qualität, die das Schülerinteresse sichtbar begleiten soll. Diese Erwartungshaltung wird zugleich durch die Lehrer entwertet und ungern eingestanden“ (Cisneros, 2008, S.46).

„Motivationale und emotionale Qualität der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust sind eng vordefiniert. Es soll Interesse vorhanden sein, aber nicht auf unerwünschten Grundlagen, und es darf auch nicht in unerwünschter Weise zum Ausdruck kommen“ (Cisneros, 2008, S.46).

„Vor allem scheint vielen Lehrern wichtig zu sein, bei den Schülern eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Holocaust anzuregen“ (Cisneros, 2008, S.47).

„Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen dieser Empathie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs ‚Nie wieder!‘ zu geben“ (Kühner et al., 2008, S. 80).

Es scheint eine Art „hidden agenda“ zu geben, in der es darum zu gehen scheint, Schüler zu moralisieren, starke emotionale Betroffenheit zu erzeugen oder sie sogar zu schocken:

„In unseren Interviews mit Lehrern haben wir nach deren Zielen und Motiven gefragt. Es bildet sich ab, dass dies eben kein Thema ist wie andere, sondern dass neben den offiziellen Lernzielen fast immer eine mehr oder weniger verdeckte ‚hidden agenda‘ am Werk ist. Viele Lehrer formulieren als wichtigste Ziele, Betroffenheit über die Gräueltaten und Empathie mit den Opfern zu erreichen“ (Keupp, 2008, S. 5).

„Dem Besuch der KZ-Gedenkstätten liegt von Seiten der Lehrenden meist eine emotionale und kaum reflektierte ‚Hidden Agenda‘ unterschiedlicher Ziele zugrunde, die eine hohe Störanfälligkeit der Interaktion nach sich zieht“ (Langer, 2008, S.71).

„Der moralische Imperativ, der ihr (hidden agenda) zugrunde liegt, wird in der Regel nicht reflektiert und transparent gemacht. Dies begründet eine hohe Störanfälligkeit der Interaktion, da Betroffenheit oder Empathie kaum objektiv messbar sind; subjektive Beobachtungen und daran anschließende Bewertungen des Verhaltens der Jugendlichen werden zu Evaluation herangezogen. Diese erscheinen insofern fehlerhaft zu sein, als davon abweichende Reaktionen von Schülern auch als ‚Ventil‘ (Coping-Strategie) angesichts der hohen emotionalen Aufladung der Situation fungieren können“ (Langer, 2008, S. 73).

Weitere Literaturquellen:

„Es wird von ihnen (den Pädagogen und Pädagoginnen) gefordert, dass sie bei die Charakterbildung junger Menschen mithelfen, dass sie nicht nur Wissensinhalte vermitteln, sondern auch sehr viel auf der emotionalen Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung arbeiten“ (Nowotny, 2006, S.37).

„Erinnern heißt eben nicht ein Geschehen passiv und konturenlos wahrzunehmen. Er-Innern hat etwas mit Ver-Innerlichen zu tun. Etwas soll Teil unsrer inneren Welt werden. Darüber hinaus verpflichtet das Erinnern dazu, bewusst einen neuen anderen Weg zu suchen, sich unablässig die Gefahren der Vergangenheit vor Augen zu halten, durch Auseinandersetzung mit dem eigenen, inneren Gewissen mit der persönlichen Verantwortung“ (Gillis-Carlebach, 1998, S.80; vgl. Nowotny, 2006).

### 5.3.2 Schülerinteresse

Unstrittig scheint zu sein, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund für das Thema interessieren:

„Die vielfach formulierte Sorge, dass sich Jugendliche heute nicht mehr für das Thema Nationalsozialismus und Holocaust interessieren, konnte in der vorliegenden Studie (der bayrischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit) nicht bestätigt werden“ (Kühner et al., 2008, S.78).

„Bei der Mehrzahl der befragten Schüler lässt sich ein durchaus vorhandenes und aktivierbares Interesse am Thema erkennen“ (Kühner et al., 2008, S.78).

„Auch im Hinblick auf das zweite Argument für ein vermeintlich zurückgehendes Interesse von Jugendlichen, dass in deutschen Klassenzimmern immer mehr Schüler säßen, deren Familien während des Nationalsozialismus nicht in Deutschland lebten, kann die vorliegende Studie zeigen, dass Immigranten nicht per se weniger Interesse an dieser besonderen Periode der deutschen Geschichte aufweisen. Im Gegenteil: Schüler, die nach Deutschland immigriert sind, scheinen spezifisch andere Perspektiven in das Klassenzimmer zu bringen, die relevante Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus besitzen“ (Kühner et al., 2008, S.78).

Aus den Interviews der Studie der bayrischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit:

„Fr. Raffling (33): ‚Da ist’n sehr großes Interesse eigentlich in der Regel schon da (-) also es ist, denk ich mal, auch in der neunten das Thema, was sie alle hören wollen, also das fängt schon oft an, man hört in den sechsten, siebten Klassen, wann machen wir endlich n Nationalsozialismus, das ist schon (-- ) würd ich mal sagen, was die Schüler am meisten interessiert‘“ (Cisneros, 2008, S.45).

„Im Hinblick auf das oft geäußerte Argument, die Jugendlichen seien „übersättigt“ und des Themas „überdrüssig“, lässt sich die These formulieren, dass es sich bei „Überdruß“ als dem Unwillen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, zumeist nicht um eine feststehende Einstellung handelt, sondern es sinnvoller wäre, von „Momenten des Überdrußes“ zu sprechen, die sich selbst bei prinzipiellem Interesse beispielsweise angesichts der konkreten Vermittlungsmethoden ergeben können“ (Kühner, et al., 2008, S.78).

„Da derartige Bewertungen nicht zuletzt von dem Interaktionskontext, in dem sie getroffen werden, abhängig sind, und dieser für die vorliegende Studie die Unterrichtssituation mit ihren bestimmten

sozialen Konventionen darstellt, können im Klassenzusammenhang gefallene Überdruss- oder Desinteresseaussagen auch die Funktion haben, sich nicht als ‚uncool‘ zu ‚outen‘“ (Kühner et al., 2008, S.78).

Über das Interesse von Migranten:

„Es interessiert sie schon, aber auf eine Art die den deutschen Mitschülern unangenehm ist, nämlich aus der Perspektive derer, deren Vorfahren nicht involviert waren“ (Kühner, 2008, S. 59).

Weitere Literaturquellen:

„Sigel: Wir konnten feststellen, dass das Thema Holocaust für Jugendliche – entgegen einem häufig geäußerten Vorurteil – kein ‚alter Hut‘ ist. Sie sind alle sehr neugierig und interessiert, quer durch alle Schichten und kulturelle Prägungen“ (Thorbrietz, 2008b, S.1).

„Einigkeit herrscht darüber, dass die Jugendlichen durchaus Interesse an dem Thema hätten“ (Thorbrietz, 2008b, S. 2).

### 5.3.3 Unterrichtsmethoden

Im folgenden geht es um die Instrumente, von denen angenommen wird, dass sie die Ziele des Holocaust-Unterrichts am effektivsten vermitteln, da sie in der im Rahmen dieses Forschungsberichts recherchierten Literatur, neben Kinder- und Jugendbüchern zu diesem Thema, am häufigsten behandelt werden:

- Zeitzeugen
- KZ-Besuche
- Film-Material

„Vor diesem Hintergrund ist seit einigen Jahren eine Entwicklung hin zu einer Personalisierung in der Holocaust-Pädagogik festzustellen, um einen persönlichen Bezug zu ermöglichen. ... Allerdings ist die damit verbundene Einnahme einer (jüdischen) Opferperspektive und die Abkopplung von (deutschen) Täter Narrativen, die jahrzehntlang durch die Eltern und Großeltern getragen wurden, nicht unproblematisch“ (Langer et al., 2008, S.19).“

Diese Form der „Personalisierung“ der Verbrechen durch Auseinandersetzung mit Biographien einzelner Individuen und Identifikation mit Opfern, soll eine Verknüpfung der Geschehnisse des Holocaust mit der subjektiven (Er-)Lebenswelt der Schüler ermöglichen bzw. erleichtern (vgl. Langer, 2008).

„In den Gesprächen mit den Lehrern, die ihre Schüler zumeist selbst durch die Gedenkstätte begleiten, lässt sich die grundlegende Intention erkennen, über die Authentizität des ehemaligen Lagergeländes die Unmenschlichkeit des nationalsozialistischen Terrorregimes jenseits der rationalen Vermittlung des Stoffes gleichsam spür- und erfahrbar zu machen und die Empathie mit den Opfern über persönliche emotionale Bezüge ‚vor Ort‘ zu ermöglichen“ (Langer, 2008, S.69).

„Statt auf den eigenen Unterricht vertrauen die Lehrer auf die Wirkung von Filmen (insbesondere von Spielfilmen), auf das Auftreten von Zeitzeugen, die das ‚authentisch rüberbringen‘ können; auf KZ-Gedenkstättenbesuche, bei denen sie auf emotionale Wirkung des ‚authentischen‘ Ortes hoffen“ (Brockhaus, 2008, S.32).

„Dachau funktioniert nicht mehr. Das nächste Mal fahre ich nach Auschwitz, wo die Berge von Brillen und Zähnen zu sehen sind – vielleicht kapieren sie es dann!“ So ein Lehrer im Interview der Studie der Bayrischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (vgl. Brockhaus, 2008; Thorbrietz, 2008a, S.2).

„Er überlegt, überhaupt nicht mehr nach Dachau zu fahren, denn Dachau bringe nicht ‚diesen Kick, den ich mir erwartet hätte‘, das stecken die Schüler zu leicht weg. Sie packten dort die Brotzeit aus und spielten nachher im Bus gleich wieder mit ihren Handys“ (Brockhaus, 2008, S. 32).

Manche Lehrer wollen „die Gedenkstätte nur im Winter“ besuchen „weil nur dann das richtige Feeling rüberkomme“ (Brockhaus, 2008, S. 32).

„Betont wird auch wie wichtig es ist, die Biografie von Opfern und Tätern kennenzulernen. Darüber hinaus werden Emotionen als wichtiger Bestandteil des Lernprozesses erachtet, LehrerInnen und SchülerInnen sehen jedoch auch die Gefahr der emotionalen Überforderung oder emotionaler Widerstände“ (Grundrechtagentur der Europäischen Union, 2010, S.4).

#### Weitere Literaturquellen:

Eine Lehrerin forderte „ihre Kinder auf, sich eine halbe Stunde lang still in ein dunkles Zimmer zu setzen. ... Eine andere Pädagogin hatte ihre Schulklasse nach der Rassenlehre kategorisiert, um zu demonstrieren, wie leicht man auf Grund äußerlicher Merkmale diskriminiert werden könne“ (Thorbrietz, 2008a, S.2).

„Sigel: Auf einen Besuch eines dieser historischen Orte sollten Schulklassen auf keinen Fall verzichten. Aber es geht nicht um das Grauen an sich: Die Schüler begreifen, dass es authentische Fakten sind, die im Unterricht vermittelt wurden. Das ist wichtig für die Glaubwürdigkeit und die Lehren, die sie aus dem Holocaust ziehen“ (Thorbrietz, 2008b, S.2).

„Eine wichtige und kaum zu ersetzende Methode, bei Kindern die notwendige Empathie und damit den Schlüssel für Verständnis zu erzeugen, sind die Gespräche mit Zeitzeugen. Allerdings werden solche Konzepte aus altersbedingten Gründen bald der Vergangenheit angehören“ (Wetzel, 2008, S.3).

Nowotny (2006) zitiert Uwe Neirich: „Nach Adorno ist die Erkenntnis zu vermitteln, welche subjektiven Strukturen den Menschen zu einem Täter werden lassen und wie nahe die Gemeinsamkeiten zu eigenen Gefühlen und denen der Täter sein können. Er bemerkt zutreffend, dass die Wurzeln der Verfolgung in den Verfolgern und nicht in den Opfern zu suchen sind. Diese >Wendung auf das Subjekt<

ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Völkermord und könnte einen Schutz vor kommenden Ereignissen bedeuten“ (Nowotny, 2006, S. 39).

#### 5.3.4 Spezifische Probleme des Lehrens

Zunächst soll hier ein Überblick durch Langer, Cisneros und Kühner (2008) gegeben werden, die die Spannungen und Konflikte im Unterricht auf Grundlage ihrer Interview-Studie zusammenfassen:

„Sie (die Lehrer) haben im Regelfall einen anderen Zugang zu den Ereignissen und Folgen des Nationalsozialismus, der ... unmittelbarer und ... emotional stärker aufgeladen ist. Die damit oft verbundene moralische Einlassung in die Thematik kollidiert nun mit Ansichten der jungen Generation, die den Holocaust als ein Vergangenes geschichtliches Ereignis (unter anderen) und bloßen Lernstoff begreifen, der eine Identitätssuche im wiedervereinigten Deutschland und sich vereinigenden Europa nicht im Wege steht. Daraus ergibt sich nicht selten eine krisenhafte und spannungsreiche Unterrichtssituation, die von den Schülern als Überpädagogisiert wahrgenommen und mit einer als geschichtliches Desinteresse auftretenden Abwehr bedacht wird, die bei den Lehrenden gleichzeitig in Vorwürfen an die Schülergeneration und Enttäuschung resultieren kann und die Distanz zu den Lehrenden dann noch vergrößern kann“ (Langer et al., 2008, S.19).

„Das Thema ist für sie mit anderen Unterrichtseinheiten kaum vergleichbar, so dass typische Ziele wie ‚Wissensvermittlung‘ und ‚kognitives Verstehen‘, für die es erprobte Verstehensmaßstäbe gibt, zweit-rangig zu sein scheinen. Stellenweise wird dies explizit als Konflikt benannt: Wie kann oder sollte ich überhaupt ‚Wissen‘ über den Holocaust abfragen (wenn es doch darum geht, ethische Handlungsweisen zu vermitteln)? Wie aber dann lässt sich Erfolg objektiv messen?“ (Kühner et al., 2008, S. 80).

„Die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust wird von den meisten Lehrern als besondere Herausforderung wahrgenommen, weil sie damit implizit mehrere unterschiedliche Ziele auf einmal zu erreichen versuchen und es schwierig erscheint, in diesem Zusammenhang ‚Erfolg‘ zu messen“ (Kühner et al., 2008, S. 79).

„So wird der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust aufgrund der Bedeutung und emotionalen Besetzung des Themas, der daraus resultierenden Ziele und verwendeten Methodenpluralität überladen – mit zum Teil recht unterschiedlichen Reaktionen der Schüler, die von einer intuitiven Zurückhaltung, in den Augen der Lehrenden möglicherweise unangemessene Fragen zu stellen, bis hin zu einer aggressiven Abwehr von der (vermeintlichen oder realen) Erzeugung von Scham und Schuldgefühlen reicht. Damit sind Konflikte und Frustrationserfahrungen auf beiden Seiten vorprogrammiert“ (Kühner et al., 2008, S.80).

„Man behandelt’s zwar in Geschichte aber nicht so als wär’s so wirklich Geschichte sondern es hat immer noch was mit uns zu tun“ (Kühner, 2008, S. 57). Dieses Zitat stammt aus den Schülerinterviews der Studie der bayrischen Landeszentrale für politische Bildung.

Weiteres Literaturquellen:

„Sigel: Pädagogen, vor allem die besonders engagierten, überfordern sich oft bei dem Thema. Sie haben einen ungeheuren Anspruch an sich selbst: Sie wollen die Fakten vermitteln, gleichzeitig haben sie einen moralischen Anspruch, wollen zur Toleranz erziehen, rechtradikalem Denken und Antisemitismus vorbeugen. Sie packen alles in dieses eine Thema - das ist zuviel“ (Thorbrietz, 2008b, S.2).

„Das Spannungsfeld besteht ja einerseits im Auftrag, zu handeln und Werte zu vermitteln, andererseits jedoch keine übertrieben hohe Erwartungen an die positiven Auswirkungen des eigenen Engagements zu stellen“ (Führer, 2006, S.16).

### 5.3.5 Probleme beim Besuch von Gedenkstätten und KZs

„Problematisch wird es jedoch, wenn über die unreflektierte Aufladung und Auratisierung die historische Differenz völlig nivelliert wird und der ‚authentische‘ Ort des KZ ‚zu gut‘ funktioniert: Die sich daraus ergebende Faszination mit den geschehenen Grausamkeiten, die bis in kleinste Detail erforscht und bis zu den technischen Hintergründen des Vernichtungsprozesses verstanden werden wollen, sind für viele Lehrer kaum erträglich“ (Langer, 2008, S.70).

„Diese Form der lustvollen Neugier auf Schülerseite scheint unerwünscht zu sein, ein ‚falsches‘ Interesse auf der Grundlage fragwürdiger Motive. Vielleicht gerade weil die Lehrer von vorhandenem Vorwissen über den Holocaust ausgehen, verübeln sie den Schülern eine freudige, lauthals zum Ausdruck gebrachte Haltung der Neugier“ (Cisneros, 2008, S. 46).

„Auffällig ist, dass hier neben den explizit formulierten Zielen einer Veranschaulichung des reinen Unterrichtsstoffes und einer Erweiterung des konkreten geschichtlichen Wissens weitere Ziele erscheinen, die nur implizit bei der Beschreibung des Ablaufs eines Besuchs erkennbar werden oder sich über die Wahrnehmung des Scheiterns extrapolieren lassen. Dies wird am Beispiel eines Lehrers deutlich, der über die Inszenierung eines Appells auf dem Lagergelände eine physisch erfahrbare Identifikation mit den Opfern einfordert, die eine tiefe Empathie ermöglichen soll. Durch eine spezifische Emotionalisierung der Situation, das macht eine Mehrzahl der Lehrer deutlich, soll eine meist nicht näher ausgeführte ‚Betroffenheit‘ der Jugendlichen erreicht werden, die als Ausgangspunkt für eine nachhaltige Auseinandersetzung gesehen wird [*sic*] Inwieweit die ‚Betroffenheit‘ wirklich erzielt wird, wird von den Lehrern oft an beobachtbaren emotionalen Reaktionen festgemacht: Das Schweigen der Schüler, die Stille der Situation, die eine Konzentration auf das Thema anzeige, und emotionale Ausbrüche wie Weinen avancieren zu Indizien individueller Betroffenheit. Ihr Eintreten wird als Signum des Erfolges, während ihr Ausbleiben oder abweichende Reaktionen als Scheitern gewertet werden“ (Langer, 2008, S. 72).

„Eigentlich ist es sehr naheliegend, das unangemessene Verhalten der Schüler als Abwehr einer Betroffenheit zu verstehen, mit der sie nicht umgehen können“ (Brockhaus, 2008, S. 32).

### 5.3.6 Unterrichtswirkung und Erleben

Die Studie „Holocaust Education“ interessiert sich zu einem großen Teil dafür, wie Schüler KZ- und Gedenkstättenbesuchen erleben. Dies wird wie folgt wiedergegeben:

„Die Jugendlichen äußern sich größtenteils beeindruckt von dem Besuch; Aussagen, die dessen Sinn bezweifeln, ihn als überflüssig oder kontraproduktiv darstellen, bleiben die Ausnahme. Als Hinweis auf die Bedeutung, die sie dem Besuch beimessen, kann die Art und Weise der Erzählungen gesehen werden: Sie fallen in der Regel zusammenhängender aus als in Bezug auf die anderen Unterrichtseinheiten zum Thema, es werden mehr Details erinnert, die lebendiger und emotionaler vorgebracht werden“ (Langer, 2008, S. 69).

„Mehrere der Jugendlichen“ scheinen „an diesem ‚realen‘ Ort eine Art Faszination mit den dort stattgefundenen Grausamkeiten zu entwickeln, ... die (realen wie imaginierten) Ereignisse werden jedenfalls oft sehr detailliert und aufgeregt wiedergegeben“ (Langer, 2008, S. 69).

Es gäbe „keinen einzigen Schüler, der sich auf den Besuch nicht als wichtigen Teil des Unterrichts zum Nationalsozialismus und Holocaust bezogen hätten. Eine überwiegende Mehrzahl zeigte sich davon berührt und betroffen“ (Kühner et al., 2008, S.79).

„Wie die Studie ergab, hatte die Authentizität von Gedenkstätten im Wesentlichen zwei Wirkungen auf die SchülerInnen. Einerseits regte die emotionale Erschütterung zum Nachdenken an und löste weitergehende Fragen aus. Andererseits fühlten sich die SchülerInnen durch die emotionale Erfahrung und die Erwartung hinsichtlich besonderer Verhaltensregeln an Gedenkstätten bisweilen verunsichert, so dass Kommunikations- und Denkblockaden entstanden“ (Grundrechtagentur der Europäischen Union, 2010, S.3).

„Viele der befragten SchülerInnen brachten zum Ausdruck, dass die Konfrontation mit dem Thema Holocaust ihr Leben beeinflusst habe. Dies galt insbesondere für Besuche von Gedenkstätten. Es waren für die jungen Menschen Orte, die einen bleibenden Eindruck hinterließen“ (Grundrechtagentur der Europäischen Union, 2010, S.2).

### 5.3.7 Abwehr- und Überdrussreaktionen

„Sie (die Lehrer) haben oft einen anderen Zugang zu den Ereignissen und Folgen des Nationalsozialismus, der ... unmittelbarer und ... emotional stärker aufgeladen ist. Die damit oft verbundene moralische Einlassung in die Thematik kollidiert nun mit Ansichten der jungen Generation, die den Holocaust als ein Vergangenes geschichtliches Ereignis (unter anderen) und bloßen Lernstoff begreifen, der eine Identitätssuche im wiedervereinigten Deutschland und sich vereinigenden Europa nicht im Wege steht. Daraus ergibt sich nicht selten eine krisenhafte und spannungsreiche Unterrichtssituation, die von den Schülern als überpädagogisiert wahrgenommen und mit einer als geschichtliches Desinteresse auftretenden Abwehr bedacht wird, die bei den Lehrenden gleichzeitig in Vorwürfen an die Schülergeneration und Enttäuschung resultieren kann und die Distanz zu den Lehrenden dann noch vergrößern kann“ (Langer et al., 2008, S.19).

„So wird der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust aufgrund der Bedeutung und emotionalen Besetzung des Themas, der daraus resultierenden Ziele und verwendeten Methodenpluralität überladen – mit zum Teil recht unterschiedlichen Reaktionen der Schüler, die von einer intuitiven Zurückhaltung, in den Augen der Lehrenden möglicherweise unangemessene Fragen zu stellen, bis hin zu einer aggressiven Abwehr von der (vermeintlichen oder realen) Erzeugung von Scham und Schuldgefühlen reicht. Damit sind Konflikte und Frustrationserfahrungen auf beiden Seiten vorprogrammiert“ (Kühner et al., 2008, S.80).

„Eigentlich ist es sehr naheliegend, das unangemessene Verhalten der Schüler als Abwehr einer Betroffenheit zu verstehen, mit der sie nicht umgehen können“ (Brockhaus, 2008, S. 32).

„Im Hinblick auf das oft geäußerte Argument, die Jugendlichen seien ‚übersättigt‘ und des Themas ‚überdrüssig‘, lässt sich die These formulieren, dass es sich bei ‚Überdruß‘ als dem Unwillen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, zumeist nicht um eine feststehende Einstellung handelt, sondern es sinnvoller wäre, von ‚Momenten des Überdrußes‘ zu sprechen, die sich selbst bei prinzipiellem Interesse beispielsweise angesichts der konkreten Vermittlungsmethoden ergeben können“ (Kühner et al., 2008, S.78).

„Da derartige Bewertungen nicht zuletzt von dem Interaktionskontext, in dem sie getroffen werden, abhängig sind, und dieser für die vorliegende Studie die Unterrichtssituation mit ihren bestimmten sozialen Konventionen darstellt, können im Klassenzusammenhang gefallene Überdruß- oder Desinteresseaussagen auch die Funktion haben, sich nicht als ‚uncool‘ zu ‚outen‘“ (Kühner et al., 2008, S.78)

Weitere Literaturquellen:

„Eine Rolle mag wohl ferner spielen, dass der Holocaust häufig im Schulalltag etwa in Deutsch, Ethik oder Religion viel früher als im Geschichtsunterricht bereits gestreift wird ...“ und sich so „der Eindruck einer ständigen Wiederholung bei den Schülern verfestigt“ (Wetzel, 2008, S.6). Die Folge kann eine Art Überdruß oder Übersättigung sein. Zu dieser schulischen „Informationsflut“ (vgl. Wetzel, 2008, S.6) kommt noch die erhebliche mediale Aufmerksamkeit für das Thema hinzu (vgl. Kap. 6).

### *5.3.8 Migranten als besondere Herausforderung*

„Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der die schulische Diskussion des Holocaust komplex macht und gerade von Seiten der Lehrenden als problematisch empfunden wird, ist der Migrationshintergrund vieler Schüler in Deutschland“ (Langer et al., 2008, S. 20).

„Es wird vermutet, dass Jugendliche (und Erwachsene) mit Migrationshintergrund ... sich in vielerlei Hinsicht von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheiden“ (Kühner, 2008, S. 53).

„Der geschichtliche Hintergrund von Nationalsozialismus und Holocaust ist oft nicht Teil ihres kulturellen Bewusstseins: es wird ein Fehlen biographischer, vor allem familiärer, Verbindungen zu den Ereignissen, die Einzelne für das Thema öffnen sowie sensibilisieren und damit gleichzeitig einen päd-

gogisch wichtigen Anknüpfungspunkt für das Thema ergeben könnten, wahrgenommen. Das unartikulierte Gefühl, dass der Holocaust mit den eigenen Erfahrungen nichts oder nur wenig zu tun habe, kann so in Desinteresse umschlagen. Darüber hinaus scheinen individuelle Erfahrungen der Stigmatisierung und sozialen Exklusion – sei es in den jeweiligen Herkunftsländern, sei es in Deutschland – die Bedeutung des Holocaust in interkultureller Perspektive zu relativieren; die Wahrnehmung von Ausgrenzung und Verfolgung als universelle Phänomene macht es schwer, die Zentralität des Holocausts im deutschen Geschichtsdiskurs zu behaupten“ (Langer et al., 2008, S. 20).

„Führt man sich die historische Bedeutung von Weltkriegen und Holocaust für diese Länder vor Augen, dann zeigt sich, dass ein großer Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus einen familiären Bezug zum Thema haben könnte“ (Kühner, 2008, S. 55).

„Gleichzeitig können Migrationserfahrungen von Schülern auch als privilegierter Ansatzpunkt im Umgang mit dem Holocaust gesehen werden“ (Langer et al., 2008, S. 20).

„Im Blick zu behalten ist dabei das damit zusammenhängende Dilemma des Lehrenden, entweder – durch Einbezug der Migrationserfahrung – die Singularität des Holocaust zu relativieren und damit als universelle (aber austauschbare) Chiffre für Verfolgung und Vernichtung zu setzen und zu dekontextualisieren oder den Migrationshintergrund – als Folge der Bestimmung des Holocaust als einzigartiges ‚deutsches‘ Ereignis – als Problem wahrzunehmen“ (Langer et al., 2008, S. 21).

„Verschiedene Autoren stellen eine Tendenz fest, dass die Gestaltung der Erinnerung an den Holocaust als eine Art ‚nationales Eigentum‘ behandelt werde, dass es eine ‚Hang zum Exklusiven‘ gebe, der ‚Menschen nichtdeutscher Herkunft‘ ausschließe“ (Kühner, 2008, S. 54)

„Dieser Tendenz, den Holocaust und die Erinnerung daran ‚deutscher zu machen‘ steht in Bezug auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine entgegengesetzte Tendenz gegenüber: diese scheinen eher ‚fremder‘ gemacht zu werden“ (Kühner, 2008, S. 55)

Aus den Interviews der Studie der bayrischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit:

„Meiner Meinung nach gerade bei (-) den türkischen Schülern [...] die wundern sich aber immer trotzdem darüber, dass man sich (- -) so diese Selbstgeißelungsaktion des Deutschen ... die halten des für sonderbar, dass man so ... die Schandflecken seiner Geschichte so inszeniert“ (Kühner, 2008, S.59)

„Die ‚Anderen‘ aktivieren die schwierigen Gefühle, die jemand in Bezug auf die eigene (soziale) Identität hat.“ (Kühner, 2008, S. 61)

„Abgewehrte, nicht eingestandenen Gefühle oder fragen können sehr gut im ‚Fremden‘ untergebracht werden, so etwa ist die desinteressierte blödelnde ‚fremde‘ Klasse oder der ‚türkische‘ Schüler zu verstehen, der sich verständnislos fragt, warum die Deutschen sich das antun. Eine typische Variante dieses Mechanismus ist auch, wenn den ‚Fremden‘ unterstellt wird, dass sie mich – oder meinen Großvater als schuldig und/oder Nazi sehen könnten“ (Kühner, 2008, S. 63).

„Der ‚Fremde‘ oder ‚Andere‘ kann als perfekte Projektionsfläche für die eigenen unerträglichen Gefühle fungieren“ (Kühner et al., 2008, S. 81).

„Sowohl Schüler als auch Lehrer sprachen in den Interviews viel über „Türken“, denen fehlendes Interesse an und mangelnde Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema unterstellt, ein Verständnis für die Probleme, die Deutsche mit ihrer Vergangenheit hätten, abgesprochen und eine arrogante Überheblichkeitshaltung zugeschrieben wurde. Nicht zuletzt die Art der in diesem Zusammenhang verwendeten stereotypen Formulierungen („Dem Türken ist das suspekt“) legen nahe, dass es sich häufig um Projektionsmechanismen handelt. Dies wiederum weist darauf hin, dass im Unterrichtskontext jene schwierigen und ambivalenten Gefühle, die oben skizziert worden sind, nicht selten auf Schüler mit Migrationshintergrund projiziert werden, um eine vermeintlich konfliktfreie Vermittlung des Themas zu gewährleisten und über die Konstruktion einer sozialen Erinnerungsgemeinschaft gleichzeitig einen identitätsstiftenden Mehrwert zu ermöglichen“ (Kühner et al., 2008, S. 82)

„Vor dem Hintergrund der Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und neuerer Ergebnisse der Migrationsforschung ergibt die vorliegende Studie zwei Interpretationsperspektiven. Erstens lässt sich – ausgehend vom Konzept von „Exklusion/Inklusion“, das sozialpsychologisch über die Konstrukte von „Zugehörigkeitsgefühl“ und „sozialer Identität“ bestimmt wird, die Situation im Klassenzimmer als Handlungsfeld beschreiben, in dem symbolisch vermittelte Interaktionen anzeigen, wer „dazugehört“ und wer „nicht dazugehört“, ein „Anderer“ oder „Fremder“ ist“ (Kühner et al., 2008, S. 81).

Weitere Literaturquellen:

„Gerade bezogen auf den Holocaust verdichten sich die Diskurse um Europäisierung“ (Georgi, 2009, S.90).

„Die Erinnerung an den Holocaust ist den Deutschtürken nicht fremd, im Gegenteil, sie betrachten sie als ihre eigene Angelegenheit“ (Ulrich, Topcu, Wefing, 2010, S.1).

„Es ist bei diesen Schülern (Kinder von Migranten in Österreich) schwierig, an 'kollektiv gewachsene, historische Verantwortungszusammenhänge zu appellieren“ (Brumlik zitiert nach Nowotny, 2006, S.38).

„Um Konflikte mit muslimischen Schülern zu vermeiden, klammern Lehrer die Nazi-Zeit aus“ (Wetzel, 2008, S.3).

„Problematisch wird es, wenn diese Geschichte als ungebrochen, einzig geltend, identitätsstiftend und gemeinschaftsbildend konstruiert wird“ (Georgi, S.92). Dann „kann Nationalgeschichte verknüpft mit einer nationalen Erinnerungskultur ... zu einem Instrument des Ausschlusses von Minderheiten werden, die sich auf andere Kollektivgeschichten beziehen“ (Georgi, S.92).

„Wird das Bekenntnis zur deutschen Geschichte so zum letzten, feinsinnigsten, ultimativen Einbürgerungstest? Erweist sich die Erinnerung an den Holocaust vielleicht gar als neuer, besonders subtiler Exklusionsmechanismus? Kann in diesem Sinne ‚deutsch‘ sein, wer erinnert?“ (Topcu & Wefing, 2010, S.5).

### 5.3.9 Reaktionen und Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust aus Schülerarbeiten außerhalb der Studien

Bei den hier aufgeführten Texten handelt es sich um Referate, Erfahrungsberichte oder Gedichte, die von Schülern verfasst wurden. Um die Effekte der jeweiligen Unterrichtseinheiten zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust zu verdeutlichen, wurden Äußerungen mit emotionalem Inhalt durch die Autoren mittels Unterstreichungen hervorgehoben.

„Der Besuch in Theresienstadt war für mich der interessanteste Besuch überhaupt, an der ganzen Klassenfahrt. Zuvor hatte ich immer nur in Geschichtsbüchern darüber gelesen oder im Unterricht etwas darüber gehört. Dort konnten unsere beiden Klassen alles wirklich besichtigen und wurden durch das ganze KZ geführt. Viele haben, denke ich jedenfalls, wohl erst nach dem Besuch begriffen, wie schrecklich das Ganze damals wirklich war und wie unvorstellbar das alles ist, wenn man wirklich vor den Gräbern, den Zellen und dem Krematorium steht. Nach dem Besuch konnte man wirklich merken, wie traurig und bedrückt viele waren. Die Besuche dieser zwei Sehenswürdigkeiten haben sich auf jeden Fall gelohnt und ich kann sie nur jedem weiterempfehlen, der mal in Prag sein sollte. Mir hat es jedenfalls dort sehr gut gefallen. Die Führung war sehr interessant, es wurde alles sehr sachlich und verständlich erklärt. Nur schade, dass wir nicht alles wegen dem Zeitdruck besichtigen konnten. Leider hat das Wetter zeitweise auch nicht ganz so mitgespielt, wie wir es gerne gehabt hätten.

Alles in allem war es aber trotzdem sehr ergreifend und interessant.“ (<http://reisen.ciao.de>)

„Besuch der Klassen 8 und 9 im KZ Dachau

Am 08.10.2009 besuchten die Klassen 8 und 9 der Volksschule Dentlein am Forst im Rahmen des Geschichtsunterrichts das ehemalige Konzentrationslager (KZ) Dachau.

Es war interessant zu sehen, wie es früher in diesem KZ zuging. Diese Erfahrungen waren für uns unfassbar und erschütternd! Dort wo wir entlanggingen, sind viele Menschen durch die Gräueltaten der Schutzstaffel (SS) gestorben. Im dazugehörigen KZ-Museum sahen wir viele lehrreiche Bilder und einen Film, der die Umstände dieser Zeit zeigte. Der Betreuer, welcher uns herumführte, stellte uns den Zeitgeist des Hitler-Deutschland und das „Leben“ im KZ anschaulich dar. ... Für uns werden die Eindrücke unvergesslich bleiben.“ (<http://vs-dentlein.de>)

„Besuch des KZ Buchenwald: Persönliche Erfahrungsberichte einiger Schüler/innen:

... Auch wenn da heute „nur“ noch Geräte zu sehen waren, war der Anblick schlimm. ... Wir gingen dann durch den Verbrennungsraum nach unten in den Leichen- und Exekutionskeller. Hier fand ich es am schlimmsten. Die Leichen wurden einfach über eine Rutsche in den Keller geschupst, um sie dann über einen Aufzug in den Verbrennungsraum zu transportieren und sie dort zu verbrennen. An den Wänden hingen überall Haken, an denen über 1000 Männer, Frauen und Jugendliche erdrosselt wur-

den. Es war ein sehr bedrückendes Gefühl, hier in diesem Keller auf einem Boden zu stehen, wo vor 60 Jahren so viele Leichen lagen, von denen einige nicht viel älter waren als man selbst.

Sehr makaber fand ich die Genickschussanlage, die als Messlatte getarnt war. Man erzählte den armen Menschen, dass man ihre Größe messen wollte, und dabei hat man ihnen von hinten ins Genick geschossen.

Anschließend haben wir uns die Ausstellung im ehemaligen Kammergebäude des Lagers angeschaut. Hier gab es eine Fülle von Anschauungsmaterialien und Informationen, die man gar nicht alle aufnehmen konnte.

Man hat im Unterricht oder im Fernsehen schon viel über Konzentrationslager gehört, gelesen und gesehen. Aber einen richtigen Eindruck erhält man erst, wenn man wirklich in einem steht. Dann bekommt man schon ein komisches Gefühl. Ich kann mir sowieso nicht richtig vorstellen, dass es früher Menschen gab, die anderen Menschen so viel Leid zufügten. Welche Ängste und Qualen die Gefangenen aushalten mussten, kann man nur erahnen. Ich finde, jeder sollte einmal ein KZ besucht haben, und hoffe, dass sich so etwas nie mehr wiederholt.

(Pia, Anke, Jutta, Johannes, 10aR)

(www.stadtschule-butzbach.de)

Unsere Besichtigung des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald begann mit dem Arrestzellengebäude (Bunker). Hier wurden die Häftlinge von der SS gefoltert und umgebracht. In Zelle 1 verbrachten viele ihre letzten Stunden. Die Vorstellung, was diese Menschen wohl gefühlt und gedacht haben, löste in uns allen eine starke Beklemmung aus. Ein ganz besonderer Schauer lief uns über den Rücken, als wir die pathologische Abteilung betraten. Dort wurden die Toten vor der Verbrennung von der SS ausgeplündert.

Der in Nähe des Krematoriums stehende Hänge-Pfahl erschien uns irgendwie unwirklich. Hier wurden Häftlinge zur Strafe für alle sichtbar aufgehängt.

Die schwarzen Basaltstelen auf einer kleinen Anhöhe sind ein Denkmal für die ermordeten Sinti und Roma. Sie fühlten sich ganz heiß an. Das war eine ganz nahe gehende Erfahrung! Bei dem Gedanken, was diese Menschen alles erleiden mussten, war uns sehr mulmig zumute, und wir waren uns alle einig, dass so etwas nie mehr geschehen darf, egal wo auf der Welt.

(Katharina 9cH)

(www.stadtschule-butzbach.de)

## **Mauthausen**

Die Kammer. Steril. Weiß. Ein Guckloch an der Tür. Angst.

Ich sehe die Kammer.

Kammer mit unheilvoller Vergangenheit.

Ein unangenehmes Gefühl. An so einen Ort zu gehen.

Die Leitung zugemauert. Aber sie ist da. Wir wissen es.

Früher war die Kammer finster gewesen.

Kälte.

Ein dumpfer Schlag, als die Tür zufällt.

Die plötzliche Furcht.

Hermetisch abgeschlossen.

Ein Guckloch, um zu sehen, ob sich noch etwas rührt:

Ich friere.

Menschen sind hier gestorben.

Vergangenheit.

Heute leben wir sicher?

Ein Hakenkreuz in die Gedenktafel eingeritzt.

(Schüler aus Österreich; [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at))

„Im Bus dachten alle noch über das Gesehene nach – ich glaube, dieser recht ungewöhnliche

Ausflug war für jeden von uns ein unvergessliches Erlebnis. [...] Ich kann

Leute, die den Holocaust leugnen, nicht verstehen, mich ärgert so etwas unheimlich,

wie naiv und verlogen manche Menschen sind. Ich denke, wenn diese Leute ein KZ

besuchen oder mit einem Zeitzeugen reden würden, würden sie wahrscheinlich ihre

Meinung ändern. Denn ich finde, wir sollten niemals vergessen, zu welchen fast unvorstellbaren

Grausamkeiten Menschen fähig sind.“

(Schüler aus Österreich; [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at))

„Als wir in den Bus einstiegen, wuch ein Gefühl der Beklemmung von uns. Als wir zurückblickten

auf die ‚Festung‘, wurde uns bewusst, dass wir einen Ort solcher Grausamkeit

nie vergessen können.“

(Schüler aus Österreich; [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at))

„Es wird freilich für uns immer ein Versuch bleiben, sich vorzustellen, welch großes

Leid Menschen in Mauthausen ertragen mussten, da wir nichts davon am eigenen

Leib erfahren haben. Dieser bedrückende Ausflug wird uns allen aber immer im Gedächtnis

bleiben und wir werden nie vergessen, was wir hier gesehen haben. Denn

was den Menschen in Mauthausen angetan worden ist, ist einfach nicht zu vergessen.

Doch wir sollten eine Lehre daraus ziehen und dafür sorgen, dass so etwas nie

wieder geschieht.“

(Schüler aus Österreich; [www.erinnern.at](http://www.erinnern.at))

## 6 TV Recherche

Neben den intensiven schulischen Interventionen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust ist auch das Ausmaß des medialen Einflusses von Interesse. Daher wurde eine Fernsehprogramm-Recherche der Sendungen zum Thema Deutschland (Kultur und Geschichte) im Zeitraum vom 01. Januar 2010 bis zum 31. März 2010 durchgeführt. Diese ergab 135 Sendungen. Der Zeitraum soll ein repräsentatives Bild des Sendeprofiles zu Themen der deutschen Geschichte und Kultur ergeben, abseits von geschichtsträchtigen Terminen (Jahres- oder Feiertage wie Deutsche Einheit, Jähung des Mauerfalls oder des Kriegsendes, etc.). Die in diesem Zeitraum gefundenen Sendungen sind im Anhang in einer Tabelle nach Datum, Sender, Uhrzeit, Thema und Genre (z.B. Dokumentationen, Porträts und Spielfilme) aufgelistet (vgl. Kap. 13.2).

Auf Grund dieser Daten wurden verschiedene weiterführende Betrachtungen und Analysen durchgeführt, die im Folgenden behandelt werden.

Die Intensitätsskala in Abbildung 1 zeigt die Anzahl der Sendungen an den jeweiligen Kalendertagen. Dabei verläuft die Abstufung mit zunehmender Dunkelheit der Markierungen von *keine Sendung* (weiß) bis hin zu *sechs und mehr Sendungen* (schwarz) pro Tag. Bei dieser Darstellung zeigt sich, dass an 62 von 80 Tagen Sendungen zu den entsprechenden Themen liefen. Das sind 77,5%, sprich an über drei Viertel aller Tage in diesen drei Monaten wurden Sendungen zum Thema Deutschland ausgestrahlt. Oder anders ausgedrückt sind es rund 1,7 Sendungen pro Tag.

| Montag         | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag |
|----------------|----------|----------|------------|---------|---------|---------|
| <b>Januar</b>  |          |          |            |         |         |         |
|                |          |          |            | 1       | 2       | 3       |
| 4              | 5        | 6        | 7          | 8       | 9       | 10      |
| 11             | 12       | 13       | 14         | 15      | 16      | 17      |
| 18             | 19       | 20       | 21         | 22      | 23      | 24      |
| 25             | 26       | 27       | 28         | 29      | 30      | 31      |
| <b>Februar</b> |          |          |            |         |         |         |
| 1              | 2        | 3        | 4          | 5       | 6       | 7       |
| 8              | 9        | 10       | 11         | 12      | 13      | 14      |
| 15             | 16       | 17       | 18         | 19      | 20      | 21      |
| 22             | 23       | 24       | 25         | 26      | 27      | 28      |

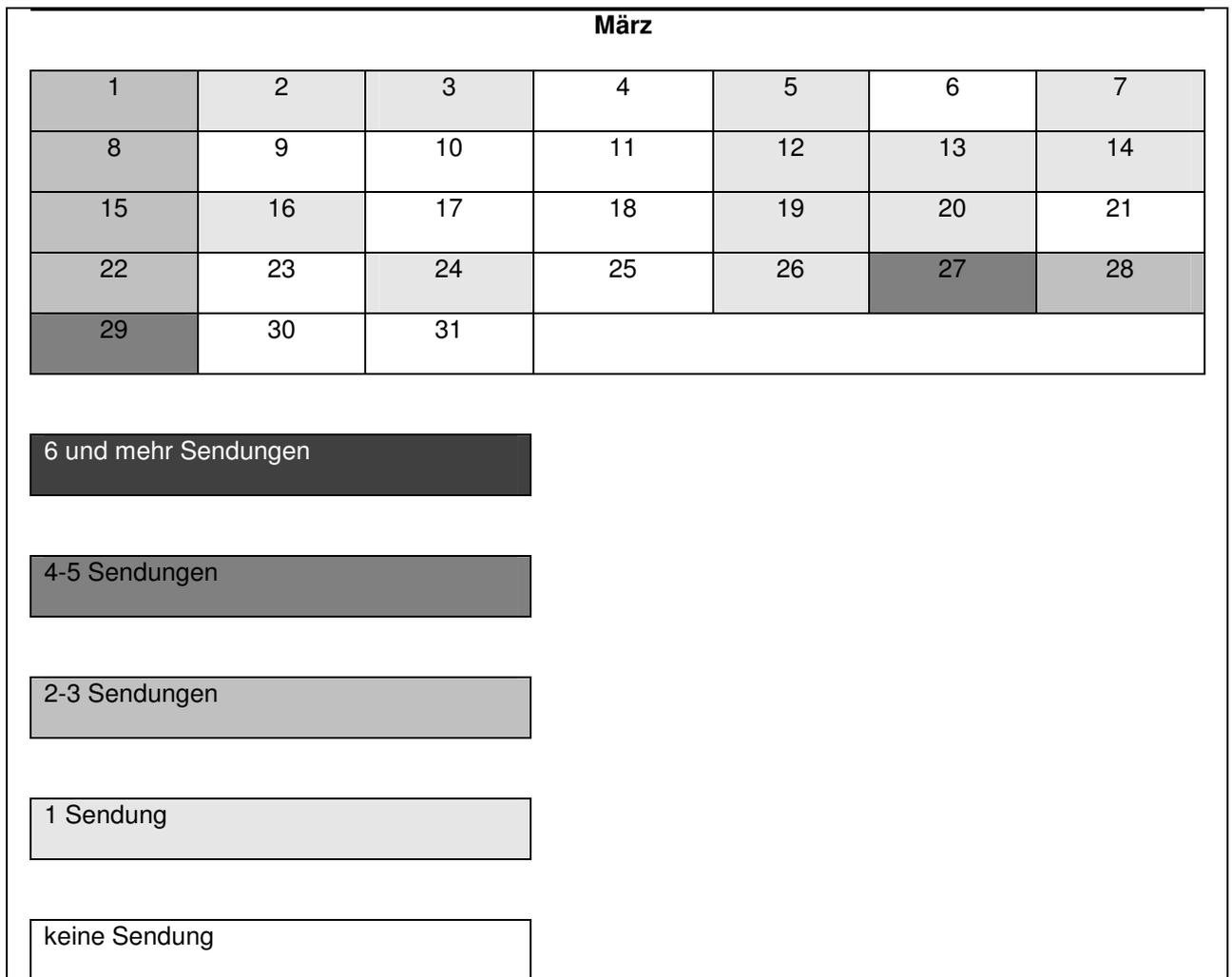


Abbildung 1: Intensitätenskala (Quelle: eigene Berechnungen)

Bei einer differenzierteren Betrachtung der Themenverteilung der Sendungen, bietet sich eine Einteilung nach Gegenstandsbereichen an. Sendungen zum **Deutschtum** handeln über „die Deutschen“, darunter fallen Beiträge über die deutsche Kultur und das Wesen der Deutschen. Unter die Kategorie **deutsche Geschichte vor dem zweiten Weltkrieg** fallen Sendungen mit Titeln wie „Napoleon und die Deutschen“, „Deutsche Kolonien“ oder „Ostpreußen“. Der Kategorie **NS-Zeit** sind Sendungen, wie Dokumentationen oder Reportagen zugeordnet, deren Titel oder Inhalte sich mit Hitler, einzelnen Verbündeten, den Nazis, Germania, Berlin als Reichshauptstadt, der Shoah und dem Holocaust, Stalingrad, Kriegsende, Alliierten und den Nürnberger Prozessen befassen. Sendungen mit Titeln wie „Kalte Heimat“, „Als der Osten noch Heimat war“ oder „Als die Deutschen weg waren“ behandeln die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten und sind wie Sendungen über die Trümmerjahre der deutschen **Nachkriegszeit** zugeordnet.

Schließlich bleibt noch die Kategorie **Deutschland ab 1960** zu erläutern, die Beiträge über die Jahre 1968 bis 1971, die DDR und (Fall der) Berliner Mauer umfasst. Den Kategorien **Germanen**, **Politikerporträts** und **Spielfilme über die NS-Zeit** können dahingegen Sendungen aus Tabelle 1 eindeutig

zugeordnet werden. Abbildung 2 zeigt die Häufigkeit der Sendungen nach Themen in absoluten Werten.

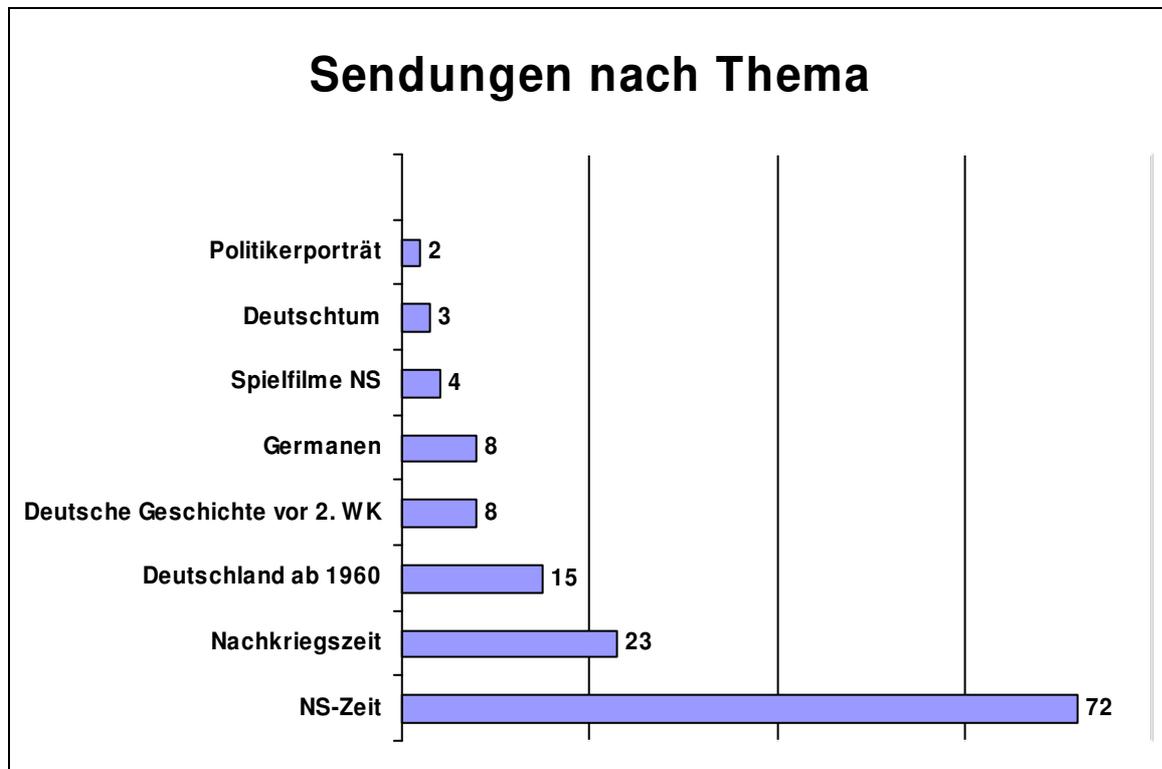


Abbildung 2: Sendungen nach Thema (Quelle: eigene Berechnungen)

Hier ergibt sich die stärkste Ausprägung in der Kategorie **NS-Zeit**. Betrachtet man die Kategorien mit ihren Ausprägungen relational zueinander, wie in Abbildung 3 dargestellt, wird dieser Überhang noch deutlicher. Hier wurden alle Kategorien zu Themenbereichen, die sich mit der Zeit rund um den zweiten Weltkrieg befassen, das heißt die Kategorien **NS-Zeit**, **Spielfilme über die NS-Zeit** und **Nachkriegszeit**, dunkel markiert. Der so entstandene Bereich umfasst einen Anteil von 74% aller Sendungen, der von Beiträgen zum Thema Zweiter Weltkrieg eingenommen wird. Das bedeutet nahe zu drei Viertel der gefundenen Sendungen über Deutschland sind Dokumentationen oder Dramen zu einem 12-jährigen Kapitel der deutschen Geschichte; die Behandlung der Jahrhunderte davor und die Zeit danach entfällt auf Sendungen die das übrige Viertel der Sendungen ausmachen, wobei die Sendungen zu **Deutschland ab 1960** mit 11% noch den größten Anteil ausmachen.

## Themenanteile vom 01.01.2010 bis 31.03.2010

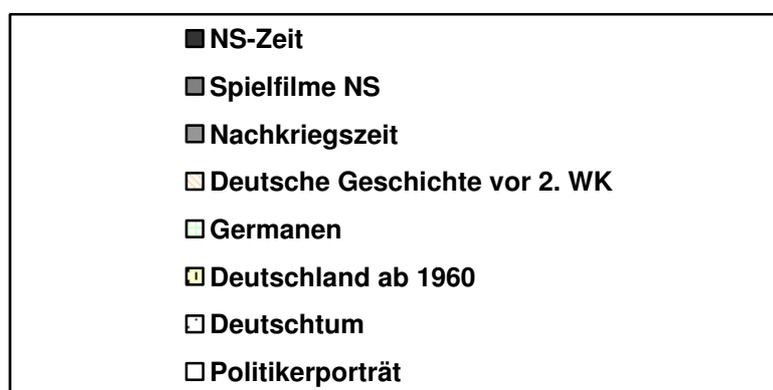
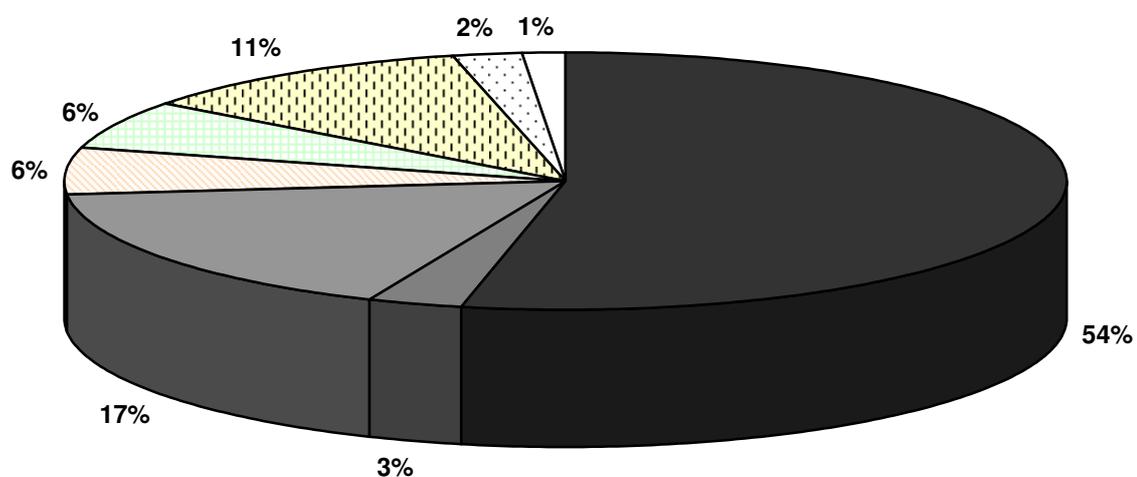


Abbildung 3: Themenanteile (Quelle: eigene Berechnungen)

Bei dieser Untersuchung wurde vorrangig das Angebot an Sendungen untersucht, aber um zu einer Einschätzung der Rezeption dieser Sendungen zu gelangen, erscheint es in einem weiteren Schritt sinnvoll, einen Blick auf die Sender und die Sendezeiten zu werfen.

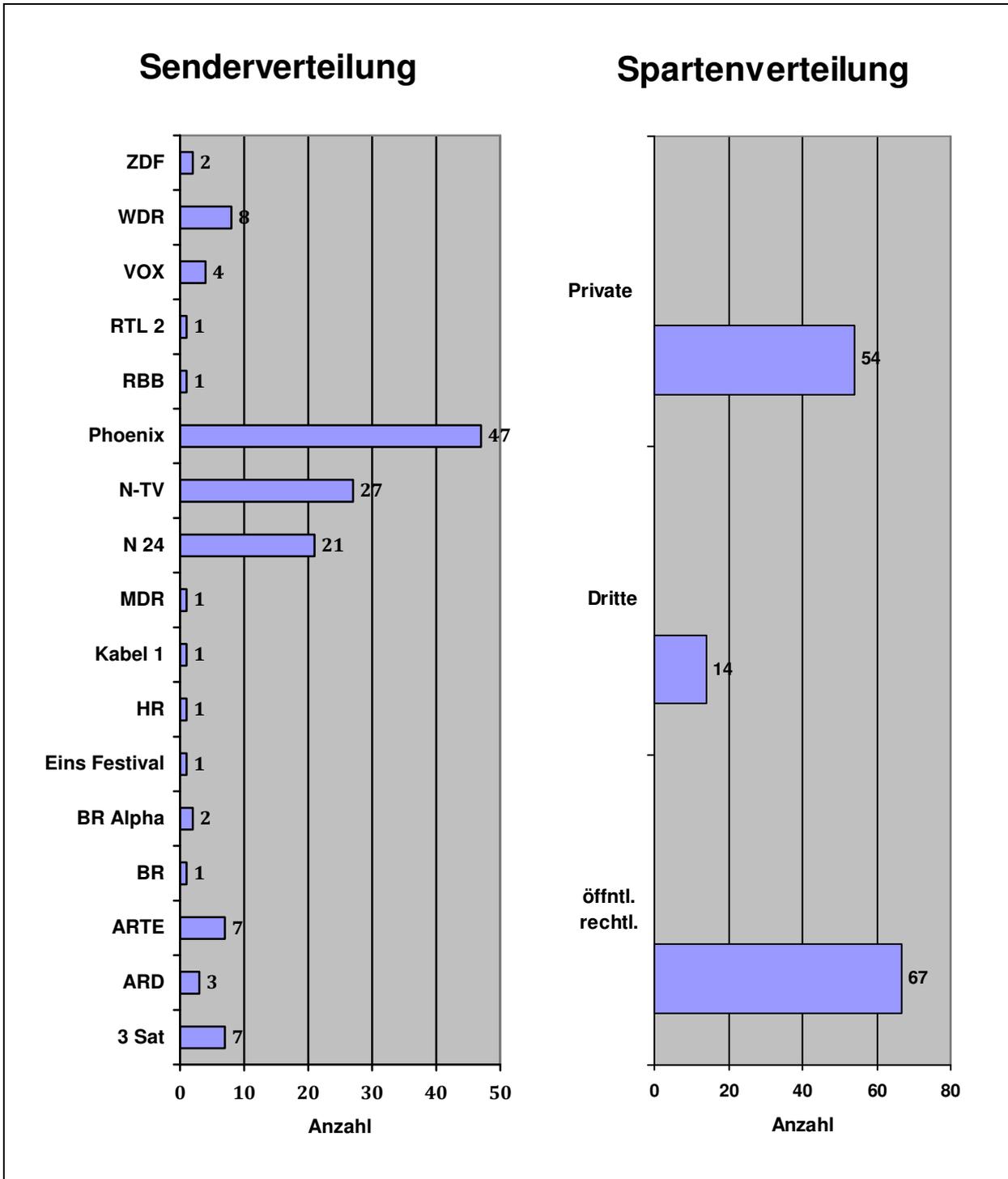


Abbildung 4: Senderverteilung und Spartenverteilung (Quelle: eigene Berechnungen)

Abbildung 4 zeigt eine alphabetische Auflistung der Sender, die im Zeitraum zwischen Januar und März 2010 Sendungen zum Thema Deutschland ausstrahlten. Am stärksten besetzt zeigen sich dabei die sogenannten Ereignis- und Dokumentationskanäle, wie Phoenix, N-TV und N24. Ordnet man die Sender entsprechend ihrer Rechtsform (siehe Grafik rechts: Spartenverteilung), zeigt sich, dass häufiger die öffentlich rechtlichen Sender als die privaten Kanäle Beiträge zum Thema sendeten. Dabei zählen zu den öffentlich rechtlichen Sendern die Programme ARD, ZDF, 3Sat, Arte, Phoenix und Eins Festival, unter die Privaten fallen RTL 2, VOX, N-TV (der RTL Group) und Kabel 1, N 24 (aus der ProSiebenSat.1 Media-Group) und die Dritten speisen sich aus regionalen Sendern wie BR, BR Alpha, HR, MDR, RBB und WDR.

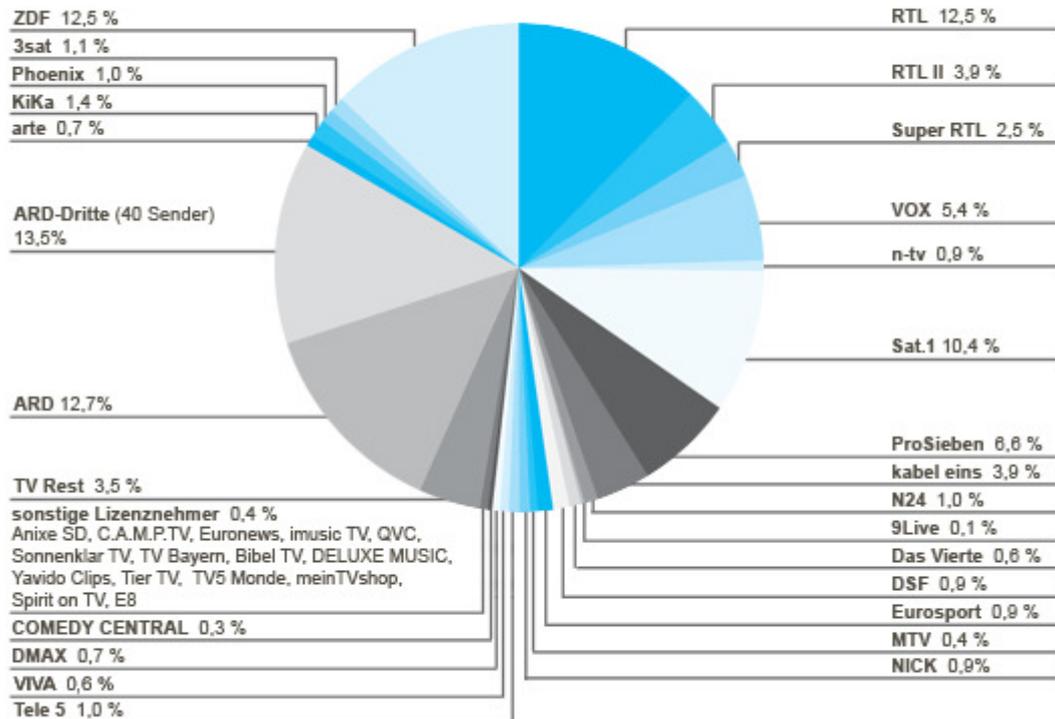
An dieser Stelle wären Statistiken interessant und weiterführend, die Aufschluss darüber geben, welche Sender in welcher Weise von der relevanten Altersgruppe der 14-20 Jährigen frequentiert werden. Finden ließ sich eine Statistik über die Marktanteile einzelner Sender, allerdings aus dem Jahr 2009 und inklusive aller Zuschauer ab einem Alter von drei Jahren (siehe Abbildung 5).

## MARKTANTEILE

Der Marktanteil gibt den relativen Anteil der Sehdauer einer Sendung/eines Werbeblocks/eines bestimmten Zeitintervalls an der Gesamtsehdauer aller Programme zum jeweiligen Zeitintervall an.

### MARKTANTEILE DER AGF- UND LIZENZSENDER IM TAGESDURCHSCHNITT 2009

Zuschauer ab 3 Jahre, Montag-Sonntag, 03:00-03:00 Uhr | TV Gesamt: 212 Minuten



Quelle: AGF/GfK Fernsehforschung; TV Scope; Fernsehpanel D+EU

Abbildung 5: Marktanteile (Quelle: <http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/marktanteile/>)

Statistiken über die Sendezeiten liegen dagegen vor. Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung, zu welchen Zeiten die gefundenen Sendungen ausgestrahlt wurden, sind in Abbildung 6 dargestellt. Dabei handelt es sich um Abstufungen in 2-Stunden-Intervallen, die entsprechend des Programmaufbaus der meisten Sender sinnvoll erschienen. Lediglich die Zeit zwischen 02.00 Uhr und 12.00 Uhr Mittags wurde zu einer Kategorie zusammengefasst. Hier zeigt sich, dass die Zeit zwischen 18.00 Uhr und 24.00 Uhr am stärksten besetzt ist, wobei allein während der „prime time“, also zwischen 20.00 Uhr und 22.00 Uhr 54 Prozent aller Sendungen liefen. Auf die Sendungen wird zudem in den meisten Programmzeitschriften bevorzugt hingewiesen (vgl. Kap. 13.3).

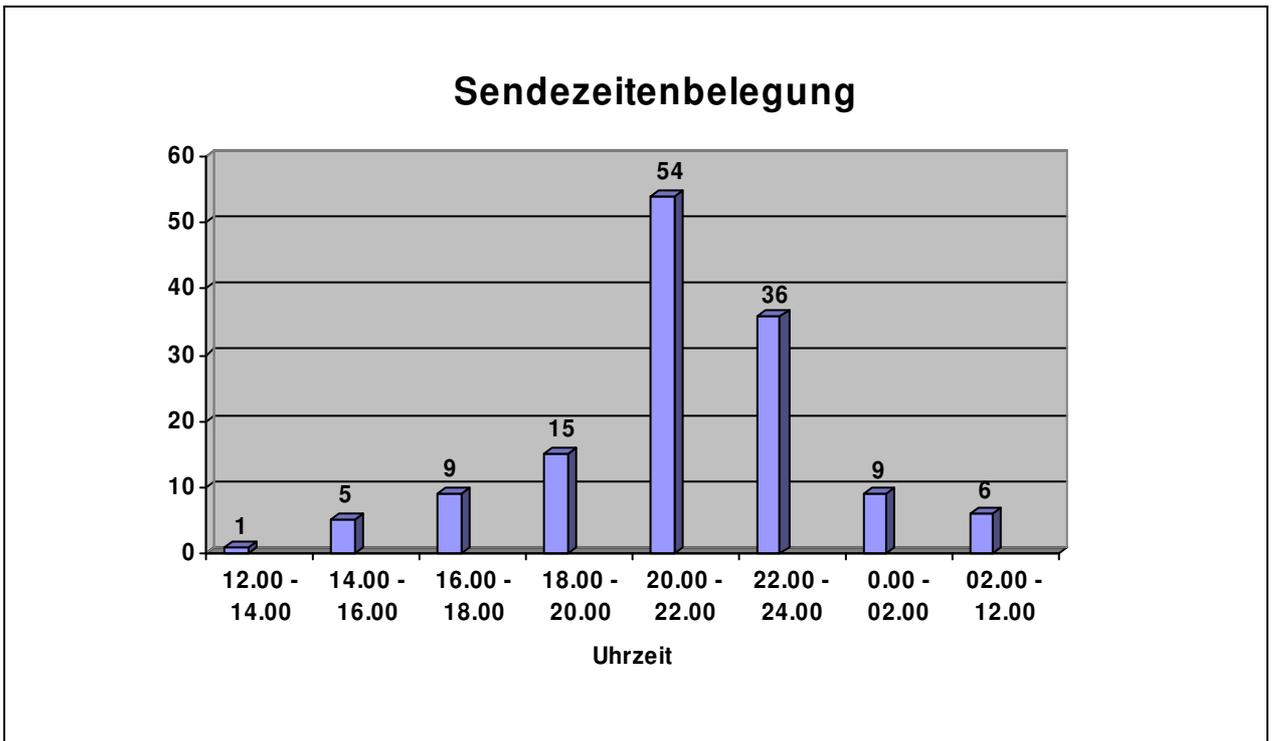


Abbildung 6: Sendezeitenbelegung (Quelle: eigene Berechnungen)

Statistiken über die Sehbeteiligung („Die Sehbeteiligung gibt an, wie viele Personen während einer Sendung/eines Werbeblocks/eines bestimmten Zeitintervalls durchschnittlich ferngesehen haben. Die Angabe erfolgt in Millionen oder Prozent.“, Quelle:

<http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/sehbeteiligung>) zeigen, dass dies die Zeiten sind, zu denen teilweise bis zu 60 Prozent (bei den Erwachsenen ab 50 Jahren) fernsehen. In der Gruppe der Zuschauer im Alter von um die 14 Jahre sind es ca. 35 Prozent. In beiden Fällen sind es die Tageshöchstwerte (siehe Abbildung 7).

Bei den folgenden Statistiken ist zu beachten, dass es sich um Werte aus dem Jahr 2009 handelt.

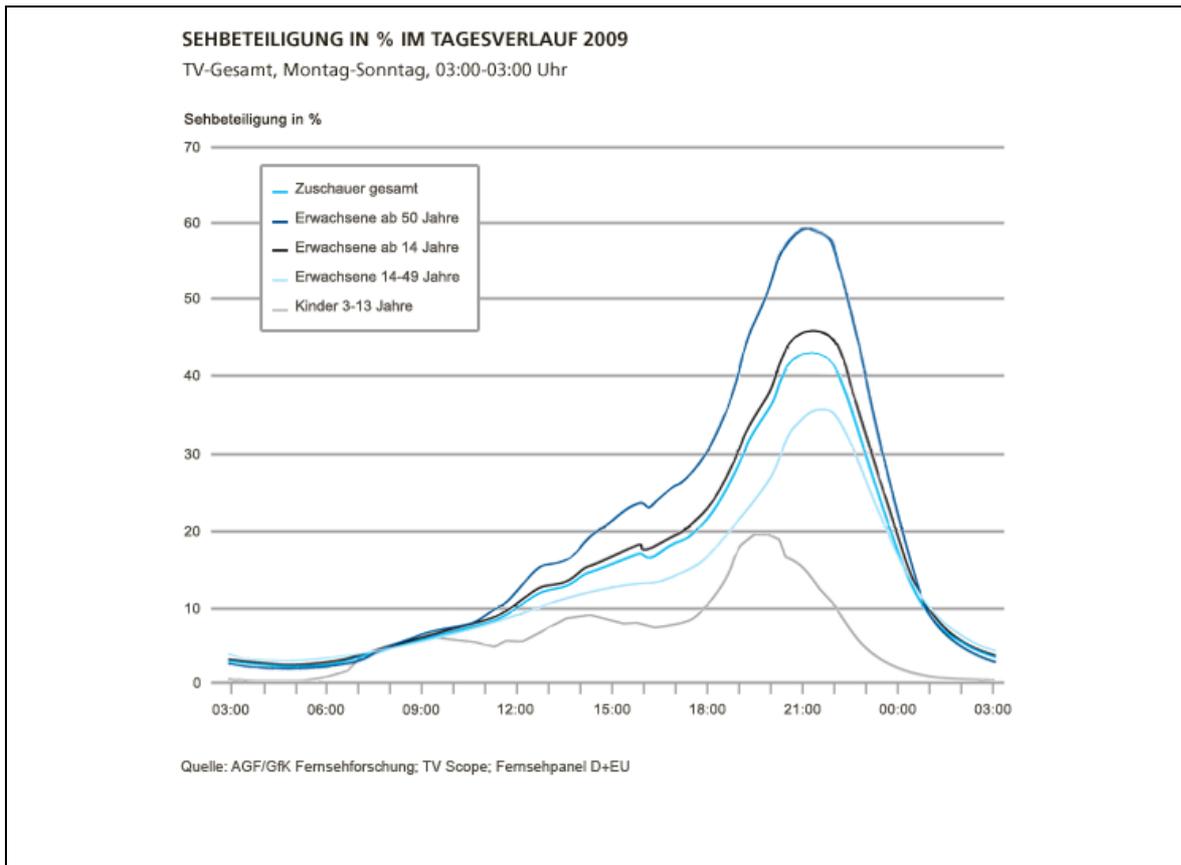


Abbildung 7: Sehbeteiligung (Quelle: <http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/sehbeteiligung>)

Interessant wäre weiterhin eine Betrachtung der Summe der absoluten Sendezeiten/Sendedauer, die Sendungen zum Thema Deutschland ergeben (variieren deutlich zwischen Dokumentationen und Spielfilmen). Auskunft über die tatsächlich konsumierte Fernsehzeit gibt die Statistik über die Verweildauer in Abbildung 8. Diese zeigt, dass die Zuschauer ab 14 Jahren im Jahr 2009 Jahr durchschnittlich 5,1 Stunden (306 Minuten) fernsahen.

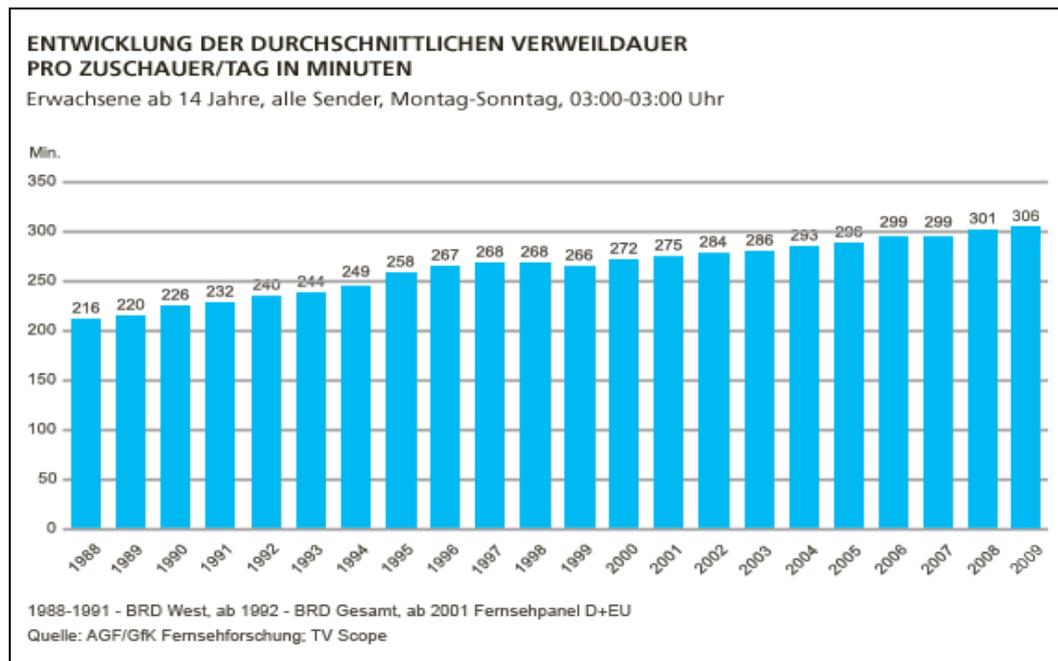


Abbildung 8: Verweildauer (Quelle: <http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/verweildauer>)

Alle Analysen in diesem Rahmen geben keine Informationen über die Intensität des bewussten Fernsehens (Interesse, Aufmerksamkeit, Konzentration) der Zuschauer. Ebenfalls unberücksichtigt bleibt die Qualität der jeweiligen Sendungen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einem breiten Publikum, und somit auch vielen Jugendlichen, zahlreiche Sendungen, vor allem über das „dunkle Kapitel“ der deutschen Geschichte, der Nazi-Zeit, regelmäßig bzw. täglich und zu den besten Sendezeiten zugänglich gemacht werden. Ein Blick auf das Fernsehprogramm der dem Beobachtungszeitraum folgenden Monate zeigte, dass sich der hier abgebildete Trend des Sendeprofiles zum Thema Deutsche Geschichte und Kultur in ähnlicher Weise fortsetzte. Darüber hinaus findet sich ein steigender Trend des Fernsehkonsums in Deutschland generell, was den Stellenwert der Informationsquelle „Fernsehen“ auch zum Thema Nationalsozialismus in der deutschen Gesellschaft unterstreicht. Aus den Indikatoren, die sich aus dieser Untersuchung ergeben, geht hervor, dass das Thema Nationalsozialismus und Holocaust eine besondere Aufmerksamkeit genießt und in den Medien nahezu omnipräsent ist. Somit stellen die Medien eine wichtige Informationsquelle und einen starken Sozialisationsfaktor für Jugendliche zum Thema der Deutschen Geschichte dar.

Im Folgenden finden sich Zitate zur Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust in den Medien, vornehmlich im Fernsehen.

„So impliziert Jean Baudrillards These, ‚dass unsere ganze Realität einschließlich der tragischen Ereignisse der Vergangenheit durch die Mühle der Medien gegangen ist‘ die Schlussfolgerung, dass es nun zu spät sei, diese Vorgänge zu überprüfen und sie historisch zu verstehen, da die zur Erkenntnis notwendigen Werkzeuge nicht mehr zur Verfügung stünden; daher werde es keine geschichtlich wahre Darstellung des Holocaust mehr geben können. So voraussetzungsvoll und kritikwürdig diese Aus-

sage auch sein mag, so ist doch unübersehbar, dass in der gegenwärtigen ‚Mediengesellschaft‘ die durch die großen Publikumserfolge der letzten Jahre weithin präsenten medialen Bilder von Nationalsozialismus und Holocaust einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der Ereignisse haben“ (Langer et al., 2008, S.12).

„Die Untersuchungen von Familiengesprächen zwischen den Generationen ergeben, dass in den Familien der Nationalsozialismus nur thematisiert wird, wenn Opfer- oder Widerstandsgeschichten berichtet werden können. Der Holocaust wird kaum thematisiert. Deshalb kommt anderen Vermittlungsinstanzen wie v.a. den visuellen Medien (Fernsehen, Kino) und dem Schulunterricht besondere Bedeutung für die Prägung von Geschichtsbildern zu“ (Brockhaus, 2008, S.29).

„Historische Repräsentation sei von ihrer medialen Präsentation nicht mehr zu unterscheiden.“ (Langer, 2008, S.71).

„Dieser vor allem visuell geprägte Wahrnehmungsrahmen, der natürlich in besonderem Maße im öffentlichen Diskurs zirkulierende Bilder beinhaltet, ist zunehmend von aus Spielfilmen stammenden fiktionalen Images gespeist. Dies wird durch die Tendenz, im Schulunterricht gerade auf aktuelle Spielfilme zurückzugreifen, um das Interesse der Schüler zu wecken und qua Identifikationsmöglichkeiten eigene Bezüge herzustellen, verstärkt. Hier kann eine Ersetzung des Dokumentarischen durch das Fiktionale, das mit einem historischen Wahrheitswert ausgestattet wird, da es auch den Rezeptionskonventionen der Jugendlichen, ihren Wahrnehmungsparadigmen folgt, gesprochen werden. Diese Fiktionalisierung von Erinnerung ließe sich schlagwortartig als ‚Hollywoodisierung‘ beschreiben. Damit erscheint die nur selten realisierte und – angesichts des zeitlichen Rahmens wie des ethischen Imperativs, der dem Thema eingeschrieben ist: realisierbare – kritische Reflexion der medialen (Re-)Präsentation im Schulunterricht Konsequenzen für den Besuch von KZ-Gedenkstätten zu haben, insofern sie die Tendenz befördert, das, was nicht den medial präfigurierten Erwartungen entspricht, aus dem Wahrnehmungshorizont auszuschließen oder mit Zweifel ob der ‚Authentizität‘ oder Wirklichkeit zu belegen. So wird eine produktive Wahrnehmung der Alterität des Ortes und die Möglichkeit einer ‚anderen‘ Erfahrung erschwert“ (Langer, 2008, S. 71).

„Da Doku-Dramen, TV-Diskussionen, Spielfilme und Zeitzeugenartikel in der Regel nur Ausschnitte des komplexen Themas bieten und oft historische Fakten nicht adäquat oder einseitig präsentiert, ersetzt die Flut an Informationen keineswegs die Vermittlung von Fakten in Schule und Universität“ (Wetzel, 2008, S. 6).

„Von Borries erhob ziemlich konstant den Unterschied zwischen einer öffentlich-konkreten und einer eher inoffiziell-privaten Meinung. Der Geschichtsunterricht stehe für erstere, während vor allem die Medienlandschaft und (stärker noch) die Familie für letztere stehen. Die öffentlich korrekte Behandlung würde als ernsthaft und langweilig, letztere als identitätsrelevant und vergnüglich eingestuft“ (Zülsdorf-Kersting, 2007, S. 86).

Auch diese Zitate weisen auf die hohe Bedeutung der Medien als Informationsquelle für das Wissen und die Einstellung zur Deutschen Geschichte für Jugendliche hin. Es wird daher davon ausgegangen, dass das Medienangebot, neben der schulischen Vermittlung (vgl. Kap. 3-5), zu den stärksten

Sozialisationsfaktoren für Jugendliche zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust zählt. Beide Einflüsse sind institutionell verankert und auf Nachhaltigkeit angelegt. Dagegen dürfte die Bedeutung für familiäre Narrationen mit der zeitlichen Entfernung von den historischen Ereignissen von Generation zu Generation abnehmen.

## 7 Fallbeispiel Gruppendiskussion

Die zitierten Literaturquellen weisen auf Schwierigkeiten bei der Vermittlung der „Holocaust Education“ hin, insbesondere scheint es zu Belastungen in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu kommen. Im Rahmen unseres Projekts wurde daher eine Gruppendiskussion in einer Schulklasse durchgeführt, um die Probleme exemplarisch zu verdeutlichen.

### 7.1 Entwicklung des Leitfadens

Geleitet wurde die Gruppendiskussion von dem Interesse, wie Schüler im Bundesland Nordrhein-Westfalen den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust unter Berücksichtigung der in Kapitel 5.3 genannten Interaktionsstörungen erleben. Die Diskussion erhielt daher den Titel „Spannungen im Geschichtsunterricht beim Thema Holocaust - Schüler und Lehrer zwischen Erwartungen, Einstellungen und Ansprüchen zum Gedenken an den Holocaust“.

Um dabei Vergleiche zu den Ergebnissen der Holocaust Education-Studie ziehen zu können wurden Zitate der ITF-Interviewstudie zur Diskussion gestellt. Dabei handelte es sich um Aussagen der befragten Schüler und Lehrer, aber auch um Zitate der Thesen und Befunde aus der besagten ITF-Studie. Diese wurden zunächst folgenden Schlüsselbegriffen thematisch zugeordnet:

- Interesse
- Überdruß
- Distanz
- Betroffenheit
- Abwehr
- Schuld
- Verantwortung beim Lehren
- Hidden agenda
- Lehrerverstrickung

Dabei wurde angestrebt, bei jedem Thema sowohl die Lehrer- als auch die Schülersicht zu zitieren und Diskussionsstoff zu schaffen, indem auch gerade gegensätzliche Aussagen der Parteien zur Debatte gestellt wurden. Eine tabellarische Übersicht der konkreten Texte findet sich im Anhang (vgl. Kap. 13.4).

Ein besonderer Anspruch und die Herausforderung der Gruppendiskussion als Forschungsmethode lag darin, zum einen sämtliche Themenbereiche anzusprechen. Interdependenzen sollten dabei berücksichtigt werden, aber nicht ablenken. Zum anderen war das Gespräch dynamisch und offen zu halten. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, wurden die Zitate zu den entsprechenden Themen auf Karteikarten geordnet, welche es ermöglichten, Themenwechseln und –sprüngen in einer Diskussion flexibel zu folgen. Gleichsam dienten sie als Leitfaden, der es erleichterte alle Interessensgebiete zuverlässig und übersichtlich „abzuarbeiten“.

## **7.2 Stichprobe**

Bei der Stichprobe handelte es sich um einen Geschichtslehrer und 28 Schüler und Schülerinnen einer zehnten Klasse eines städtischen Gymnasiums im Süden Nordrhein-Westfalens. Die Klasse setzte sich zusammen aus 13 Jungen und 15 Mädchen zwischen 16 und 18 Jahren.

## **7.3 Durchführung und Verlauf der Gruppendiskussion**

Die Gruppendiskussion fand im Rahmen einer Geschichtsstunde von 45 Minuten am Ende des Schuljahres 2009/2010 statt. Nach einer kurzen Instruktion nahm die aktive Diskussionsphase, von der ersten Frage bis zur letzten Antwort, 43 Minuten ein. Dabei wurde das Gespräch mit einer digitalen Kamera akustisch aufgezeichnet. Diese Methode war nach einigen Vortests einem digitalen Tonbandgerät vorzuziehen. Das Objektiv der Kamera blieb verschlossen, da nur die verbalen Äußerungen von Interesse waren und so die Anonymität der Schüler und Schülerinnen zusätzlich gewährleistet werden konnte. Auffälliges Verhalten sowie bemerkenswerte Aussagen wurden parallel schriftlich dokumentiert.

Um eine ungezwungene, vom Schulalltag losgelöste Atmosphäre zu schaffen, die die Schüler anregen und motivieren sollte, aktiv am Gespräch teilzunehmen und sich auch trotz Anwesenheit des Lehrers kritisch zu äußern, wurde ein „Stuhlkreis“ gebildet, bei dem die Schüler und Schülerinnen sowie die Moderatorin in der Mitte des Klassenraumes auf dem Fußboden Platz nahmen. Durch dieses Arrangement wurde außerdem eine größtmögliche Nähe zum Mikrofon der Kamera geschaffen, die sich in der Mitte des Kreises befand. Der Lehrer platzierte sich außerhalb des Kreises an einem der umstehenden Tische, was ihm eine gesonderte und erhöhte Position verschaffte. Es wird vermutet, dass dies möglicherweise dazu beitrug, dass in „heißen“ Phasen der Gruppendiskussion zwischen ihm und den Schülern und Schülerinnen der Charakter einer Unterrichtssituation wieder aufkam, was bzgl. Ausspruchs freier und ehrlicher Meinungsäußerungen einen einschüchternden und hemmenden Effekt auf das Verhalten der Schüler und Schülerinnen zu haben schien.

Die erste Frage widmete sich dem „Interesse“ am Thema Nationalsozialismus und Holocaust. Sie erschien für den Einstieg in die Gruppendiskussion und zum Warming Up sinnvoll, da sie einen individuellen Zugang zum Thema auf Grund eigener Erfahrungen und Interessen bot und so die Möglichkeit schuf, viele Schüler zu Wort kommen zu lassen. Die folgende stichpunktartige Auflistung der Themenpunkte gibt den Verlauf der Diskussion wieder. Es handelt sich einerseits um geplante Diskussionspunkte und andererseits um Themen mit verwandtem Inhalt, die aus der Dynamik des Gesprächs entstanden sind:

- Interesse und
- Distanz
- Verantwortung und Schuld aus der Geschichte (hat sich aus der Diskussion ergeben)
- Überdruß

- Methoden
- Konsumverhalten der Schüler zu TV-Medien zum Thema (hat sich aus der Diskussion ergeben)
- Lehrerverstrickung
- Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrer
- Betroffenheit
- Lehr- bzw. Lernziele aus Lehrersicht
- Nationale Identität, Nationalstolz, Schuld und Scham (hat sich aus der Diskussion ergeben)
- Wünsche im Umgang mit dem Thema (hat sich aus der Diskussion ergeben)

Ein Vergleich mit der Liste der Schlüsselbegriffe zeigt, dass die Themen „hidden agenda“ und „Abwehr“ fehlen. Diese Themen wurden nicht explizit angesprochen. Wie die Ergebnisse zeigen werden, spielten sie jedoch implizit eine Rolle.

## **7.4 Ergebnisse und Analyse**

Die Aufzeichnungen der Tonspur wurden für die weitere Analyse transkribiert. Die folgende Auswertung basiert auf wörtlichen Zitaten. Diese unterstreichen mehrheitlich die Forschungsbefunde, die in den vorangegangenen Kapiteln wiedergegeben wurden, einige stehen aber auch zu ihnen im Widerspruch. Andere zeigen neue Aspekte und Relevanzen auf. Nach jedem Sinnabschnitt erfolgt eine kurze Diskussion des jeweiligen Statements. Das vollständige Protokoll und die Transkription befinden sich im Anhang (vgl. Kap. 13.5). Zunächst soll jedoch ein Überblick über alle Beteiligungen unter einer geschlechtsspezifischen Perspektive gegeben werden.

Aus quantitativer Sicht gehen 91 Statements auf Mädchen zurück und 43 auf die Beteiligung von Jungen. Als ein Statement wird dabei folgendes gewertet: „ja“, „nein“, „ja“ + erläuternder Satz“, „nein“ + erläuternder Satz, Sätze, die einen Aspekt nennen oder beschreiben, Sätze oder Kommentare, die Aussagen bestätigen. Qualitativ unterschieden sich die Beiträge geschlechterspezifisch dahingehend, als dass die Aussagen von Mädchen häufiger Schuldgefühle, Schamgefühle oder Betroffenheit offenbaren. Zwar äußern auch Jungs solche emotionalen Tendenzen, diese signalisieren und fordern jedoch auch Auffassungen eines „genug“.

Es folgt die Ergebnisdarstellung entlang der Themengebiete gemäß des Diskussionsverlaufes. Die Namen der Schüler und Schülerinnen sind dabei anonymisiert durch erfundene Namen. Namen wie Aylin oder Shila sollen jedoch einen Hinweis auf den Migrationshintergrund entsprechender Schülerinnen geben. Die Abkürzung „M.“ steht für Moderatorin und „L.“ für Lehrer.

### **7.4.1 Interesse**

**M.:** „Großes Interesse, ja oder nein?“

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere): „Ja.“

Dies bestätigt die Ergebnisse der Studie der bayrischen Landeszentrale für politische Bildung (vgl. Kap. 5). Es ergaben sich im Zusammenhang mit der Frage nach dem Interesse darüber hinaus Aussagen, die zeigen, wo das Thema den Schülern begegnet:

**M.:** „...Gibt's jemand, der schon ma' privat sich en Buch dazu ausgeliehen hat oder gekauft hat oder ... im Schrank stehen hat?“

**Schülerin:** „Ja.“

**Dennis:** „Ja.“

**M.:** „Ja? Was für eins?“

**Dennis:** „(Ein) Paar, weiß nicht, kenn kein Titel.“

**M.:** „Ok. Und...“

**Shila:** „Man kriegt das eigentlich auch so'n bisschen durch seine Großeltern glaub ich e'n bisschen mit, so,...“

**M.:** „Ja?“

**Shila:** „Erzählungen und so.“

Der Lehrer bestätigt in der Gruppendiskussion das Interesse der Schüler und beobachtet es schon früh in der Schulzeit:

**L.:** „Ich erleb' auch dieses, äh, Interesse in der Sieben und in der Acht. Da könnt ich möglichst sofort Nationalsozialismus - - besprechen. ... Äh, und am liebsten gar nix, was vorher war. Also Dachthemen sind für die völlig uninteressant. Vor allem, wie kam es dazu. Die wollen sofort die Ereignisse besprechen. Hauptsächlich dann auch die Judenpolitik der Nazis, natürlich.“

Es wird vermutet, dass entgegen des Interesses der Schüler in den Klassen sieben und acht die Lehrer mit dem Lehrplan fortfahren, der in diesen Stufen andere Themen vorsieht. Fraglich ist, ob die Bindung an die curricularen Vorgaben der einzige Grund ist, um dieses Thema nicht anzusprechen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage einer Schülerin, die auf die Frage: „...Hattet ihr das Thema auch schon früher, oder war das jetzt erst in der neunten und zehnten - Thema?“ folgendes meint:

**Maria:** „Die Lehrer hatten halt immer Angst, dass es zu früh ist, mit uns darüber zu reden.“

Im Widerspruch zu den Aussagen des Lehrers in der Gruppendiskussion steht seine Meinung zum Thema Interesse, die er in einem vorausgegangenem Telefoninterview vertrat:

**L.:** „Interesse ist sehr gering. Für die ist das, was das im Mittelalter stattgefunden hat, also in der Art. Die wissen noch nicht mal viel über die Deutsche Wiedervereinigung. Das war vor deren Geburt. Also kann sein, dass ich mich da täusche und eine sehr pauschale Meinung vertrete, aber ich empfinde das so.“

Es wird vermutet, dass es sich hierbei um einen Methodeneffekt handelt. Der Lehrer wurde in der Gruppendiskussion erst nach den Schülern zu seiner Wahrnehmung des Schülerinteresses befragt und konnte somit nach den Interessebekundungen seiner Schüler seine Meinung revidieren. Gleichzeitig offenbarte er im Telefoninterview das Gefühl, die Schüler hätten durch ihre zeitliche Distanz zu dem Thema ein geringeres Interesse und einen geringeren Bezug. Dies findet sich auch in Kommentaren von Lehrern in der Interviewstudie „Holocaust Education“ der bayrischen Landeszentrale für politische Bildung (2008). Deshalb wurde der Stichpunkt „Distanz“ in den Interviewleitfaden aufgenommen.

#### 7.4.2 Distanz

**M.:** „Ok. Aber Interesse ist auf jeden Fall so schulisch auf jeden Fall schon da, wenn das kommt ist es schon von Interesse (Schüler nicken). Ok. Und ähm, wie sieht das aus mit dem Argument, dass das alles so, so lange her ist für euch und ähm, ihr quasi ne gewisse Distanz zu dem Thema habt?“

**Dennis:** „Is' egal. Wenn sich niemand damit beschäftigen würd', dann wird's vergessen.“

**M.:** „... Ich les einfach direkt mal dazu zwei Zitate vor, nämlich, ähm, sagt da ein Lehrer in Bayern: *„Also die haben da überhaupt keinen Draht mehr, (Beispiel) die sind in dieser Vorbereitungskammer (in Dachau) und wollen ihr Brotzeit auspacken. Da fehlt es an der Sensibilität. Und da seh' ich uns (Lehrer) halt schon auf relativ verlorenem Posten.“* - - Sagt der Lehrer. Und dann liest man noch *„Die heutige Schülergeneration ist durch Videospiele und Gewalt in den Medien unempfindlich für Verbrechen des Holocaust. Die berührt das nicht.“*

**Jenny:** „Das find ich nicht. Ich find das, ähm...was wollt ich jetzt sagen.“ (lacht).

**Maria:** „War das 'ne Hauptschule?“

**Jenny:** „Also ich find das nicht. Ich find das schon ziemlich erschreckend, was alles passiert ist und ich glaub das würde auch jeden berühren, und nich' nur...ähm, das hat, ich glaub das hat, äh, das..., die Beeinflussung von, äh, Computerspielen hat damit nicht so viel zu tun.“

Die Antworten zum Thema Distanz erscheinen nicht eindeutig. Die Aussagen von Dennis lassen vermuten, dass das Erziehungsziel einer Erinnerung an den Holocaust verinnerlicht oder gewünscht zu sein scheint. Marias Aussagen lassen vermuten, dass sie einen unterschiedlichen Umgang mit dem Thema Holocaust unter den Jugendlichen der verschiedenen Schulsysteme sieht. Jenny äußert hier von sich aus schon zu Beginn der Diskussion ihre Betroffenheit über die Geschichte. Hier vermischt sich das Thema Distanz mit dem Thema Betroffenheit. Dies könnte dafür sprechen, dass die Unterrichtsmethode, die natürliche, zeitliche Distanz der Schüler zum Thema durch Personalisierung und Emotionalisierung zum Beispiel durch Identifikationsangebote mit Opferbiografien zu überbrücken, erfolgreich war.

**Maria:** „Ich glaub sicher dass es irgendwelche Trottel gibt, die das nicht berührt, aber das muss..., das heißt ja nich', dass das bei jedem so ist, also ich find das ein bisschen doof das so zu verallgemeinern.“

Maria bezeichnet hier diejenigen als „Trottel“, die augenscheinlich nicht von den Verbrechen des Holocaust berührt werden. Hier stellt sich die Frage ob es eine Art soziale Erwünschtheit unter den Schülern gibt, in der Art, als dass es angesehen ist, sich von Holocaust berührt zu zeigen.

Ferner ist das Thema für die Schüler mit ihrer Nation verknüpft:

**M.:** „Ok. Gibt's jemanden unter euch also, äh, der sagt so: hm, ja, weiß ich nich', für mich ist das halt einfach ein Thema, was man durchnehmen muss und so'n persönlichen Bezug hab ich dazu nicht? - - Könnt ihr ruhig äußern, sagen. - - Also ihr würdet alle sagen, das ist was, was mich betrifft und was mich auch berührt.“

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere): „Ja.“

**Aylin:** „Es geht ja auch um unsere Nation ... Was damals war.“

Leider wurde an dieser Stelle versäumt diese Äußerung weiter zu untersuchen und durch Fragen, wie „Was hat das Thema für Dich mit Deiner Nation zu tun?“ zu spezifizieren.

### *7.4.3 Verantwortung und Schuld aus der Geschichte*

**M.:** „Und meint ihr, ähm, aus der Geschichte entwächst dann auch bestimmte, bestimmte Verantwortung für euch? Oder vielleicht 'ne Schuld, das hört man ja auch?“

**Jenny:** „Verantwortung auf jeden Fall, dass so was nicht noch mal so passieren kann. ... Also, dass wir schon sehen, ja, wir ha'm in der Vergangenheit viele Fehler begangen. Auch so'n bisschen Schuld, das wir halt auch en bisschen von Schuld mit auf uns nehmen. Aber dann halt hauptsächlich, dass wir aus diesen Fehlern lernen sollen, und wir so'n Fehler auch nicht mehr machen dürfen, halt.“

**Nils:** „Ich find aber auch bei aller Schuldbewältigung, ähm, find ich es, ähm, nicht besonders logisch zu sagen, dass ich selber beispielsweise Schuld habe...“

**Schülerin:** „Find ich auch.“

**Nils:** „...sondern, kann sein dass ich nicht die Courage gehabt hätte mich gegen das Regime auf zu lehnen, aber ich hab mit meinen eigenen Händen noch niemanden getötet. Also...seh' ich mich nicht als schuldig.“

Jenny spricht von „wir“ als den Deutschen, als Kollektiv. Es wird deutlich, dass die Schüler ihre Rolle im Umgang mit der Vergangenheit eher so definieren, dass sie die Aufgabe einer Verantwortung haben, bzw. annehmen, Schuld oder Schuldeingeständnisse werden kontrovers diskutiert.

Das ein „Nie wieder“ und die damit verbundene Verantwortung ein Lernziel darstellt, bestätigt auch der Lehrer an dieser Stelle, was später noch deutlicher wird. Eine Schuld spricht er den Schülern, eben wie diese auch mehrheitlich sich selbst, im Großen und Ganzen ab:

**L:** „Ja. Das sehe ich auch sehr häufig. Die Schuldfrage spielt für die Schüler natürlich überhaupt keine Frage, äh, keine Rolle. Ist ja auch nachvollziehbar, und richtig. Die ha'm ja keine Schuld. ... Was anderes ist es, ähm, den Schülern zu vermitteln, dass sie ne Verantwortung haben. ... Als Deutsche. ...

Also vielmehr nicht zu vergessen und äh, und auch offen zu halten, also, ähm, aktuell zu...also, die Kenntnisse aufrecht zu erhalten.“

**M.:** „Ok. Das ist also, ähm, ja, eins der - der Ziele, auf jeden Fall, der Erziehungsziele zu dem Thema?“

**L.:** „Ja, auf jeden Fall.“

#### 7.4.4 Überdruss

Die Konfrontation mit Zitaten zum Thema Überdruss wurde dadurch begünstigt, dass der Lehrer darauf verwies, dass das Thema auch schon in früheren Klassenstufen von Interesse sei. Die Diskussion wie folgt:

**M.:** „Ok, da komm ich gleich noch mal darauf zurück. Erst noch mal zu dem, was gerade schon...du (zu Aylin) hatt'st glaub ich gesagt in Religion war das schon mal Thema gewesen und in der siebten und achten Klasse ist das Interesse dafür auch schon da und dann wird das vielleicht auch schon mal gestriffen (gestreift) das Thema. Ähm, dazu hab ich, ähm, bspw., äh, in der Studie ein Zitat gefunden: *„Der Holocaust wird häufig im Schulalltag etwa in Deutsch, Ethik oder Religion viel früher als im Geschichtsunterricht bereits gestreift wodurch sich der Eindruck einer ständigen Wiederholung bei den Schülern verfestigt“*. Und bzw. da komm ich gleich noch mal drauf. Ich nenn das jetzt' einfach mal so ne, so'n, so'n Überdruss, also wenn das Thema dann in der Zehnten dran kommt, dann hat man's eigentlich schon satt sich damit auseinander zu setzen.“

**Aylin:** „Das find ich nich' weil in Religion ham wir das irgendwie - sind wir das ein bisschen anders angegangen, äh, als jetzt wie in, als in Geschichte. In Religion ham wir halt da die religiöse Seite gesehen. Das Hitler sich über Gott gestellt hat und sowas. Und äh, hier in Geschichte – ja, da redet man halt über andere Sachen – was, was da sonst noch passiert ist, so jetzt nicht nur wie sich Hitler halt über Gott gestellt hat.“

**M.:** „Ja.“

**Aylin:** „Was ich vielleicht, ähm, denke, warum das, ähm, äh, das, also warum von diesem Überdruss geredet wird is' vielleicht weil die Schulen nicht, was heißt nicht genug oder halt nur dieselben Materialien haben. Das wir dann sag ich jetzt' mal in Religion denselben Film gucken wie in, äh, Geschichte.“

**M.:** „Ok. Ich schreib mir das mal auf äh, zum Thema Unterrichtsmethoden, da hab ich gleich auch noch 'ne Frage zu. Ähm, wie würdet ihr denn das Zitat mir erklären können: in der Studie wird dann auch zum Thema Überdruss gesagt *„Überdruss- oder Desinteresseaussagen haben auch die Funktion, sich nicht als ‚uncool‘ zu ‚outen‘ (in der Klasse)“* Könnt ihr das nachvollziehen?“

**Dennis:** „Vollidioten.“

**M.:** „Also, also, ich stell mir dann Schüler vor die dann sagen: „Ja, ähm, bor, jetzt kommt das Thema schon wieder dran, jetzt hab ich da auch langsam schon auch kein Bock mehr drauf“. Und das dann

so abblocken, aber vielleicht steckt ja auch dahinter – vielleicht sind das auch Schüler, die das Thema besonders berührt und sich deshalb nicht so oft damit auseinandersetzen wollen. - - Haltet ihr das für möglich oder ist das - - „

**Maria:** „Möglich ist das sicher, aber wir ham das jetz‘ eigentlich nich‘.“

Das Gefühl eines Überdrusses oder besser eines „Moments des Überdrusses“ kann hier nicht bestätigt werden. Aylin eröffnet mit ihrer Äußerung einen neuen Themenbereich, die Methoden. Bemerkenswert ist hier, dass sie eine Methodenarmut anmerkt, was retrospektiv bei der Betrachtung der genannten Methoden, die aus den Lehrplänen und der Praxis hervorgehen, überrascht. Auch an dieser Stelle der Diskussion entsteht erneut der Eindruck, dass die Schüler das Thema sehr ernst zu nehmen scheinen.

### Methoden

Nach Aylins Einwurf bzgl. des sich wiederholenden Einsatzes derselben Unterrichtsmaterialien (Filme) wurde das Thema Methoden vertieft mit der Frage: „Mich würde mal interessieren mit welchen Methoden ihr gearbeitet habt im Unterricht.“

**Maria:** „Wir hatten das Buch und äh, da war’n viele Bilder, ne Karte...“

**Jenny:** „Tabell’n.“

**Maria:** „Und Fotos drin. Genau Tabell’n.“

**Dennis:** „Berichte. ... Von Zeitzeugen. Wir ham Filme geguckt.“

**Schüler:** „Filme. Mhm.“

**Schülerin:** „Filme ha‘m wir auch geguckt.“

Hauptsächlich bilden demnach Filme und die Inhalte des Geschichtsbuches zu diesem Thema die Grundlage. Auf Nachfrage ließen sich leider keine Filmtitel finden.

**M.:** „... Welche Filme habt ihr geguckt?“

**Schülerin:** „Keine bestimmten.“

**Maria:** „Verschiedene.“

**Dennis:** „Dokumentationen.“

**Maria:** „Wo Zeitzeugen berichtet haben. Oder wo wir halt Ausschnitte, die auch im Fernseh’n damals liefen gezeigt wurden.“

Das Geschichtsbuch bildet jedoch in der Gruppendiskussion an späterer Stelle einen Gesprächsgegenstand. Der Lehrer nahm beim Thema Methoden und methodische Unterrichtsgestaltung zu folgendem Zitat Stellung:

*„Konsens besteht in der Auffassung, dass das Thema spezifische Herausforderungen an die Vermittlung des Unterrichtsstoffes stellt; folglich wird den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung viel Raum gegeben“.*

**L.:** „Ja, auf jeden Fall. Wenn man Zeit dazu hat auf jeden Fall. ... Äh, die ist begrenzt in zwei Stunden pro Woche Unterricht. ... Im Durchschnitt anderthalb Stunde pro Woche in so fern, äh, müssen wir uns das genau überlegen, welche Aktion man plant und wie man die durchführt. ... Zum Beispiel die Zeitzeugenbefragung ist 'ne sehr intensive und, und zeitintensive Form der Zeitzeugenpräsentation und Diskussion mit Zeitzeugen. Sehr zeitintensiv. ... Und deswegen ist die auch, äh, möglicherweise in der Sekundarstufe eins nicht ganz so durchführbar, wie das in der Sekundarstufe zwei zu bewerkstelligen ist.“

**M.:** „Okay, das heißt das in der Sekundarstufe zwei durch die Kurssysteme da einfach mehr Raum auch für so was entsteht.“

**L.:** „Ja, auf jeden Fall.“

**M.:** „Und was würden Sie jetzt so aus der eigenen Erfahrung sagen sind Methoden die eigentlich üblich sind – mit denen gearbeitet wird?“

...

**L.:** „Ja, ja, das sind im Grunde genommen die üblichen Methoden. Wobei man sagen muss, unser Lehrbuch is' natürlich auf dem neusten Stand der methodischen Überlegungen. ...Äh, die bieten methodische Umsetzungen an, die also wirklich, ähm, vom Feinsten sind, muss ich sagen. Man kann also damit sehr gut arbeiten.“

**M.:** „Mal e'n Beispiel?“

**L.:** „Ja, wir ha'm zum Beispiel die, äh, Thematik Beeinflussung der Bevölkerung durch die NS-Propaganda in verschiedenster Hinsicht, zum Beispiel die, äh, Wirtschaftspolitik, die Sozialpolitik, die Außenpolitik als propagandistisches Mittel im Rahmen der Propaganda. Und so weiter und so fort, da kann man also wunderbar Gruppenarbeit machen. ... Und die Ergebnisse dann auch fixieren und präsentieren. Ja?“

Nachdem der Lehrer sich vom aktuellen Geschichtsbuch (Zeit und Menschen, 2009, Schöning-Verlag) deutlich beeindruckt zeigt, äußern sich die Schüler darüber aus ihrer Sicht. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass die Schüler trotz offensichtlicher Begeisterung des Lehrers für das Medium ihre negative Kritik zum Schulbuch äußern. Diese Situation bildet in der Gruppendiskussion die erste, in der sich die Schüler gegen die Meinung ihres Lehrers stellen.

**M.:** „Okay. Wie, wie empfindet ihr die Methoden? Also ist das – sprechen die euch an?“

**Schülerin:** (verhalten) „Ja. Hm, teilweise.“

**M.:** „Teilweise? 'Ne Einschränkung?“

**Schülerin:** „Ähm. Ich weiß nicht – manchmal da ist das e'n bisschen – also meiner Meinung nach e'n bisschen unpassend. Ich weiß auch nicht wieso, aber...“

**M.:** „Versuch ma', versuch mal en Beispiel zu geben! Vielleicht können ja deine Mitschüler dir ja noch helfen. Was könntest du mit unpassend meinen?“

**Protokollantin:** „Ich find aber auch das Buch ist nicht so sehr gut konzipiert, eigentlich ... Weil, die Texte teilweise auch sehr kompliziert auch formuliert sind...“

**Schülerin:** „Ja. Find ich auch.“

**Protokollantin:** „Und es sind auch immer sehr lange Sätze auch. Also, und da sind teilweise Sätze auch über'n ganzen Text, einfach. Und ähm, man kann so gar nicht richtig verfolgen, was da eigentlich gemeint ist.“

**M.:** „Also es fällt schwer sich das dann zu behalten, auch? Und damit zu arbeiten?“

**Schülerin:** „Nö.“

**Protokollantin:** „Also behalten eher nicht. Aber dieses Verstehen eigentlich.“

**M.:** „Mhm.“

**Protokollantin:** „Wenn da so zum Beispiel auch Zeitzeugenberichte sind, dann sind die eben auch immer alle sehr – ja es ist eben auch ohne Punkt, ohne Punkt und Komma geschrieben, und einfach, es geht einfach durch – und man kann gar nicht richtig folgen, was die da meinen.“

#### *7.4.5 Konsumverhalten der Schüler zu TV-Medien zum Thema*

Nachdem das Gespräch mehrfach auf das Thema Filme und Sendungen zum Thema Holocaust kam, wurde auf Hintergrund der Ergebnisse aus der TV-Recherche konkret nachgefragt, ob die Schüler auch privat Sendungen zum Thema Holocaust verfolgen oder eher wegschalten. Hier hätte sich möglicherweise eine Form von Übersättigung oder Überdruß zu diesem Thema zeigen können, indem die Schüler die Sendungen wegschalten. Die Antworten ergeben jedoch anderes:

**Dennis:** „Ich guck das.“

**Schülerin:** „Ich guck das auch.“

**Shila:** „Ich auch.“

**Schülerin:** „Ich auch.“

**M.:** „Ja. Ok. Würdet ihr sagen ihr guckt so was häufig?“

**Schüler.:** „Ja.“

**Schülerin:** Schon.

**Aylin:** „Das Problem ist diese Hauptsender wie RTL, Sat1 und so, die zeigen eigentlich nur noch diese Telenovelas und so.“

**Dennis:** „Das sind ja auch Privatsender.“

**Aylin:** „Wenn du dich jetzt wirklich dafür interessierst, dann sind das, äh, halt andere Sender die du bewusst gucken musst.“

**M.:** „Was sind so, was sind so Sender? Fallen Euch da welche ein, wo nur so was läuft?“

**Dennis:** „Spiegel Geschichte.“

**M.:** „Spiegel Geschichte.“

**Dennis:** „WDR, ZDF...“

**Schülerin:** „Ja, ZDF.“

**Schüler:** „Ich guck auf History Channel.“

**Schülerin:** „Arte. Arte auch manchmal.“

**M.:** „Arte. Auch diese Doku-Sender wie N-TV und N24?“

**Schülerin:** „Ja.“

**Dennis:** „Ja.“

**Schülerin:** „N24.“

Die Angaben der Schüler decken sich, was die Wahl der Sender angeht, mit den Befunden der TV-Recherche (vgl. Kap. 6), N-TV und N24 werden dabei durch die Moderatorin vorgegeben, jedoch durch die Schüler mehrfach bestätigt. Es wird vermutet, dass die Sendungen sowohl geschaut werden, wenn man sie zufällig einschaltet, dass sie aber auch bewusst gesucht werden können, da offensichtlich Wissen darüber besteht, auf welchen Sendern sie häufiger zu finden sind.

#### 7.4.6 Lehrerverstrickung

**M.:** *„Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen Empathie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs ‚Nie wieder‘ zu geben‘. Oder vielleicht ein anderes Beispiel, was das besser beschreibt: ‚Das Thema ist für sie mit anderen Unterrichtseinheiten kaum vergleichbar‘, das hatten wir eben auch schon e’n bisschen angesprochen, ‚so dass typische Ziele wie ‚Wissensvermittlung‘ und ‚kognitives Verstehen‘, für die es erprobte Bewertungsmaßstäbe gibt, zweitrangig zu sein scheinen.“*

**L.:** „Das ist richtig.“

**M.:** *„Beziehungsweise hab ich auch noch hier, dass, ähm, dass auch Lehrer ‚sehr hohe Erwartungen in Bezug auf die Folgen ihres Unterrichts, etwa deutlich sichtbare Empathie mit den Opfern, die sich in entsprechenden Emotionen und Reaktionen – beispielsweise als erkennbare Betroffenheit während des Besuchs von Gedenkstätten – zeigen sollten‘. Also, dass man sehr viel auch auf dieser emotionalen Schiene auch arbeitet.“*

**L.:** „Auf jeden Fall.“

**M.:** „Auf jeden Fall?“

**L.:** „Emotionalität steht da im Vordergrund. Ich bin sehr emotional, ähm, betroffen, wenn ich dieses Thema bearbeite im Unterricht.“

**M.:** „Ja.“

**L.:** „Und ich reagiere auch in manchen Fällen – nicht in dieser Klasse jetzt – aber es ist mir eben schon passiert in anderen Klassen sehr, sehr ungehalten...“

**M.:** „Ja.“

**L.:** „Wenn zum Beispiel beim Thema Judenpolitik, ähm, deutliches Desinteresse gezeigt wird.“

**M.:** „Ok.“

**L.:** „Ja? Das ist, äh, falsch, ich weiß es, aber ich bin dann so emotionalisiert, dass ich dann nicht mehr pädagogisch reagiere.“

**M.:** „Das heißt, man könnte sagen, es gibt da auch ‘ne Art Lehrerverstrickung?...“

**L.:** „Ja. Auf jeden Fall.“

**M.:** „Bei dem Thema? Also das ist es...“

**L.:** „Ich bin ja, äh, Nachgeborener, wie unser ehemaliger Bundeskanzler gesagt hat. Ich bin 1952 geboren, hab das also nicht mehr miterlebt, aber ich weiß durch meinen Vater genau, was passiert ist.“

**M.:** „Ja.“

**L.:** „Und wie er gelitten hat.“

**M.:** „Okay. Das ist ganz interessant, weil genau das hab ich nämlich auch noch gefunden, dass eine Lehrerin sagt: *„Ich hab vor diesem Thema immer großen Respekt, muss ich sagen, das ist für mich das schwierigste Thema im ganzen Schuljahr, weil es mich sicherlich auch irgendwie emotional einbindet.“*“

An dieser Stelle wird eine Lehrerverstrickung deutlich und - als explizit angesprochen - durch den Lehrer bestätigt. Infolge dessen kann es zu massiven Spannungen im Unterricht kommen, da der Lehrer die curricular vorgegebenen Vermittlungsziele durch seine eigene Biografie und daraus resultierenden thematischen Gewichtungen, persönlichen Botschaften und Bedürfnissen möglicherweise stark emotional auflädt. Somit trifft ihn wahrgenommenes Desinteresse an dem Thema persönlich. Der Lehrer gibt zu, in solchen Situationen nicht mehr pädagogisch zu handeln, führt dies aber nicht weiter aus. Es ist zu vermuten, dass die Interaktion zwischen Lehrer und einzelnen Schülern als auch der ganzen Klasse nachhaltig beeinträchtigt bleibt und Schüler möglicherweise zu einem gewissen Grad sozial erwünscht handeln und mit Teilnahme und Interesse reagieren, um den Lehrer nicht zu verletzen bzw. möglichen Sanktionierungen (schlechtere Note) zu entgehen. In einem mit dem Lehrer vorangegangenen Telefoninterview gab er an, dass das Thema zu seiner Schulzeit kaum behandelt wurde und er es aus diesem Grund immer sehr ausführlich mit seinen Schülern durchnimmt. Er hat

somit nach eigenen Angaben zum einen das „Täter-Tabu“ der damaligen Zeit erlebt und zum anderen die familiäre Tradierung von Opfergeschichten, die sich mit seiner professionellen pädagogischen Arbeit vermischen. Auf diese Interaktionsstörung zwischen Schülern und Lehrern angesprochen antworten die Schüler wie folgt:

**M.:** „Also das scheint es ja wohl auch häufiger zu geben unter den, unter den Lehrern. Und dadurch entstehen ja vielleicht auch noch mal ganz andere Zielsetzungen, ähm, Also zum einen scheint es eine besondere Herausforderung zu sein – was glaubt Ihr? Warum ist es eine besondere Herausforderung, das Thema zu unterrichten?“

**Aylin:** „Ja, vielleicht weil man nicht weiß, wie geht man jetzt an die Schüler ran? Man weiß ja jetzt auch, wenn man das Thema halt anfängt nicht, wie groß ist ihr Interesse...“

**M.:** „Ja?“

**Aylin:** „Bei den einzelnen Schülern. Und wenn – ich weiß auch nicht, wie ich dann darauf reagieren würde wenn jetzt ein Thema kommt, was mich selber oder meine Familie selber betroffen hat und ich seh’ dann halt jemand zeigt da gar kein Interesse. Ich würd’ da auch – mich würd’ das auch nicht kalt lassen.“

**Schülerin:** „Vielleicht auch vor der emotionalen Reaktion von den Schülern. Davor könnte man auch Angst haben, wie die darauf reagieren.“

Vor allem die zweite Aussage von Aylin erweist sich als empathisch für die Situation des Lehrers. Die Schüler erscheinen hier aufmerksam und verständnisvoll für die Verstrickungen und emotionale Eingebundenheit des Lehrers. Auf Grund der folgenden Nachfragen wird vermutet, dass solch spannungsgeladene Unterrichtssituationen von den Schülern durch entsprechendes Verhalten „umschiff“ werden.

**M.:** „Ja. Angst vor der emotionalen Reaktion der Schüler. Okay. Das heißt zum Beispiel, dass die das vielleicht gar nicht interessiert, obwohl mir das so wichtig ist als Lehrer? Und ähm, habt Ihr, habt Ihr da irgendwelche Lösungsvorschläge vielleicht für? Also was könnte man zum Beispiel verbessern? Wie könnte man den Schülern helfen, wie könnte man aber auch dem Lehrer helfen oder den Lehrern helfen?“

**Maria:** „Ich denke mal ’nem Schüler, der gar kein Interesse daran hat, dem kann man nicht helfen“

**M.:** „Mhm.“

**Maria:** „Also der jetzt wirklich da, auf Null - also auf Null-Bock-Einstellung macht und sagt, ja mich interessiert das nicht und äh, ich denke mal den sollte man dann auch in Ruhe lassen, weil – das - Ich denke mal das würde dann nur ’en Konflikt, äh, geben am Ende.“

Zunächst findet sich hier wieder Unverständnis („dem kann man nicht helfen“) für Schüler, die das Thema nicht zu interessieren scheint und die Empfehlung für den Lehrer (vielleicht aber auch für die anderen Mitschüler) diesen Schüler oder diese Schülerin in Ruhe zulassen.

**M.:** „Habt ihr das in der Form schon mal mit irgendwelchen Lehrern, also das gilt ja vielleicht auch für andere Themen mal, äh, mal besprochen? So, also fällt - fallen Euch solche Spannungen auf im Unterricht?“

**Schülerinnen** (mehrer): „Ja.“

**M.:** „Und thematisiert Ihr die? Also sprecht ihr die an oder wird das vielleicht auch von den Lehrern angesprochen?“

**Jenny:** „Ja, von den Lehrern ja, aber die Schüler... also wir sagen dann zum Beispiel nichts dazu.“

**M.:** „Warum sagt ihr nichts dazu?“

**Maria:** „Weil's keinen Sinn hat.“

**M.:** „Weil's keinen Sinn hat?“

**Jenny:** „Ja, wir woll'n auch vielleicht den Lehrer nicht verletzen irgendwie. Wenn wir jetzt die Wahrheit sagen oder so.“

...

**Schülerin:** „Also es ist ja auch 'ne Autoritätsperson für uns.“

...

**Schülerin:** „Und da woll'n wir auch nicht irgendwie uns dagegen stellen.“

Die letzte Äußerung verdeutlicht dem Umgang der Schüler mit solchen Unterrichtssituationen. Die Schüler scheinen ihre Meinung, hier am ehesten verdeutlicht als „Wahrheit“, zurückzustellen und reagieren auf die Signale des Lehrers mit Anpassung in erwünschter Form, um die Interaktion und das Rollengefüge zwischen Lehrer und Schülern nicht zu stören. Dieser Harmoniebedarf beim Unterrichtsthema Nationalsozialismus und Holocaust merkt auch die Studie zur Holocaust Education aus Bayern an (vgl. Brockhaus, 2008).

#### *7.4.7 Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrer*

**M.:** „Und, und ähm, was ist damit, dass vielleicht, das hört man – also, wenn ich mich mit Lehrern, äh, unterhalten habe und was ich gelesen habe, zeigt auch, dass die so das Gefühl haben, ähm, dass sie gar nicht so viel bewirken können, wie sie gerne möchten. Unterschätzen sie da vielleicht auch ihre – ihre Fähigkeiten und ihre Wirkung?“

**Shila:** „Auf jeden Fall. Weil das, was man im Unterricht so wahrnimmt und wie man das vermittelt kriegt, das – das nimmt man ja auch mit nachhause – das nimmt man ja auch überall mit hin...“

**Schülerin:** „Ja.“

**Shila:** „Und wenn man das Zum Beispiel ganz schlecht vermittelt kriegt, dann hat man auch vielleicht auch selber weniger Interesse daran, wenn man das nur über die Schule mitkriegt und zum Beispiel nicht von zuhause vermittelt, wenn die Schule der einzige Anlaufpunkt für dieses Thema wäre und

man das ganz schlecht vermittelt kriegen würde, dann würde ich mich da einfach weiter gar nicht für interessieren und das Thema wäre dann weiter für mich auch ganz uninteressant.“

**M.:** „Mhm.“

**Shila:** „Je nach dem wenn das gut vermittelt wird, dann würde ich mich da auch selber mehr für interessieren, mir mehr Material besorgen.“

Die Schüler geben hier eine Langzeitwirkung des Unterrichts an, der sie nachhaltig zu beschäftigen oder zu beeinflussen scheint. Das von Lehrern geäußerte Gefühl, sie könnten bei den Schülern nichts erreichen und es käme nichts an, wird hier von den Schülern „dementiert“. Da mit der Vermittlung des Themas Holocaust offensichtlich eine hohe Verantwortung einhergeht, weil die Schüler davon viel mit „nachhause“ nehmen, ist es umso wichtiger, dass Lehrer ihre Selbstwirksamkeit und die Effekte ihres Unterrichts richtig einschätzen. Von Interesse wäre an dieser Stelle, näher zu erfahren was die Schüler unter schlechter oder guter Vermittlung verstehen.

#### *7.4.8 Betroffenheit*

Auf eine Nachfrage bzgl. der Betroffenheitszumutung durch emotionalisierende Methoden oder Materialien antworten die Schüler wie im Folgenden wiedergegeben:

**M.:** „... Und ähm, wie – wie würdet Ihr sagen, reagiert ihr darauf? Ähm, dass ihr – das ihr sehr emotional angesprochen werdet, durch die Methoden auch. ... Also gibt es irgendwo ‘ne Grenze, wo ihr sagt: so, Stopp! Bis hier hin und nicht weiter. Oder – oder nehmt ihr das auf?“

**Dennis:** „Nee, ich find das gut, äh, emotional in das Thema eingebunden zu werden. Weil, wenn man jetzt einfach nur guckt, ja, ungefähr sechs Millionen Juden tot und dazu keine Bilder, überhaupt kein Bezug dazu hat, sondern einfach nur die Zahl – dann denkt man sich: joa, war schlimm, aber – aber wenn man dann die Bilder sieht, dann kriegt man - erhöht sich dieses, ich weiß nicht, wie man’s sagen soll...also...“

**Schülerin:** „Es wird ei’m einfach vor Augen geführt.“

**Dennis:** „Drastischer.“

**M.:** „Ja, es ist drastischer. Und was wird ein’m veranschaulicht?“

**Schülerin:** „Man kann sich auch eigentlich gar nicht vorstellen, wie viel Menschen das einfach war’n.“

**Schülerin:** „Es prägt sich dann auch viel besser ein, wenn man Bilder dazu sieht, dann hat man das immer vor Augen – oder öfter vor Augen.“

**Schülerin:** „Und das bringt ein’ dann auch dazu zum Beispiel zuhause darüber zu reden, wenn man solche Bilder anschaut.“

**M.:** „Also ihr nehmt auch schon viel mit aus dem Unterricht mit an – auch an Gefühlen?“

**Schülerin (mehrer):** „Ja.“

Hier lässt sich ablesen, dass die Schüler eine emotionale Eingebundenheit in das Thema für günstig halten. Inhalte ließen sich dann einfacher verdeutlichen und einprägen. Auch hier wird eine nachhaltige Wirkung des Unterrichts und der Methoden deutlich, die Schüler haben die Ereignisse und Bilder zum einen „öfter vor Augen“ und sie haben das Bedürfnis „zu Hause darüber zu reden“. Ist in ihren Augen eine gute Vermittlung eine Vermittlung von Betroffenheit und emotionaler Einbindung?

#### 7.4.9 Lehr- bzw. Lernziele aus Lehrersicht

**M.:** „Okay. Was - Was würden Sie sagen, ähm, mal drei Erziehungsziele, ... die einfach mit dem Thema verknüpft sind.“

**L.:** „Ja, Sensibilisierung für – für Unrecht, äh, im politischen Bereich.“

...

**L.:** „Im menschlichen Bereich sowieso. Äh, Auseinandersetzung mit anderen, unmenschlichen Ideologien – und Praktizierung dieser Kenntnisse und in der politischen Wirklichkeit und Realität.“

**M.:** „Okay. Also 'ne Mischung aus Gedenken und, und politischer Aufmerksamkeit?“

**L.:** „Ja. Und politischer Formung oder sagen wir, menschlicher ethisch moralischer Formung.“

**M.:** „Okay...“

**L.:** „Hinsichtlich eines – eines demokratischen, eines toleranten Denkens.“

Die hier genannten Erziehungsziele, die für den Lehrer im Fallbeispiel mit dem Thema verbunden sind, entsprechen den bekannten Zielen aus den Lehrplänen und den Angaben der Lehrer aus der bayrischen Interviewstudie. Es stellt sich die Frage – vielleicht auch gerade nach dem Geständnis des Lehrers seines unpädagogischen Einwirkens auf die Schüler bei Desinteresseausagen – ob unter „politischer Formung“ bzw. „menschlicher ethisch moralischer Formung“ nicht auch schon eine Form von ideologischer Formung zu verstehen ist und zwar nicht nur hinsichtlich eines „demokratischen ... toleranten Denkens“, sondern wie man grundsätzlich über die geschichtlichen Ereignisse des Holocausts und des Nationalsozialismus zu denken habe. Daraus entwickelte sich die im Folgenden behandelte Frage:

**M.:** „Okay. - - Ähm, dazu noch zwei, äh, zwei Zitate von Schülern, zu denen ich gerne ne Meinung hören würde. Da sagt ein Schüler, ähm, der findet, dass man im Unterricht vorgeschrieben bekommt ‚wie das war und was man zu denken habe‘. Also im konkreten meint er damit glaub ich, wie der, ähm, vielleicht auch wie der Holocaust zu verurteilen ist. - - Bekommt Ihr auch vermittelt, wie man darüber zu denken hat?“

**Schülerin:** „Wir kriegen halt vom, vom Lehrer halt eine Denkweise vermittelt, wie der Lehrer das beurteilt, aber wir können uns immer noch ein eigens Urteil daraus machen. Wenn jemand meint nur weil der Lehrer das so verurteilt, das muss man selber so verurteilen, dann hat er was – was weiß ich – dann hat er was falsch verstanden.“

**Schülerin:** „Aber ich denke, dass ich das nicht viel anders beurteilen würde als mir – wie mir das jetzt vermittelt wurde im Unterricht.“

**Dennis:** „Ich denke jeder Mensch mit 'ner einigermaßen gesunden Moralvorstellung würde das Thema so beurteilen und damit auch mit den Lehrmethoden übereinstimmen...“ (unverständlich)

**M.:** „Und damit auch mit den Lehrmethoden – übereinstimmen? Hattest du gesagt? Ich hab das also akustisch nicht verstanden.“

**Dennis:** „Ja, mit, mit der allgemeinen Ansicht des Lehrers, beziehungsweise ja, ja... der Bücher.“

#### *7.4.10 Nationale Identität, Nationalstolz, Scham und Schuld*

**M.:** „Und ähm, was – was würdet ihr sagen macht das Wissen über- über den, über diese Geschichte über dieses dunkle Kapitel der deutschen Geschichte mit eurer Einstellung zu Deutschland?“

**Schülerin:** „Ja, dass wir nicht zulassen dürfen, dass so was noch mal passiert.“

**M.:** „Ok. Dass wir das nicht zulassen dürfen.“

**Schülerin:** „Vielleicht zeigt's ja auch 'ne Stärke, dass wir das alles überwunden haben.“

**M.:** „Stärke, dass wir das überwunden haben. Hm – würdet Ihr sagen: Wir sind stolz – Deutsche zu sein?“

**Schülerin:** „Doch, würde ich schon sagen.“

**Dennis:** „Ich bin's. Ja.“

**Schülerin:** „Ich bin das auch.“

**Schüler:** „Ja.“

**M.:** „Ja? Gibt's jemand der sagt: Also bei mir, ich kann das nicht so ohne Vor- Vorbehalte sagen. Gerade vielleicht auch auf Grund der Geschichte?“

**Aylin:** „Ja, also bei mir ist das so: ich bin einerseits halt stolz Deutsche zu sein, weil's, äh, halt jetzt nicht mehr so ist, aber andererseits schäm' ich mich halt schon für die Vergangenheit von Deutschland, irgendwo.“

**Dennis:** „Dazu muss ich sagen, dass ich die Haltung, die die deutsche Regierung zu Zeit annehmen, äh, nicht optimal finde, weil es leben kaum noch Menschen, die damals dafür verantwortlich waren, wir haben uns oft genug entschuldigt, wir haben gemacht, getan was nötig war, um unsere Schuld rein zu waschen. Und trotzdem sind wir immer noch die Bösen der Welt.“

**M.:** „Das heißt, Du würdest sagen jetzt reicht's auch mal langsam?“

**Dennis:** „Ja“

**Schülerin:** „Ja.“

**Dennis:** „Es tut uns leid, wir könn' nix dafür, aber, - ja, was soll man machen?“

**Maria:** „Andere ha'm ja auch...“

**Dennis:** „Ändern kann man eh nicht mehr.“

**Maria:** „Ja, andere ha'm ja auch Mist gebaut...und keiner schämt sich glaub ich so wie Deutschland dafür...“

**Dennis** schnaubt.

**Dennis:** „Ja.“

**Maria:** „...also nich' für Stalin oder in China. So ich glaub keiner schämt sich dafür so. Und das reicht auch. Also ich schäm mich dafür jetzt nich', ich finde das Verantwortungsbewusstsein ist wichtig, aber so dass ich denke, wenn ich 'en Amerikaner treffe: Oh mein Gott, ich bin deutsch, es tut mir echt leid - so ist es nicht.“

Die Haltung der Schüler zur Geschichte und ihrem Land ist geprägt von Stolz- und Schamgefühlen. Nicht im Sinne eines „entweder oder“, sondern als „sowohl als auch“. Sie äußern Scham trotz Stolz bzw. Stolz trotz Scham. Scham wird an einer Stelle von einer Schülerin in diesem Zusammenhang als „Fremdschämen“ beschrieben. Es scheint sich hier um eine Integration beider Konzepte zu handeln. Dies bestätigt, dass sich trotz des häufig von Lehrern geäußerten Arguments, die Schüler haben eine zu große zeitliche Distanz zu dem Thema und für sie sei das nur Geschichte, die Inhalte und die Art der Vermittlung auf die Einstellung der Schüler zu ihrem Land nachhaltig auswirkt.

Im Folgenden äußert der Lehrer seine Sichtweise zum Thema Stolz und Scham:

**L.:** „Ja, zum Thema Schämen. Ich schäme mich nicht Deutscher zu sein, das auf keinen Fall. Ich schäme mich aber jedes Mal, wenn ich einen Film sehe, in dem Menschen von Deutschen, vor sechzig, siebzig Jahren unmenschlich behandelt wurden. Also dann schäm ich mich schon...“

...

**L.:** „Das is' für mich eigentlich immer 'ne ganz schwierige Situation. Und ich stell mir in dem Moment auch vor, wie sich Menschen dieser Nationalität fühlen, die von Deutschen gequält worden sind – wie sich diese Menschen äh, mit heutigen Deutschen auseinandersetzen. Die könn' ja nicht unvorbelastet sich mit den heutigen Deutschen auseinandersetzen, die sind ja auch beeinflusst von dem, was passiert ist.“

...

**L.:** „Insofern kann ich nicht sagen ich löse mich völlig von der, äh, von diesen, diesen, der Scham demgegenüber. Das kann ich für mich jetzt nicht sagen.“

#### *7.4.11 Wünsche und Hoffnungen für die Zukunft*

**L.:** „Es gibt ja auch den Armenier-Mord. Im ersten Weltkrieg. Und für die Türken ist das ein Verbrechen, oder juristisch, justiziabel, wenn man behauptet, die, die Türken haben Armenier massakriert im ersten Weltkrieg. Da kommt man ins Gefängnis, wenn man das behauptet. So kann man das natürlich

auch machen. So kann man mit der Vergangenheit auch umgehen. Ob das richtig ist wage ich mal zu bezweifeln. E'n zweites Beispiel: Die Japaner. Die Japaner haben sich bis heute noch nicht bei den Chinesen entschuldigt, obwohl doch Millionen von Menschen umgebracht wurden von japanischen Soldaten. Ja? So kann man natürlich auch mit Vergangenheit umgehen, aber ob das richtig ist, wage ich zu bezweifeln. Ich glaube, wir sind historisch absolut professionell und gebildet hier in Deutschland.“

...

**L.:** „Es gibt kein anderes Land der Welt, das historisch so oft up-to-date ist, wie wir. Und ich halt das für'n riesen Vorteil gegenüber anderen Nationen. Weil wir nämlich dadurch auch wissen, wie die Vergangenheit gewesen ist und dadurch auch besser gefeit sind für das, was in der Zukunft auf uns zukommen könnte. Vielleicht ein neuer brauner Sumpf.“

...

**L.:** „Ja? Das ist ein ganz großer Vorteil für uns. Ich glaube, dass in anderen Staaten diese Gefahr weitaus größer ist. Dass die weitaus weniger immunisiert sind gegen solche Gefahr. Und das ist ein Verdienst unserer Aufarbeitung, unserer schonungslosen Aufarbeitung unserer Geschichte. Das möchte ich mal ganz deutlich sagen. Es gibt kaum ein Land, wo das so in dieser Form – jetzt Amerika, da kann man ja noch froh sein, wenn man – ich den Erzählungen glauben soll, die mir da zu Ohren kommen, dass die überhaupt wissen, dass es ein Drittes Reich gab.“

**M.:** „Ok. Wie seht ihr das? Also haltet ihr es auch für gut und für wichtig, wie es läuft? Oder hättet ihr Wünsche – was vielleicht anders laufen könnte, sollte? Oder noch besser?“

**Dennis:** „Na, die Aufbereitung ist gut, nur ich find halt nicht gut, dass Deutschland seine Rolle als Weltböser zu sehr annimmt. Ich weiß nicht, äh, deutsche Außenpolitik legt zu sehr Wert auf die Meinung anderer Länder und deshalb beeinflusst das auch halt das ganze soziale Leben hier. Jetzt Beispiel Türkei, denen ist das scheißegal, was die Andern über die denken. Und das ist halt hier in Deutschland nicht so.“

...

**Dennis:** „Ja, aber es traut sich kein Politiker zu sagen, äh, was ich eben gesagt hab, dass man äh, das es ein'm leid tut, aber dass man dafür nix mehr kann, dass man, dass die Geschichte nicht ändern kann. Das traut sich einfach keiner zu sagen.“

**L.:** „Mhm. Wär aber auch, äh, erstens würd's viel Porzellan zerstück, äh, zerschlagen...“

**Dennis:** „Ja, aber jemand muss so'n Schritt gehen.“

**L.:** „Ja, aber was soll das bringen, frag ich dich jetzt? Welchen Vorteil hätten wir, wenn wir das machen würden?“

**Dennis:** „Dann würd' die Welt sehn, dass äh, nich' alle Deutschen, äh, Nazis sind, zum Beispiel. Das es – man kann ja mal nach England gehen und sagen: ‚Hallo ich bin Deutscher‘...“

L.: „Ja?“

**Dennis:** „...dann kommt von allen Seiten ‚scheiß Nazi‘.“

L.: „Wo sind eure Panzer?“

**Dennis:** „Ja.“

L.: „Habt ihr die nicht mitgebracht. Ja, richtig. Da geb' ich dir Recht. Aber ich glaub das kannst du nur überwinden, indem du immer mehr mit Menschen in Kontakt trittst und denen zeigst, dass du auch anders bist als die denken. Das ist die einzige Möglichkeit diese Vorurteile zu überwinden...“

**Aylin:** „Aber ich denke, der Dennis hat irgendwo auch recht, weil wenn, wenn keiner da irgendwie mal sein Mund aufmacht und sagt: ‚Ja, ist doch gut jetzt, wir könn's auch mal dabei belassen, es is', äh, sag ich jetzt mal, ein neues Jahr angefangen' sozusagen, ähm, dann ähm, dann - ich glaub dann werden, wird Deutschland immer weiter in diese Ecke getrieben und dann hört das nie auf, deswegen find' ich Dennis Meinung schon richtig, dass da irgendwer so den Mund mal aufmachen sollte und sagen sollte: ‚Ja, Stopp jetzt!'.“

...

**Dennis:** „Ja, wie gesagt, es meldet sich kein Politiker zu Wort um das rein zu waschen. Also rein zu waschen kann man das eh nicht, aber ne Meinung mal zu sagen, ja, ‚tut uns leid, aber könn' wir nicht ändern‘.“

**M.:** „Also so'ne offizielle Meinung, die...“

**Dennis:** „Ja.“

**M.:** „Die - die Meinung gibt es verhalten, so zuhause, vielleicht häufig, aber, aber die wird nicht so nach außen getragen?“

**Dennis:** „Ja.“

**M.:** „Warum könn'st du dir vorstellen wird sie nicht so nach außen getragen?“

**Dennis:** „Weil ich denke, dass deutsche Politik Angst davor hat vor der Weltöffentlichkeit 'en Schritt zu machen und zu sagen – und nicht zu sagen: ‚Ja, tut uns so leid und wir tun alles was ihr wollt, nur damit ihr nicht denkt, dass wir die bösen sind'. Ja, es hat einfach keiner den Mut mal aus der Reihe zu treten.“

An dieser Stelle wird der Wunsch der Schüler nach einem „Schlusstrich“ sehr deutlich.

Insgesamt betrachtet wies der Verlauf der Gruppendiskussion einen aufschlussreichen Spannungsbogen auf. Die Schüler und Schülerinnen bekunden ihr starkes Interesse an dem Thema. Sie zeigen eine hohe Bereitschaft, sich mit dem Leiden der Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik auseinander zu setzen und bestätigen, dass dies erhebliche emotionale Nachwirkungen mit sich bringt. Sie geben an, Lehren aus dem historischen Vorgängen ziehen zu wollen, die wörtlich den Zielen der Lehrpläne entsprechen („Verantwortung“, „Nie wieder“). Allerdings erwarten sie dafür auch Anerkennung und Vertrauen, statt einer nicht endenden Dauerverdächtigung. Insbesondere lehnen

sie eine Beschädigung ihres nationalen Selbstwertgefühls ab und wehren sich gegen die verfestigte Rolle Deutschlands als internationaler „Bösewicht“. Sie erleben solche Zuschreibungen vor allem durch das Ausland und kritisieren, dass deutsche Politiker sich diesem fügen, statt sich schützend vor die deutsche Jugend zu stellen. Der von dem Lehrer geäußerte „Schuldstolz“ wegen der vorbildlichen „schonungslosen Aufarbeitung“ der Geschichte wird von den Schülern und Schülerinnen nicht nachvollzogen. Deren Wünsche beziehen sich auf ein Ende der deutschen Anormalität. Die Gruppendiskussion konnte zu einem Austausch der unterschiedlichen Lehrer-/Schüler-Perspektiven beitragen. Es zeigt sich aber auch, dass bei diesem Thema die autoritäre Deutungsmacht des Lehrers einen gleichberechtigten demokratischen Meinungs-austausch spürbar beeinträchtigt hat.

## 8 Aussagen von Geschichtslehrern zum Thema Nationalsozialismus im Unterricht - eigene Interviews

Bei der Vorbereitung der Gruppendiskussion und der Organisation von Lehrmaterial für diesen Forschungsbericht ergaben sich vielfältige Kontakte mit Geschichtslehrern unterschiedlicher Schulformen. In diesem Kapitel werden die Inhalte der spontanen Gespräche, die bei diesen Gelegenheiten entstanden, stichpunktartig wiedergegeben. Die große Bereitschaft und das offensichtliche Bedürfnis der Lehrer, sich zum Unterricht über den Holocaust und Nationalsozialismus zu äußern, unterstreicht die Besonderheit des Themas und seiner Vermittlung.

Gymnasiallehrer:

- ältere Lehrer haben das Thema NS-Zeit in ihrer Schulausbildung vermisst und behandeln es daher nun selbst sehr intensiv
- haben selbst ein schlechtes Gewissen gemacht bekommen
- Unterrichtsthema: die Welle (Obrigkeithörigkeit) als Buch und als Theaterstück

Realschullehrer:

- Ausflüge nach Theresienstadt und Sachsenhausen, KZ-Besuche, freiwillige Studienfahrt in der 9ten (stark emotionales Erleben bei beklemmender Führung, nur interessierte Schüler)
- Geschichtslehrer fragt seine Kollegin: „Ist bei dir schon mal einer raus gegangen (aus der Klasse während das Thema NS-Zeit behandelt wurde) weil es zu heftig war?“ und „Eigentlich halten das sogar die Mädchen auch aus.“
- Vorgabe: 3 Monate lang das Thema NS-Zeit
- Menschenversuche von Mengele
- Schüler in der Masse eher desinteressiert und abgestumpft dem Thema (Tragödien und Grausamkeiten der NS-Zeit) gegenüber (Begründung: Horrorfilme wie „the saw“), nur wenige interessieren sich
- Buch: Zeitreise, Bd. 2 und 3, Klett

*Hauptschullehrer*

- Deutsche Schüler haben sehr wohl ein starkes Nationalgefühl gerade in Abgrenzung gegenüber ausländischen Schülern, das wird von den Lehrern eher kritisch gesehen und versucht, mit dem Themenkomplex NS-Zeit auszubremsen.
- NS-Zeit-Thema zielt darauf ab kritisch, reflektiert und aufmerksam zu sein „damit so was nicht noch mal passiert“,

- Vom Umfang her angeblich nicht intensiver behandelt als andere Themen, da wenig Zeit
- „für die ist das wirklich Geschichte...und für deren Eltern ja eigentlich auch schon“
- Lesen „Die Welle“

Gerade das Gespräch zwischen dem Realschullehrer und seiner Kollegin erweckte den Anschein, als gäbe es eine Art unausgesprochenen Wettstreit, den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus möglichst reißerisch, berührend und eklig zu gestalten, um die Schüler zu schockieren. Dies lässt vermuten, dass es einige Lehrer gibt, die die Wirkung dieses Unterrichtsstils auf die Gefühle und die Identitätsentwicklung der Schüler und Schülerinnen falsch einschätzen und sich davon täuschen lassen, wenn die Schüler vordergründig desinteressiert und abgeklärt wirken. Vielleicht entziehen die Schüler ja auch ihre Aufmerksamkeit dem Unterricht, um der Belastung durch die Themen und deren Präsentation zu entgehen? Dabei geht es weniger darum, dass die Schüler die Gräueltaten und Unmenschlichkeiten nicht aushalten, sondern dass sie eher dem gegenüber Widerstand leisten, was die Lehrer bei Ihnen auszulösen versuchen. Pädagogische Ansätze, starke Betroffenheit zu erreichen und Schuldgefühle auszulösen, werden zumindest nach außen abgeblockt (vgl. Kap. 5).

## 9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Bei den in diesem Forschungsbericht beschriebenen Untersuchungen zum Thema Holocaust-Education in Deutschland wurde festgestellt, dass das Thema sowohl schulisch als auch medial eine hohe Aufmerksamkeit erfährt, so dass von „Verdrängung“ der Vergangenheit keine Rede sein kann. Des Weiteren geht aus den vorgestellten Studien hervor, dass das Interesse auf Schülerseite am Thema Nationalsozialismus und Holocaust eindeutig vorhanden ist und die vielfältigen Angebote dazu rezipiert werden. Es kommt also zu einer Kumulation von schulischen und medialen (TV-)Einflüssen auf Jugendliche. Die Vermittlung erfolgt überwiegend über personalisierende, moralisierende und emotional ansprechende Methoden. Als Zielsetzung wird das Mahnen, Warnen, Erinnern und Immunisieren gegen Rechtsradikalismus zur Erreichung eines „Nie wieder“ genannt.

Bei diesen Bestrebungen im schulischen Kontext ließen sich deutliche Spannungen im Unterricht und Störungen der Lehrer-Schüler-Interaktion bei der Behandlung dieses Themenbereichs registrieren. Es kann zu Fehleinschätzungen bzgl. des Einflusses der Vermittlung des Themas auf die Jugendlichen kommen. Als eine Ursache hierfür kommt eine starke, persönliche Lehrerverstrickung in Betracht. Diese kann aus biografisch bedingten Interessen des Lehrers hervor gehen. Zum anderen gibt es gleichzeitig eine verzerrte Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Lehrern bzgl. ihres Vermittlungserfolges und ihrer nachhaltigen Einflussnahme auf die Schüler. Es wird angenommen, der eigene Unterricht habe kaum Effekte. Festzuhalten ist jedoch, dass dem Thema und dem Unterricht sehr wohl eine nachhaltige Wirkung zukommt, die von den Schülern als Betroffenheit und Nachdenklichkeit angegeben wird. Auf das vermeintliche Desinteresse wird von Lehrerseite zum Teil stark emotional reagiert. Studien legen nahe, dass es sich bei äußerlichem Desinteresse um eine Schutzreaktion der Schüler gegen die Betroffenheitszuminungen handeln kann (vgl. Brockhaus, 2008). Die Schüler in den entsprechenden Jahrgangsklassen sehen sich nicht nur mit einem ohnehin schwierigen Geschichtsthema konfrontiert, sondern darüber hinaus mit einem Unterricht, der auf stark emotionale Weise eine Auseinandersetzung mit diesem dunklen Kapitel ihrer nationalen Geschichte fordert. Aus diesen Befunden lässt sich daher die These einer Verunsicherung der nationalen Identität von Jugendlichen ableiten, die mit den schulischen und medialen Einflüssen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust zusammenhängt.

Hinsichtlich der oben genannten Probleme in der Unterrichtspraxis ließ sich innerhalb der Gruppendiskussion eine erste Möglichkeit aufzeigen, wie der vielschichtigen Emotionalisierungen durch das Thema auf Schüler- und auf Lehrerseite entgegen gewirkt werden kann. Durch die Thematisierung der Interaktionsstörungen konnten die unterschiedlichen Interessen und Erwartungen von Schülern und Lehrern bzgl. des Unterrichts zu diesem Thema transparent aufgedeckt und hinterfragt werden. Ein weniger autoritär geprägter Austausch der jeweiligen Perspektiven wäre hier weiterhin wünschenswert. Die eingesetzte metakommunikative Strategie ermöglichte Entspannung und einen reflektierten Umgang mit diesem schwierigen Thema, seiner Vermittlung und seiner Wirkung. Ähnliche Anätze wurden auch im Rahmen anderer Untersuchungen als notwendig und richtungweisend erachtet (vgl. Brockhaus, 2008; Langer, 2008; Kühner et al., 2008).

Insgesamt gesehen befinden sich die Forschungen zur Wirkung des Thema Holocaust-Erziehung in Deutschland noch in ihren Anfängen. Es handelt sich bei den wiedergegebenen Studien um erste empirische Ansätze und Untersuchungen von geringer Repräsentativität. Als bevorzugtes Erhebungsverfahren werden Interviews bzw. Befragungen gewählt. Demnach erweist sich der Forschungsstand als methodisch sehr einseitig. Darüber hinaus lassen sich keine Längsschnittstudien finden. Somit ist beim Thema Holocaust-Education und seiner Effekte von einem Forschungsdefizit zu sprechen.

## 10 Literatur

- Abram, I. (1998). *Holocaust, Erziehung und Unterricht*. Zugriff am 31.03.2010 [www.fasena.de](http://www.fasena.de).
- Adorno, T.W. (1966). *Erziehung nach Auschwitz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.). (2008). Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1.
- Becher, A. (2008). *Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern*. Zugriff am 18.03.2010 [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr.11/ Oktober 2008](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.11/Oktober%202008).
- Brockhaus, G. (2008). „Bloß nicht moralisieren!“ Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 28-33
- Cisneros, D. (2008). Unterricht aus der Lehrerperspektive. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektive, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 44-51.
- Commission on Holocaust Education (1994). *ACT regarding genocide education in the public schools and supplementing chapter 35 of Title 18A of the New Jersey Statutes*. State of New Jersey, Department of Education. Zugriff am 12.05.2010 [http://www.state.nj.us/education/holocaust/about\\_us/mandate.html](http://www.state.nj.us/education/holocaust/about_us/mandate.html).
- Deckert-Peaceman, H. (2002). *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 am Main: Lang.
- Enzenbach, I. (2002). *Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education*. Fachbuchrezension. Zugriff am 18.03.2010 <http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>.
- Führer, M. (2006). Warum der Holocaust ein Thema für die Grundschule ist. In M. Führer, G. Hoenhender, R. Nowotny, (Hrsg.), *Der Vergangenheit begegnen*. Zugriff am 18.03.2010 <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-padagogik-angedachtnisorten/abschlussarbeiten/Abschlussarbeit%20-%20Theorieteil%20-%20Martina%20,%20Traudi,%20Ruth.doc/view>.
- Georgi, V.B. (2009). Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich jugendliche Deutsche auch interessieren – Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. In V.B. Georgi, & R. Ohlinger, (Hrsg.), *Crossover Geschichte*. S. 90-108. Bonn.

- Gillis-Carlebach, M. (1998). Sternkinder und Sternkinder. In M. Heyl & J. Moysich, (Hrsg.), *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule* (S.77-92). Hamburg.
- Grundrechtagentur der Europäischen Union (FRA) (2010). *Der Holocaust aus einer Menschenrechtsperspektive: Erste EU-weite Studie zur Holocaustpädagogik und Menschenrechtsbildung in Gedenkstätten*. Medienmitteilung. Zugriff am 18.03.2010 <http://fra.europa.eu>.
- Heyl, M. (1998). „Nein, aber...“ oder: Warum?. In Heyl, M. & Moysich, J. (Hrsg.), *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule* (S. 120-142). Hamburg.
- Heyl, M. (1999). Holocaust Education. Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust. In *Schriftenreihe Probleme des Friedens, 1/1999, Zivilisationsbruch Auschwitz*. S.27-43. Idstein.
- Keupp, H. (2008). Editorial. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 4-5.
- Kühner, A. (2008). NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 52-65
- Kühner, A., Langer, P.C. & Sigel, R. (2008). Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 76-83.
- Langer, P.C. (2008). Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 66-75.
- Langer, P. C., Cisneros, D., & Kühner, A. (2008). Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte*. 1. S. 10-27.
- Leonhard, N. (2002). *Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel. Die politische Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit im Verlauf von drei Generationen in Ost- und Westdeutschland*. Münster: LIT Verlag.
- Nowotny, R. (2006). Die Rolle der PädagogInnen. In M. Führer, G. Hoenhender, R. Nowotny, (Hrsg.), *Der Vergangenheit begegnen*. Zugriff am 18.03.2010 <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-padagogik-angedachtnisorten/abschlussarbeiten/Abschlussarbeit%20-%20Theorieteil%20-%20Martina%20,%20Traudi,%20Ruth.doc/view>.

- Sigel, R. (2008). Der internationale Kontext der Studie – die ITF. In Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.), Holocaust Education [Themenheft]. *Einsichten und Perspektiven*, Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte. 1. S. 6-9.
- Thorbrietz, P. (2008a). *Anne Frank spielen klappt nicht mehr*. Unter [http://www.focus.de/schule/heft7aktuell-anne-frank-spielen-klappt-nicht-mehr.\\_aid\\_233609.html](http://www.focus.de/schule/heft7aktuell-anne-frank-spielen-klappt-nicht-mehr._aid_233609.html), Zugriff am 18.03.2010.
- Thorbrietz, P. (2008b). *Holocaust im Unterricht*. Zugriff am 18.03.2010 [http://www.focus.de/schule/schule/unterricht/interview\\_aid\\_229997.html](http://www.focus.de/schule/schule/unterricht/interview_aid_229997.html).
- Topcu, Ö. & Wefing, H. (2010). *Holocaust-Gedenken – „Bist Du Jude?“* Zugriff am 28.01.2010 <http://www.zeit.de/2010/04/Umfrage-Report>.
- Ulrich, B., Topcu, Ö., Wefing, H. (2010). *Deutschtürken und der Holocaust - Geteilte Erinnerungen*. Zugriff am 28.01.2010 <http://www.zeit.de/2010/04/editorial-Umfrage>.
- Wetzel, J. (2008). *Holocaust-Erziehung*. Zugriff am 31.03.2010 <http://www.bpb.de/themen/VIJUTF,0,HolocaustErziehung.html>.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2007). Sechzig Jahre danach: Jugendliche und der Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. In S. Handro & B. Schönemann (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen. Bd. 2*. Münster: LIT Verlag.

#### **Internetquellen:**

- <http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt>, Zugriff am 31.03.2010.
- <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/gedaechtnisorte-gedenkstaetten/lernorte-gedaechtnisorte-gedenkstätten>, Zugriff am 12.05.2010.
- [http://reisen.ciao.de/Erfahrungsberichte/Gedenkstaette\\_Buchenwald\\_Weimar\\_\\_722502](http://reisen.ciao.de/Erfahrungsberichte/Gedenkstaette_Buchenwald_Weimar__722502), Zugriff am 12.05.2010.
- <http://www.stadtschule-butzbach.de/index.php?page=438>, Zugriff am 12.05.2010.
- [http://vs-dentlein.de/Aktivitaeten/KZ\\_Dachau\\_2009.html](http://vs-dentlein.de/Aktivitaeten/KZ_Dachau_2009.html), Zugriff am 12.05.2010.

#### **Bildungsserver:**

- <http://www.bildungsserver.de/>, Zugriff am 28.01.2010.
- [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1\\_geschichte.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte.pdf), Zugriff am 28.01.2010.
- <http://www.hamburg.de/contentblob/2536328/data/geschichte-gy8-sek-i.pdf>, Zugriff am 28.01.2010.

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390>, Zugriff am 28.01.2010.

[http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-fae-  
chern.html?tx\\_abdownloads\\_pi1\[action\]=getviewcatalog&tx\\_abdownloads\\_pi1\[category\\_uid\]=97&tx\\_abdownloads\\_pi1\[cid\]=5786&cHash=f279290dc787bc698caa1c260dbd7698](http://lehrplaene.bildung-rp.de/lehrplaene-nach-fae-<br/>chern.html?tx_abdownloads_pi1[action]=getviewcatalog&tx_abdownloads_pi1[category_uid]=97&tx_abdownloads_pi1[cid]=5786&cHash=f279290dc787bc698caa1c260dbd7698), Zugriff am 29.01.2010.

[http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM\\_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60](http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60) / ,  
Zugriff am 28.01.2010.

<http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.15269.de>, Zugriff am 28.01.2010.

[http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_gym\\_gesch\\_08\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_gesch_08_nib.pdf), Zugriff am 29.01.2010.

[http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/geschichte9.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/geschichte9.pdf), Zugriff am 29.01.2010.

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/gym8\\_geschichte.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf), Zugriff am 29.01.2010.

[http://www.schul-welt.de/lp\\_online\\_unterrubrik.asp?sessionid=19306-1250696-115159&rubrik=5&Unterrubrik=4](http://www.schul-welt.de/lp_online_unterrubrik.asp?sessionid=19306-1250696-115159&rubrik=5&Unterrubrik=4), Zugriff am 29.01.2010.

## 11 Abbildungsverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Abbildung 1: Intensitätenskala (Quelle: eigene Berechnungen) .....   | 43 |
| Abbildung 2: Sendungen nach Thema (Quelle: eigene Berechnungen).....   | 44 |
| Abbildung 3: Themenanteile (Quelle: eigene Berechnungen) .....   | 45 |
| Abbildung 4: Senderverteilung und Spartenverteilung (Quelle: eigene Berechnungen) .....  | 46 |
| Abbildung 5: Marktanteile (Quelle: <a href="http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/marktanteile/">http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/marktanteile/</a> ) .....     | 48 |
| Abbildung 6: Sendezeitenbelegung (Quelle: eigene Berechnungen) .....   | 49 |
| Abbildung 7: Sehbeteiligung (Quelle: <a href="http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/sehbeteiligung">http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/sehbeteiligung</a> ) ..... | 50 |
| Abbildung 8: Verweildauer (Quelle: <a href="http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/verweildauer">http://www.agf.de/daten/zuschauermarkt/verweildauer</a> ) .....       | 51 |

## 12 Tabellenverzeichnis

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| Tabelle1: Stundentafel..... | 14 |
|-----------------------------|----|

## **13 Anhang**

### **Anhangsverzeichnis**

|             |   |            |
|-------------|---|------------|
| <b>13.1</b> | <b>ANHANG 1: AUSZÜGE AUS AKTUELLEN GESCHICHTSLEHRBÜCHERN</b>                          | <b>86</b>  |
| <b>13.2</b> | <b>ANHANG 2: TV-RECHERCHE 01.01.2010 – 30.03.2010</b>                                 | <b>90</b>  |
| <b>13.3</b> | <b>ANHANG 3: AUSSCHNITTE AUS DEN PROGRAMMZEITSCHRIFTEN ZU<br/>SENDUNGEN ZUM THEMA</b> | <b>97</b>  |
| <b>13.4</b> | <b>ANHANG 4: LEITFADEN ZUR GRUPPENDISKUSSION</b>                                      | <b>100</b> |
| <b>13.5</b> | <b>ANHANG 5: ABSCHRIFT DER TONSPUR ZUR GRUPPENDISKUSSION</b>                          | <b>105</b> |

# 13.1 Anhang 1: Auszüge aus aktuellen Geschichtslehrbüchern

Aus dem aktuellen Geschichts-Schulbuch für Gymnasien:

Lenzian, H.J. (Hrsg.).(2009). *Zeiten und Menschen*. Band 3. Ausgabe: Nordrhein-Westfalen. Braunschweig: Schöningh.

**M1** Auschwitz: Die Sicht der Opfer



**M2 Auf der Rampe**  
Ester, 14 Jahre, überlebte Auschwitz:  
Ich kam am 22. August 1944 nach Auschwitz. Ich war zusammen mit meiner Mutter, meinem Bruder, meiner Tante, meinem Onkel und meinem Cousin. [...] Alles ging sehr schnell. Als Mengele [= SS-Arzt in Auschwitz, berüchtigt für medizinische Experimente an Häftlingen] kam, begann er mit der Selektion. Meine Tante mit ihrem kleinen Jungen stand vorn, dann meine Mutter mit den kleinen Mädchen an der Hand und mein Bruder, und ich war die Letzte. Meine Tante und ihr kleiner Sohn wurden nach links beordert, und als er meine Mutter fragte, ob das kleine Mädchen ihr Kind sei, und sie nickte, schickte er sie nach links. Da mein Bruder damals erst zwölf war, schickte er ihn auch nach links, mich winkte er nach rechts. Ich befragte, dass meine Mutter auf der anderen Seite war, und wollte zu ihr laufen, ich wollte bei ihr sein. Eine Jüdin, die dort arbeitete, fing mich in der Mitte ab und sagte auf Polnisch: „Wag es nicht, dich von hier weg-“

**M3 Ankunft deportierter Juden... Auschwitz (1944)**  
Durch eine kleine Luke wart sodann SS-Unterscharführer Moll das Gas ein. Die Schreie, die man hören konnte, waren furchtlich: Aber einige Augenblicke später herrschte vollständige Stille. Zwanzig bis fünfundzwanzig Minuten darauf wurden Türen und Fenster zur Lüftung geöffnet und die Leichen sofort in Gruben zum Verbrennen geworfen. Aber die Zahnärzte hatten vorher jeden Mund nachgeprüft, um die Goldzähne auszuheben. Man vergewässerte sich auch, ob die Frauen nicht etwa in ihren intimen Körperstellen Schmuck versteckt hatten, und ihr Haar wurde abgeschnitten und für industrielle Zwecke methodisch zusammengebündelt.

**M4 Links von der Rampe**  
Die Andie leich arbeitete als jüdischer Häftling und Arzt in Auschwitz; er erinnert sich:  
Mehr als fünf hundert Meter weiter befanden sich zwei Baracken. Auf der einen Seite standen Männer, auf der anderen Frauen. Sehr höflich und liebenswürdig hielt man ihnen eine kleine Ansprache: „Ihr kommt von der Reise, ihr seid schmutzig. Ihr werdet ein Bad nehmen, zieht euch schnell aus.“ Man verteilte Handtücher und Seife, und plötzlich erwachten die Rohlinge und zeigten ihr wahres Gesicht. Mit starken Hieben zwang man diese Menschenherde, diese Männer und Frauen, sommers wie winters nackt herauszugehen und so die paar hundert Meter Entfernung bis zum „Duschraum“ zurückzuliegen. Über der Eingangstür stand das Wort „Brausebad“. An der Decke konnte man sogar Duschbrausen bemerken, die verkittet waren, jedoch niemals das Wasser durchlaufen ließen. Diese armen Unschuldigen waren zusammengepfercht, die einen gegen die anderen gepresst und dabei Panik aus: Denn endlich begriffen sie, welches Schicksal sie erwarteten; jedoch stellten Kolbenschläge und Revolvershotschüsse schnell die Ruhe wieder her und alle betrauten schließlich die Totenkammer. Die Türen wurden geschlossen, und zehn Minuten danach war die Temperatur hoch genug, um die Verflüchtigung der Blausäure zu begünstigen, denn mit Blausäure wurden die Verurteilten vergast. Dies war eben das „Zyklon B“ mit 20% Blausäure getränkter Kieselgur, das von der deutschen Bahnbau verwendet wurde.

**M5 Im Krematorium**  
Dr. M. Nysel, Häftling und Arzt in Birkenau, erinnert sich:  
Die Türen öffnen sich, Lastwagen kommen herangefahren. [...] Vier große Lastenauzüge sind in Betrieb. Es werden jeweils zwanzig bis fünfundzwanzig Tote verladen. Ein Klingelzeichen meldet, wenn die Ladung fertig ist und der Fahstuhl abfahren kann. Der Auszug hält beim Einkerungssaal des Krematoriums, dessen große Türflügel sich automatisch öffnen. [...] Dicht gedrängt liegen die Leichen in Ketten [...] Sie werden zu dritt auf eine Schiene aus Stahlblech gelegt. Automatisch öffnen sich die schweren Öfen und das Schiebewerk wird in den bis zur Weißglut erhitzten Öfen eingekührt. [...] Es bleibt von ihnen nichts weiter zurück als die Asche im Öfen, die von Lastwagen zur zwei Kilometer entfernten Weichsel gefahren wird.

**M6** Diese des giftiges Zyklon B, wie sie auf dem Lagergebäude gefunden wurden.



**M1** 154

**M2** 154

**M3** 154

**M4** 154

**M5** 155

## Vernichtungskrieg und Völkermord Menschen im Krieg – Annäherungen

Die Fotos auf dieser Doppelseite sind während des Zweiten Weltkrieges (1939–1945) entstanden. Sie zeigen unterschiedliches Leid, Ängste und Verzweiflung, aber auch Stolz und Glück. Einige schockieren, andere überraschen, viele werfen Fragen auf. Der Krieg hat viele Gesichter – eine nüchterne Analyse stößt bei den oft dramatischen Schicksalen schnell an Grenzen.

### • Wie erlebten Menschen den Krieg?

Wir thematisieren Alltagshandeln von Menschen in einer Extremsituation.

1. Schreibgespräch: Äußert euch zu einem oder, wenn ihr möchtet, auch mehreren der Bilder.

### Ein Schreibgespräch durchführen

Ein Schreibgespräch eignet sich vor allem bei Themen, die sehr ernst sind und nachdenklich machen.

Es verläuft in folgenden Schritten:

1. Schritt: Setzt euch zu zweit oder zu dritt zusammen und wählt den Gegenstand aus, zu dem ihr euch äußern möchtet. Im vorliegenden Fall ist es z. B. eines der Bilder. In anderen Fällen könnte es auch ein bestimmtes Thema sein.
  2. Schritt: Schreibt abwechselnd auf, was ihr zu diesem Gegenstand oder Thema sagen möchtet; es können beschreibende Aussagen sein, aber auch weiterführende Gedanken.
  3. Schritt: Nach zwei bis drei Sätzen wechselt der Schreiber, damit das Blatt oft hin- und herwechselt. Natürlich bezieht ihr euch als „neuer Schreiber“ auch auf das, was eure Partnerin oder euer Partner zuvor aufgeschrieben hat.
- Wichtig: Während des Schreibgesprächs solltet ihr nicht miteinander sprechen oder erste spontane Gedanken austauschen.

2. Lest eure Dialoge vor und vergleicht in der Klasse.

M1



Eine tote Mutter und ihr Kind

(Foto eines deutschen Soldaten, Russland 1941)

M2



Ein deutscher Frontsoldat im Heimaturlaub (Foto um 1944)

M5



Hitler beehligt 14- und 15-jährige Jungen, die für den Kampfeinsatz mit dem Eisernen Kreuz ausgezeichnet worden waren (Ende April 1945).

M6

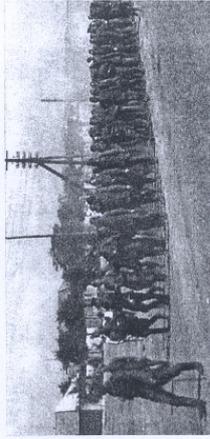
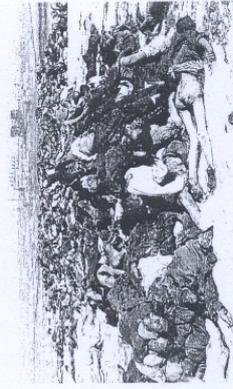


Foto eines deutschen Offiziers (10.9.1941). Handschriftliche Bemerkung auf der Rückseite: „Frisch gefangene Russen vom Dnjepr“

M7



Tote deutsche Soldaten in Stalingrad. Es ist unbekannt, ob diese „Sammelstelle“ von deutschen oder russischen Soldaten angelegt wurde (Foto von 1943).

M3



Londoner Kinder suchen in einem Splittergraben Schutz (Oktober 1940).

M4



„Überlebt“ - nach einem Luftangriff in Mannheim (1943)

Aus dem aktuellen Geschichts-Schulbuch für Hauptschulen:

Brokemper, P.; Köster, E.; Potente, D. (Hrsg.).(2007). Entdecken und Verstehen. Arbeitsbuch für Geschichte/Politik. Bd. 3. Ausgabe: Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen.

**Die Rassenlehre und ihre Umsetzung  
Erordnung von Kranken**

**Hitlers „Euthanasie“-Erlass**  
Nicht nur an Juden, Sinti und Roma tobte sich der Rassenwahn aus. Lange vor ihnen vergriff sich das Regime an Behinderten, entwicklungsgehinderten und unangepassten Menschen, die als „Asoziale“ abgetan wurden. Ausgangspunkt war Hitlers Erlass an seinen Leibarzt Dr. Brandt und den Chef seines Privatbüros Philipp Bouhler. Da deren Dienststelle in der Berliner Tiergartenstraße 4 lag, liefen Tötungsaktionen unter dem Decknamen „T4“.

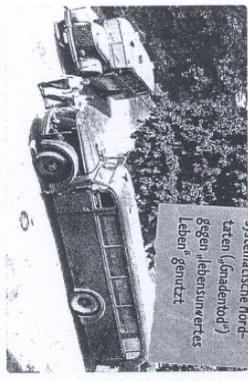
**M1 Euthanasie-Erlass, 1939.**  
Foto.

**Reinhold Brandt** und **Dr. phil. Bouhler**  
sind ganz rechts oben zu sehen. Sie sind die beiden Männer, die den T4-Beschluss erließen. Das Foto zeigt die beiden Männer, die den T4-Beschluss erließen. Das Foto zeigt die beiden Männer, die den T4-Beschluss erließen.

**Ein Mädchen wurde ermordet!**  
Bundesarchiv, Berlin-Lichterfelde, NS-Dok. 1000/1000, R 3001/R22 Nr. 4209.  
**M2 Marie-J. F.** war eines von vielen Kindern und Jugendlichen, die in eine Kinderfachabteilung einer Klinik für geistige Erkrankungen eingeliefert wurden. Da sich ihr Leiden nach Ansicht der Ärzte nicht hundredprozentig heilen ließ, tötete man sie als „nutzlose Esserin“ mit Luminal. Dieses Mittel führt zu Atemlähmungen und beiderseitiger Lungentzündung mit Todesfolge.  
15 Jahre, Foto.  
Archiv Rheinische Klinik Versen  
Akten Versen/D'vorfer Gedankstäbe.



**1** Stellt euch vor, ein Mädchen aus eurer Klasse oder Verwandtschaft wäre aus dem Krankenhaus verlegt und geliebt worden. Überlegt mögliche Reaktionen.



**M3 Busse warten vor der Eichbergklinik (Rheinungau) auf Patienten, um sie nach Hadamar bei Limburg zu bringen, wo sie umgebracht und verbrannt werden.**  
Foto, ca. 1939.

**Euthanasie**  
(griech. eut=wohl, thanos=tod) eigentlich Sterbehilfe für unheilbar Kranke Patienten; von der Nationalsozialisten für systematische Tötungen (genannt) Leben genutzt

**M4 „Da kommt wieder die Mordkiste.“**  
**Aus einem Brief des Bischofs aus Limburg an den Reichsjustizminister, 13. August 1941:**  
... Ofter in der Woche kommen Autobusse mit einer größeren Anzahl solcher Opfer in Hadamar an. Schulkinder der Umgebung kennen diese Wagen und reden: Da kommt wieder die Mordkiste. Nach der Ankunft der Wagen beobachten dann die Hadamarer Bürger den aus dem Schlot aufsteigenden Rauch und sind von dem ständigen Gedanken an die armen Opfer erschüttert, zurecht wenn sie je nach der Windrichtung durch die widerlichen Dünste beäugt werden. Die Wirkung der hier getätigten Grundsätze: Kinder, einander beschimpfend, tun Auerungen: „Du bist nicht recht gescheit, du kommst nach Hadamar in den Backofen.“ ... Der Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher, Bd. 26, S. 166 ff., Dok. 95-6-5.

**2** Überlegt, wie die Vorgänge von der Bevölkerung aufgenommen wurden. Wie könnte der Brief des Bischofs auf die nationalsozialistische Führung gewirkt haben?

**M5 Heil- und Pflegeanstalten im heutigen NRW, die an Patientennorden beteiligt waren oder von denen aus Menschen in Tötungsanstalten „verlegt“ wurden:**

| Bereich/Rhein/Provinz   | Opfer 1940/41 |
|---|---------------|
| Düsseldorf-Gräfenberg, Galkhausen, Waldheide, Düren, Sittich, Bechburg-Hau, Kloster Hoven (Zülpich)         | 9375          |
| Bereich Provinz Westfalen   | 13720         |
| Marienhilf / Münster, Niedernarsberg, Warstein, Erkelenz, Gütersloh, Dormund-Aplerbeck, Schwalm-Lahn-Hoerdt | 10072         |
| 6 Tötungsanstalten außerhalb NRW  | 9772          |
| Ort:  | 9839          |
| Bernburg (Sachsen-Anhalt)   | 18269         |
| Sonnenstein bei Pirna (Sachsen)   |               |
| Hadamar (Hessen)  |               |
| Brandenburg (Brandenburg)   |               |
| Gräfenberg (Baden-Württemberg)  |               |
| Hartheim bei Linz (Österreich)  |               |

(Quelle: Verein z. Förd. d. Gedenkstätte Hadamar)

**Proteste erschweren die Morde**  
In der Bevölkerung entstand zunehmend Unruhe, als z. B. aus den Kirchen öffentliche Kritik kam. So predigte der Bischof von Münster, von Galen, gegen die Tötung der „armen, wehlosen Geisteskranken“, weil „dann der Mord an allen unproduktiven Menschen (...) freigegeben“ sei. Als daraufhin die Vergasung der Opfer eingeschränkt wurde, fand man andere, unauffälligere Methoden, die Kranken zu töten: mit tödlichen Medikamenten, Mergen, durch Hunger oder mangelnde Heilbehandlung. Die Angehörigen der Verstorbenen erhielten lägehafte „Trostbriefe“, in denen die wirkliche Todesursache verschwiegen wurde.

**Zwangsterilisierung**  
Dem Rassenwahn der Nationalsozialisten entsprach, dass niemand Kinder bekommen sollte, den sie dafür als nicht geeignet ansahen. Geisteschwache, aber auch Menschen mit ethischer Taubheit oder Blindheit, Alkoholismus oder „asozialen Neigungen“ (damit konnte bei Frauen auch häufiger Partnerwechsel gemeint sein). Man forschte z. B. dem Verhalten im Alltag nach („vermächlässigste ihre häusliche Arbeit“, ein Lehrer über einen Schulstufenwörter: in ihm „schlummern asoziale Erbanlagen“...)

**Erbgesundheitsgerichte urteilen**  
Nach dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (1933/34) urteilten „Erbgesundheitsgerichte“, ob solche Menschen zwangsweise operiert und unfruchtbar gemacht wurden.  
Man schätzte die Gesamtzahl der Opfer auf ca. 400.000 Frauen und Männer.

**M6 Urteil des Erbgesundheitsgerichts Dortmund.**

**3** Auch in der Gegenwart wird über Euthanasie diskutiert. Recherchiert dazu im Internet und stellt die Positionen gegenüber. Wenn es möglich ist, holt auch die Meinungen von Ärzten/Ärztinnen und Krankenschwestern bzw. Pflegenden ein.

**Beantwortet die folgenden Fragen in Form kurzer Lexikonartikel:**

1. Was versteht man unter „Rassenwahn“?
2. Welches sind die vier Wurzeln des Antisemitismus?
3. Was geschah in den Reichspogromnacht?
4. Glaubst ihr, dass die Euthanasie ein Verbrechen ist? Begründet eure Antwort.
5. Was bedeuten die Begriffe „Euthanasie“ und „Zwangsterilisation“?

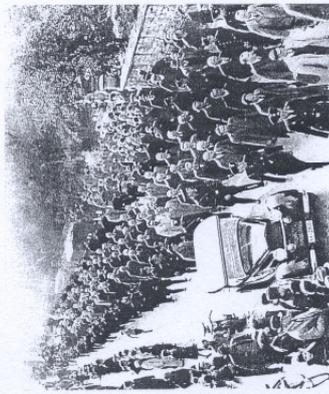
**Was ihr noch tun könnt:**  
Informiert euch zu  
- Sterbehilfe und deren Problematik  
- „Spuren“ des Umgangs mit Geisteskranken und Zwangssterilisation in eurem Ort/eurer Region (→ Gesundheitsämter)  
Erinnerung an NS-Opfer aus dem Münsterland:  
www.munsterer.org/spurensuchen  
Bund der Euthanasie-Geschädigten und Zwangssterilisierten e. V.:  
www.lichtblick99.de/jaersatz11.html

**Die Rassenlehre und ihre Umsetzung  
Massenmord an den Juden**

**Vernichtungslager als „Tötungsfabriken“**  
Der Wille des nationalsozialistischen Regimes zur Vernichtung von Juden, Sinti und Roma schien grenzenlos. Nachdem Hitler mit dem Überfall auf Polen (1. September 1939) den Zweiten Weltkrieg begonnen hatte, ging man nun daran, die Juden Europas systematisch auszurotten. Große Arbeits- und Vernichtungslager wurden in Deutschland und den eroberten Gebieten gebaut, in denen Millionen (!) von Frauen, Kindern und Männern getötet wurden. Der Leidensweg der Betroffenen führte über Verhaftung, Bahntransport, Vergasung oder Er-schießung in die Verbrennungsöfen der KZs oder in riesige Massengräber.

1. Arbeitet die Doppelseite durch und beschreibt eure Eindrücke: Notiert Fragen; sucht ein Bild, das euch besonders anspricht.
2. Ergänzt das Ergebnis durch eigene Kenntnisse: Was habt ihr sonst bereits über Konzentrationslager gehört? Habt ihr Filme zum Thema gesehen?
3. Überlegt, ob es wahr sein kann, dass kaum jemand von den Verbrechen wusste. Denkt an den Abtransport, die notwendigen Helfer usw.
4. Findet Gründe, warum nach dem Krieg zunächst kaum über die Morde gesprochen wurde, obwohl viele Helfer bei Polizei und Militär darin verwickelt waren. Auch die Beteiligten an den Ausschreitungen gegen die jüdische Bevölkerung (siehe S. 58) lebten noch.

**M1 SS und Polizei eskortieren verhaftete Juden zum Bahnhof. Foto, 1942.**



**M2 Eine Jüdin aus Ludwigshafen wartet auf den Abtransport. Foto, 1940.**

**Holocaust:**  
Tötung einer großen Zahl von Menschen, besonders der Juden in der NS-Zeit



**M3 Im Viehwagen nach Osten. In den Waggons herrschten unmenschliche Zustände (drangvolle Enge, Kälte, Durst, Hunger, Exkremente am Boden usw.). Foto, um 1942.**

An der VerladeRampe werden die Familien getrennt. Es beginnt die „Selektion“ (Ausortung): Nicht arbeitsfähige Kranke, Alte und Kinder werden in der Regel sofort vergast, andere erst zu Arbeiten eingesetzt. Von ihnen überleben allerdings nur wenige.

**M4 Jüdische Frauen und Kinder aus Ungarn treffen im Sommer 1944 in Auschwitz ein. Foto.**



**M5 Aussage des KZ-Kommandanten Rudolf Höß vor seiner Hinrichtung:**

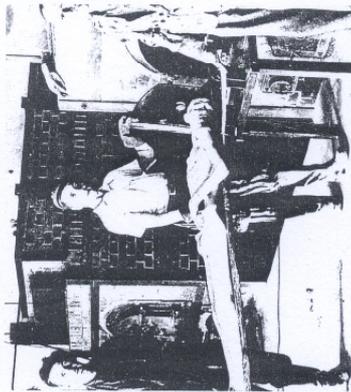


**Rudolf Höß. Foto, 1946.**

Die zur Vernichtung bestimmten Juden wurden zu den Krematorien geführt. Im Auskleideraum wurde ihnen gesagt, dass sie hier nun zum Baden und zur Entlausung kämen. Nach der Entkleidung gingen die Juden in die Gaskammer. ... Zuerst kamen die Frauen mit den Kindern hinein, hernach die Männer. Die Tür wurde nun schnell zugeschraubt und das Gas sofort durch die Decke in einem Luftschacht bis zum Boden geleitet. Durch das Beobachtungsloch in der Tür konnte man sehen ..., dass ungefähr ein Drittel sofort tot war. Die anderen fingen an zu taumeln, zu schreien und nach Luft zu ringen. In wenigen Minuten lagen alle. Nach wenigstens 20 Minuten regte sich keiner mehr. ...

Internationaler Militärgerichtshof. Der Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher in Nürnberg, 1947/49, Band XXIII, S. 275 ff.

**M6 Die Leichen der im Gas ermordeten Menschen werden in einen der Verbrennungsöfen der Krematorien geschoben. Die widerwärtige Arbeit muss von anderen KZ-Häftlingen verrichtet werden. Foto, 1945.**



**M7/M8 Überlebende in Auschwitz nach ihrer Befreiung. Fotos, 1945.**



**Konzentrationslager (KZ):**  
verschiedener Name für Sammel-, Straf- und Vernichtungslager von SA und SS; die Häftlinge werden entweder zur Zwangsarbeit an Industrieunternehmen aus-geliehen oder getötet

**M9 Leichengrube im KZ Bergen-Belsen. Foto entstand bei der Befreiung der Überlebenden. Foto, 1945.**



### 13.2 Anhang 2: TV-Recherche 01.01.2010 – 30.03.2010

| Datum    | Sender   | Uhrzeit | Thema  | Genre   | Auss. |
|----------|----------|---------|--|---------|-------|
| Sa 02.01 | Kabel 1  | 14.30   | Der Durchschnitts-Deutsche   | Doku    |       |
| So 03.01 | BR       | 13.00   | Deutschland, deine Künstler  |         |       |
|          | BR Alpha | 20.15   | Napoleon und die Deutschen   | Doku    |       |
|          | BR Alpha | 23.25   | Sind wir Deutschen hoffnungslose Romantiker?                                   |         |       |
| Mo 04.01 | Phoenix  | 21.00   | Die Germanen   |         |       |
|          | HR       | 22.45   | Bomben auf Kassel  | Doku    | x     |
|          | N 24     | 20.05   | Germania   |         |       |
|          | N 24     | 23.55   | Germania   |         |       |
| Di 05.01 | MDR      | 22.05   | Erich Honecker: Ein deutscher Politiker  | Porträt |       |
|          | Phoenix  | 19.15   | Die Germanen   |         |       |
|          | Phoenix  | 21.00   | Die Germanen   |         |       |
| Mi 06.01 | N 24     | 06.15   | N24 History: Die Geschichte der Deutschen – als der Krieg nach Deutschland kam |         |       |
|          | Phoenix  | 14.45   | Helmut Schmidt   |         |       |
|          | Phoenix  | 19.15   | Die Germanen   |         |       |
|          | Phoenix  | 21.00   | Die Germanen   |         |       |
| Do 07.01 | Phoenix  | 19.15   | Die Germanen   |         |       |
|          | Phoenix  | 21.00   | Die Germanen   |         |       |
|          | Phoenix  | 22.15   | Damals in Ostpreußen   | Doku    |       |
| Fr 08.01 | N 24     | 06.10   | N24 History: Hermann Göring und der Nürnberger Prozess                         |         |       |
|          | Phoenix  | 19.15   | Die Germanen   |         |       |
| Sa 09.01 | N-TV     | 21.10   | Hitlers Berlin   |         |       |
| So 10.01 | N-TV     | 15.10   | Hitlers Berlin   |         |       |
|          | N 24     | 18.05   | Berlin – Hitlers letzter Kampf   | Doku    |       |

|          |         |       |  |       |   |
|----------|---------|-------|--|-------|---|
|          | ZDF     | 23.40 | ZDF-History: Kalte Heimat                        | Doku  | x |
|          | N 24    | 22.05 | Nürnberg: Görings letztes Gefecht<br>1           |       |   |
|          | N 24    | 23.05 | Nürnberg: Görings letztes Gefecht<br>2           |       |   |
| Mo 11.01 | N 24    | 14.05 | Berlin – Hitlers letzter Kampf                   | Doku  |   |
|          | N-TV    | 16.10 | Hitlers Berlin                                   |       |   |
|          | N-TV    | 22.03 | Hitlers Berlin                                   |       |   |
|          | N-TV    | 01.50 | Hitlers Berlin                                   |       |   |
| Di 12.01 | Phoenix | 18.30 | Deutsche Kolonien                                | Doku  |   |
| Mi 13.01 | Arte    | 20.15 | The War  | Doku  |   |
|          | Arte    | 21.05 | The War – Ein langer steiniger<br>Weg            | Doku  |   |
|          | Arte    | 22.05 | The War – letzter Teil                           | Doku  |   |
| Do 14.01 | Phoenix | 18.30 | Deutsche Kolonien                                | Doku  |   |
| Fr 15.01 | RTL 2   | 20.15 | Schindlers Liste                                 | Drama | x |
| Sa 16.01 | Vox     | 22.10 | Spiegel TV Special 1: Der Krieg<br>der Deutschen | Doku  | x |
|          | N-TV    | 22.10 | Hitlers Psyche                                   |       |   |
| So 17.01 | N-TV    | 04.00 | Hitlers Psyche                                   |       |   |
|          | N-TV    | 17.05 | Hitlers Psyche                                   |       |   |
|          | N 24    | 22.05 | Kamikaze unterm Hakenkreuz                       | Doku  |   |
| Mo 18.01 | Phoenix | 20.15 | Als der Osten noch Heimat war                    | Doku  |   |
| Di 19.01 | Phoenix | 18.30 | Als der Osten noch Heimat war<br>(1/3) Pommern   | Doku  |   |
|          | Phoenix | 20.15 | Als der Osten noch Heimat war<br>(2/3) Schlesien | Doku  |   |
| Mi 20.01 | Phoenix | 18.30 | Als der Osten noch Heimat war                    | Doku  |   |
|          | Phoenix | 20.15 | Als der Osten noch Heimat war                    | Doku  |   |

|          |         |       |  |                 |   |
|----------|---------|-------|--|-----------------|---|
|          | Arte    | 20.15 | Shoah 1  | Zeitgeschichte  | x |
| Do 21.01 | -       |       |  |                 |   |
| Fr 22.01 | -       |       |  |                 |   |
| Sa 23.01 | Phoenix | 20.15 | Hitlers Verbündete   | Doku            |   |
|          | N 24    | 20.05 | Hitlers Atlantikwall   |                 |   |
|          | N-TV    | 21.10 | Bomben gegen Deutschland                                     | Reportage       |   |
|          | Vox     | 22.25 | Spiegel TV Special 2: Der Krieg der Deutschen                | Doku            | x |
| So 24.01 | ZDF     | 23.40 | ZDF-History: Die DDR und die Juden                           |                 |   |
|          | 3Sat    | 21.30 | Der Pianist  | Holocaust-Drama | x |
| Mo 25.01 | 3Sat    | 20.15 | Die Flucht   | Doku            | x |
|          | Phoenix | 20.15 | Affäre Nazigold  |                 |   |
|          | N-TV    | 22.03 | Bomben gegen Deutschland                                     | Reportage       |   |
| Di 26.01 | Phoenix | 18.30 | Affäre Nazigold  |                 |   |
| Mi 27.01 | 3Sat    | 20.15 | Das Mordschloss  | Doku            | x |
|          | Arte    | 20.15 | Shoah 2  |                 |   |
| Do 28.01 | -       |       |  |                 |   |
| Fr 29.01 | Arte    | 20.15 | Die Wannsee-Konferenz  | Drama           | x |
|          | N 24    | 22.05 | Das Hitler-Tonband   | Doku            |   |
| Sa 30.01 | N-TV    | 21.10 | Der Fall Himmler   |                 |   |
|          | N-TV    | 22.10 | Die Berliner Mauer   |                 |   |
|          | Phoenix | 14.00 | Hitlers Verbündete (1/3)                                     |                 |   |
|          | Phoenix | 20.15 | Hitlers Verbündete (2/3)                                     |                 |   |
|          | Phoenix | 21.45 | ZDF-History: Spitzel in der Synagoge – Die DDR und die Juden |                 |   |
| So 31.01 | N-TV    | 16.10 | Die Berliner Mauer   |                 |   |
| Mo 01.02 | N-TV    | 17.05 | Die Berliner Mauer   |                 |   |
|          | N-TV    | 22.03 | Der Fall Himmler   |                 |   |

|          |         |       |  |           |  |
|----------|---------|-------|--|-----------|--|
|          | N-TV    | 23.10 | Die Berliner Mauer                                     |           |  |
| Di 02.02 | -       |       |  |           |  |
| Mi 03.02 | -       |       |  |           |  |
| Do 04.02 | -       |       |  |           |  |
| Fr 05.02 | -       |       |  |           |  |
| Sa 06.02 | N-TV    | 22.10 | Schlacht um Berlin                                     |           |  |
|          | Phoenix | 14.00 | Hitlers Verbündete (2/3)                               |           |  |
|          | Phoenix | 20.15 | Hitlers Verbündete (3/3)                               |           |  |
| So 07.02 | Phoenix | 15.30 | Als die Synagogen brannten                             |           |  |
|          | Phoenix | 16.15 | Überleben im Versteck: Verfolgte Juden und ihre Helfer |           |  |
|          | Phoenix | 23.30 | Besatzungskinder                                       |           |  |
| Mo 08.02 | Phoenix | 20.15 | Als die Deutschen weg waren (1/3)                      |           |  |
|          | N 24    | 19.05 | Nürnberg: Görings letztes Gefecht                      | Doku      |  |
|          | N 24    | 22.05 | Adolf Hitler – Wahn und Wahnsinn                       |           |  |
|          | N-TV    | 23.10 | Schlacht um Berlin                                     |           |  |
|          | WDR     | 23.15 | WDR-Doku: Die Narren und die Nazis                     | Doku      |  |
|          | N 24    | 0.10  | Nürnberg: Görings letztes Gefecht                      | Doku      |  |
|          | WDR     | 0.00  | Heil Hitler und Alaaf!                                 | Doku      |  |
|          | WDR     | 0.45  | 60x Deutschland: Das Jahr 1968                         | Dokureihe |  |
| Di 09.02 | Phoenix | 07.30 | Als die Deutschen Weg waren (1/3)                      |           |  |
|          | N 24    | 17.05 | Adolf Hitler – Wahn und Wahnsinn                       | Doku      |  |
|          | Phoenix | 18.30 | Als die Deutschen weg waren (1/3)                      |           |  |
|          | Phoenix | 20.15 | Als die Deutschen weg waren (2/3)                      |           |  |

|           |         |       |   |      |   |
|-----------|---------|-------|---|------|---|
| Mi 10.02  | Phoenix | 07.30 | Als die Deutschen weg waren<br>(2/3)  |      |   |
|           | Phoenix | 18.30 | Als die Deutschen weg waren<br>(2/3)  |      |   |
|           | Phoenix | 20.15 | Als die Deutschen weg waren<br>(3/3)  |      |   |
| Do. 11.02 | Phoenix | 07.30 | Als die Deutschen weg waren<br>(3/3)  |      |   |
| Fr. 12.02 | -       |       |   |      |   |
| Sa 13.02  | N-TV    | 21.10 | Jugend eines Diktators  | Doku |   |
|           | N-TV    | 22.10 | Jugend eines Diktators  | Doku |   |
| So 14.02  | -       |       |   |      |   |
| Mo 15.02  | N-TV    | 22.03 | Jugend eines Diktators  | Doku |   |
|           | N-TV    | 23.10 | Die Anschlagpläne auf Hitler  | Doku |   |
| Di 16.02  | -       |       |   |      |   |
| Mi 17.01  | -       |       |   |      |   |
| Do 18.02  | -       |       |   |      |   |
| Fr 19.02  | -       |       |   |      |   |
| Sa 20.02  | -       |       |   |      |   |
| So 21.02  | WDR     | 15.05 | Als der Osten noch Heimat war,<br>Pommern   | Doku |   |
|           | N 24    | 23.05 | N24 History - Die Geschichte der<br>Deutschen / Chronik des Dritten<br>Reiches I: 1933-1935 |      |   |
| Mo 22.02  | -       |       |   |      |   |
| Di 23.02  | Phoenix | 18.30 | Stalingrad  | Doku |   |
| Mi 24.02  | -       |       |   |      |   |
| Do 25.02  | -       |       |   |      |   |
| Fr 26.02  | 3Sat    | 20.15 | Trümmerjahre an Rhein, Ruhr und<br>Weser (1)  | Doku | x |
|           | N 24    | 23.05 | Berlin – Hitlers letzter Kampf  | Doku |   |

|           |               |       |   |           |   |
|-----------|---------------|-------|---|-----------|---|
| Sa. 27.02 | -             |       |   |           |   |
| So. 28.02 | N 24          | 23.05 | N24 History: Chronik des Dritten Reichs II: 1936-1938                                   |           |   |
| Mo 01.03  | Phoenix       | 20.15 | Hitlers nützliche Idole 1   | Doku      |   |
|           | ARD           | 21.00 | Der Krieg (1)   | Doku      |   |
|           | Phoenix       | 20.15 | Hitlers nützliche Idole 1   | Doku      |   |
| Di 02.03  | Phoenix       | 20.15 | Hitlers nützliche Idole 2   | Doku      |   |
| Mi 03.03  | Phoenix       | 18.30 | Hitlers nützliche Idole 3   | Doku      |   |
| Do. 04.03 | -             |       |   |           |   |
| Fr. 05.03 | 3 Sat         | 20.15 | Trümmerjahre an Rhein, Ruhr und Weser (2)   | Dokureihe |   |
| Sa. 06.03 | ?             |       |   |           |   |
| So 07.03  | N 24          | 23.05 | N24 History - Die Geschichte der Deutschen / Chronik des Dritten Reiches III: 1939-1941 |           |   |
| Mo 08.03  | WDR           | 0.45  | 60x Deutschland: Das Jahr 1969  | Dokureihe |   |
|           | ARD           | 21.00 | Der Krieg (2)   | Doku      |   |
| Fr 12.03  | 3 Sat         | 20.15 | Trümmerjahre an Rhein, Ruhr und Weser (3)   | Dokureihe |   |
| Sa. 13.03 | Phoenix       | 21.00 | Als der Osten Westen wurde  | Doku      |   |
| So 14.03  | N 24          | 23.05 | N24 History - Die Geschichte der Deutschen / Chronik des Dritten Reiches IV: 1942-1945  |           |   |
| Mo 15.03  | ARD           | 21.00 | Der Krieg (3)   | Doku      | x |
|           | WDR           | 0.45  | 60x Deutschland: Das Jahr 1970  | Dokureihe |   |
|           | Eins Festival | 21.00 | Rosenstraße   | Drama     | x |
| Di 16.03  | RBB           | 20.15 | Die Hitlers   |           |   |
| Mi 17.03  | -             |       |   |           |   |
| Do 18.03  | -             |       |   |           |   |
| Fr 19.03  | 3 Sat         | 20.15 | Trümmerjahre an Rhein, Ruhr und   | Dokureihe |   |

|          |         |       |   |           |   |
|----------|---------|-------|---|-----------|---|
|          |         |       | Weser (4)                                 |           |   |
| Sa 20.03 | Phoenix | 21.00 | Als der Osten Westen wurde                | Doku      |   |
|          | N-TV    | 21.10 | Die letzten Stunden der Berliner Mauer    |           |   |
|          | N-TV    | 22.10 | Hitlers Berlin                            |           |   |
| So 21.03 | -       |       |   |           |   |
| Mo 22.03 | N-TV    | 23.10 | Die letzten Stunden der Berliner Mauer    |           |   |
|          | N24     | 22.05 | Auf der Suche nach Hitlers Leichnam       |           |   |
|          | WDR     | 0.45  | 60x Deutschland: Das Jahr 1971            | Dokureihe |   |
| Di 23.03 | -       |       |   |           |   |
| Mi 24.03 | Arte    | 20.15 | Hitler und Mussolini                      |           |   |
| Do 25.03 | -       |       |   |           |   |
| Fr 26.03 | Phoenix | 18.30 | Ein Ringer gegen Hitler                   | Porträt   |   |
| Sa 27.03 | Phoenix | 21.00 |   |           |   |
|          | Vox     | 20.15 | Hitler privat – Das Leben des Diktators   |           | x |
|          | Vox     | 0.00  | Spiegel TV – Das Dritte Reich vor Gericht |           |   |
|          | N-TV    | 20.10 | Hitlers Psyche                            |           |   |
| So 28.03 | Phoenix | 20.15 | Napoleon und die Deutschen                |           |   |
|          |         | 21.00 | Napoleon und die Deutschen                |           |   |
| Mo 29.03 | Phoenix | 20.15 | Napoleon und die Deutschen                |           |   |
|          | Phoenix | 21.00 | Napoleon und die Deutschen                |           |   |
|          | WDR     | 0.45  | 60x Deutschland: Das Jahr 1972            | Dokureihe |   |
|          | N-TV    | 23.10 | Hitlers Psyche                            |           |   |
| Di 30.03 | -       |       |   |           |   |
| Mi 31.03 | -       |       |   |           |   |
|          |         |       |   |           |   |

### 13.3 Anhang 3: Ausschnitte aus den Programmzeitschriften zu Sendungen zum Thema



**22.45**  
**HR** **Bomben auf Kassel**

**GESCHICHTS-DOKU** Am 22. Oktober 1943 wurde Kassel durch die Royal Air Force bombardiert und zu achtzig Prozent zerstört. Über 10.000 Menschen wurden getötet. Zeitzeugen und historisches Filmmaterial erinnern an diese Zeit.

45 Min. ▶ 23.30 41-932-742

04.01.2010



**23.40**  
**ZDF** **Kalte Heimat**

**NACHKRIEGS-DOKU** „Vertriebene in Deutschland“. 12 Millionen Pommern, Ostpreußen u.a. fliehen nach 1945 in den Westen, stoßen auf Ablehnung. Prominente Vertriebene wie Alfred Biolek und Helmuth Karasek erinnern sich.

45 Min. ▶ 0.25 VoD 3-748-107

10.01.2010

FR 15. Januar Alle Spielfilme von **TV Movie**

→ ab 20.15 Uhr



**Zunächst sucht Schindler (M.) in Polen billige Arbeitskräfte für seine Fabrik**



**Als ihm klar wird, dass die Nazis die Juden in Vernichtungslager schicken,...**



**...will Schindler „seine“ Leute vor Bestien wie Goeth (Ralph Fiennes; M.) retten**

**20.15**  
**RTL II**

## Schindlers Liste

**HOLOCAUST-DRAMA** Steven Spielbergs beklemmendes Meisterwerk über den Holocaust: Deutscher Fabrikbesitzer kämpft um das Leben Hunderter Juden

1939 folgt der Industrielle Oskar Schindler (Liam Neeson) der deutschen Wehrmacht ins besetzte Polen. Der smarte Lebewann wittert dort gute Geschäfte. Mit Hilfe seiner Kontakte zu Militär und Schwarzmarkt baut er in Krakau eine Emaillefabrik auf, wo er Juden als billige Arbeitskräfte beschäftigt. Unter ihnen ist der eifrige Buchhalter Itzhak Stern (Ben Kingsley), der bald zu Schindlers Assistent aufsteigt. Nach und nach begreift Schindler, welch unmenschliche Zustände in Ghetto und KZ herrschen.

Er freundet sich zum Schein mit dem sadistischen Nazi-Aufseher Goeth (Ralph Fiennes) an und überzeugt ihn, dass seine Leute kriegswichtige Güter produzieren. Schließlich stellt

Schindler eine Namensliste seiner Mitarbeiter zusammen und bewahrt sie so vor dem sicheren Tod im Konzentrationslager. **TV MOVIE INFO** „Schindlers Liste“ wurde mit sieben Oscars (u.a. bester Film, bester Regisseur) ausgezeichnet und für fünf weitere nominiert. 185 Min./OL: 188 ▶ 23.20 92-641-450



Schindler (L. Neeson, l.) und Stern (B. Kingsley) erstellen die Liste

**TV MOVIE WISSEN**  
**FILMFACTS**

**DIE SHOAH FOUNDATION** „Schindlers Liste“ ist der persönlichste Film von Steven Spielberg – seine Familie verlor 17 Mitglieder im Holocaust. Deshalb setzte der Regisseur nach Ende der Dreharbeiten sein Engagement fort, über den Völkermord der Nazis aufzuklären. Spielberg gründete die Shoah Visual History Foundation, die das Gedenken an die Judenverfolgung durch Videoberichte aufrecht erhält. Bisher wurden fast 52.000 Aussagen von Zeitzeugen gesammelt.

USA 93 (sw) **O:** Schindler's List **R:** Steven Spielberg **D:** Liam Neeson, Ben Kingsley, Ralph Fiennes, Caroline Goodall, Jonathan Sagalle, Embeth Davidtz, M. Gebel **FSK:** ab 12

**Ergreifendes Denkmal für die Zivilcourage**

Spaß Action Erotik Spannung Anspruch

**LESER-VOTING**

→ Reportage Tipps SA 16.01



Anfang September, 1939: Deutsche Infanterie marschiert auf der Landstraße Richtung Polen

**22.10** **Der Krieg der Deutschen**  
**VOX** **GESCHICHTS-DOKU** „Hitler gegen die Welt“. Michael Kloft zeigt unveröffentlichte Bilddokumente und spricht mit Experten. Teil 2: 23.1.

Der Zweite Weltkrieg beginnt am 1.9.1939. Er endet als weltumfassende Katastrophe mit über 50 Millionen Toten, verwüsteten Städten und Landschaften, hat zum Holocaust und zum Abwurf von Atombomben geführt. „Spiegel TV Special“ erzählt die Chronik anhand von Archivbildern. Experten wie der Publizist Jörg Friedrich und der britische Historiker Antony Beevor erläutern die Hintergründe.

**TV MOVIE INFO** Beevor (63) schrieb u.a. „Stalingrad“ (2001) und „Berlin 1945: Das Ende“ (2005). Friedrich (65) verfasste u.a. „Der Brand. Deutschland im Bombenkrieg“ (2002).  
 120 Min. ▶ 0.10 1-631-429



20.01.2010

**20.15** **ARTE Shoah**

**ZEITGESCHICHTE** Elf Jahre lang interviewte Filmemacher Claude Lanzmann Zeitzeugen des Holocaust, Opfer und Täter. Entstanden ist ein eindringlicher Film, der als wichtigste Auseinandersetzung mit der Judenvernichtung gilt. (2. Teil: 27.1.)  
 260 Min. ▶ 0.35 49-262-469

ausgewählt & empfohlen

→ Reportage Tipps SA 23.01



Berlin, 1945: eine Kolonne deutscher Soldaten vor dem Abmarsch in sowjetische Gefangenschaft

**22.25** **Der Krieg der Deutschen**  
**VOX** **GESCHICHTS-DOKU** „Hitler gegen die Welt“. Der Lebensraum- und Rassenwahn. Zweiter Teil der „Spiegel TV Special“-Dokumentation

Alle Großmächte des 20. Jahrhunderts waren am Zweiten Weltkrieg beteiligt. Sie wollten dem Weltherrschaftswahn von Hitler und des japanischen Kaisers Einhalt gebieten. Die rasche Weiterentwicklung der Rüstungsindustrie brachte verheerende Waffen hervor, denen erstmals weite Teile der zivilen Bevölkerung zum Opfer fielen. Krieg war nicht mehr nur Sache der Soldaten. Die Doku beleuchtet die Rolle Deutschlands.

**TV MOVIE INFO** Führende Experten wie Antony Beevor und Jörg Friedrich, aber auch Deutschlands führender Militärhistoriker Dieter Müller analysieren den Verlauf des Krieges.  
 120 Min. ▶ 0.25 4-774-897

**21.30** **Der Pianist** *So: 24.01*  
**3SAT** **HOLOCAUST-DRAMA** nach wahren Fall: Jüdischer Musiker (Adrien Brody) erlebt die Hölle des NS-Regimes in Polen. Von Roman Polanski

Mit dem Einmarsch der Deutschen in Polen 1939 beginnt auch für den gefeierten Pianisten Wladyslaw (Adrien Brody; I., mit Thomas Kretschmann) eine Zeit unendlichen Leids. Zunächst wird er mit seiner Familie ins Warschauer Ghetto verfrachtet. Nur durch Zufall entgeht er der Deportation ins Konzentrationslager. Nach dem Aufstand im Ghetto irrt er allein und hungrig im zerstörten Warschau umher.

140 Min. ▶ 23.50 10-005-144

PL/GB/F/D 02 (Dolby Surround) **O:** The Pianist **R:** Roman Polanski **D:** Adrien Brody, Thomas Kretschmann, Frank Finlay, Maureen Lipman, Emilia Fox, Ed Stoppard **FSK:** ab 12

**Tief bewegender Überlebenskampf**  
 Spaß Action Gefühl Spannung Anspruch  
 VOTING -

Aktuelle TV-Infos auf [www.tvmovie.de](http://www.tvmovie.de)

**DOKU**  
**20.15 Die Flucht** *Mo: 25.01* 2-963-670  
 (D 06)

Das KZ Auschwitz-Birkenau gehörte zu den bestbewachten Lagern der Nazis. Vier Häftlinge des KZ Auschwitz gelingt 1942 das Unmögliche: Als SS-Offiziere verkleidet entkommen sie mit dem Auto dem Lager und somit dem sicheren Tod. Eine Blamage für die Nazis und ihre ausgetüftelten Bewachungssysteme.

**20.15** **Das Mord-schloss** *26.01.2010*  
**3SAT**

**GESCHICHTS-DOKU** Bestialische Massenmorde: In Schloss Hartheim bei Linz wurden Psychatriepatienten, Alte, Kranke, Waisen, Juden und KZ-Häftlinge hingerichtet. Verschollene Beweisstücke bringen neue Erkenntnisse.

45 Min. ▶ 21.00 2-834-114

**20.15** **Die Wannsee-konferenz** *29.01.2010*  
**ARTE** **DRAMA** mit Stars **HD-TIPP** HD +  
 präsentiert von ASTRA

20. Januar 1942: In einer Villa am Berliner Wannsee treffen sich 15 hohe Nazi-Funktionäre, um die Weichen für die „Endlösung der Judenfrage“ zu stellen. Unter Vorsitz des SS-Obergruppenführers Heydrich (Kenneth Branagh; M.) wird der systematische Massenmord an Europas Juden geplant – protokolliert von Adolf Eichmann (Stanley Tucci).

**TV MOVIE INFO** Der Film basiert auf dem 15-seitigen Konferenz-Protokoll. 90 Min. ▶ 21.45 2-549-233

GB/USA 01 **O:** Conspiracy **R:** Frank R. Pierson **D:** Kenneth Branagh, Stanley Tucci, Colin Firth, Barnaby Kay, Ben Daniels, David Threlfall, Jonathan Coy, Brendan Coyle

**Chronik des Grauens - sehr beklemmend**  
 Spaß Action Erotik Spannung Anspruch  
 VOTING -

**GESCHICHTS-DOKU**  
**20.15 Trümmerjahre** *26.01.2010*  
 an Rhein, Ruhr und Weser (1) 7-964-772

Das Wohnen in Kellerlöchern war 1945 für viele eine Normalisierung. Ruinenkinder – Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es viele internationale Hilfsleistungen für Notleidende Kinder in Europa. Als die „Schweizerspende“ auch deutsche Kinder einbezog, gab es nicht nur Zustimmung. 4-tlg., fr.

**21.00** **Der Krieg** *15.03.2010*  
**ARD** **LETZTE FOLGE** **GE-SCHICHTS-DOKU** „Sieg und Niederlage“. Überall in Europa wird die Wehrmacht zurückgedrängt. Deutschland fällt in Schutt und Asche (Foto). Am 8. Mai 1945 folgt die Kapitulation.

45 Min. ▶ 21.45 85-080

**21.00** **Rosenstraße** *15.03.2010*  
**EINS FEST.** **DRAMA** nach wahren Ereignissen: Berliner (Katja Riemann) protestiert gegen die Verhaftung von jüdischen Verwandten (Wdh. um 1.10 Uhr)

2003: Die New Yorker Jüdin Hannah Weinstein (Maria Schrader) will mehr über das Schicksal ihrer Mutter im Zweiten Weltkrieg erfahren. In Berlin trifft sie die 90-jährige Lena (Doris Schade). Als junge Frau (Katja Riemann; I.) hatte sie 1943 in der Rosenstraße öffentlich die Freilassung jüdischer Verwandter gefordert.

**TV MOVIE INFO** Als Basis für ihr Drehbuch verwendete Margarethe von Trotta selbst geführte Interviews mit Zeitzeugen. 130 Min. ▶ 23.10

D 03 (Dolby Surround) **R:** Margarethe von Trotta **D:** Katja Riemann, Maria Schrader, Doris Schade, Jürgen Vogel, Martin Feifel, Svea Lohde, Lena Stolze, Gaby Dohm **FSK:** ab 12

**Erschütterndes Stück Zeitgeschichte**  
 Spaß Action Gefühl Spannung Anspruch  
 VOTING 7.4

**20.15** **Hitler privat** *27.03.2010*  
**VOX** **GESCHICHTS-DOKU** Das Leben des Diktators

„Diese Leute dürfen nicht wissen, wer ich bin. Sie dürfen nicht wissen, woher ich komme und aus welcher Familie ich stamme“, schärfte Hitler einst seinem Nefen ein. Das Privatleben des Diktators, seine Kindheit und Jugend, sind umrankt von Legenden und Lügen.

Mit einem Team renommierter Wissenschaftler wie dem britischen Historiker Ian Kershaw versucht Autor Michael Kloft, dem Menschen Adolf Hitler (I.) näher zu kommen. War er geisteskrank? Was verband ihn wirklich mit Eva Braun (I.)?

225 Min. ▶ 0.00 13-880-485

Aktuelle TV-Infos auf [www.tvmovie.de](http://www.tvmovie.de)

### 13.4 Anhang 4: Leitfaden zur Gruppendiskussion

Spannungen im Geschichtsunterricht beim Thema Holocaust -  
Schüler und Lehrer zwischen Erwartungen, Einstellungen und Ansprüchen zum Gedenken an den  
Holocaust

|                    | Zitat  | Forschungsaspekt  |
|--------------------|--|---|
| <b>1 Interesse</b> |  |   |
|                    | <p><b>Lehrerin</b> „Da ist'n sehr großes Interesse eigentlich in der Regel schon da (-) also es ist, denk ich mal, auch in der neunten das Thema, was sie alle hören wollen, also das fängt schon oft an, man hört in den sechsten, siebten Klassen, wann machen wir endlich den Nationalsozialismus, das ist schon, würd ich mal sagen, was die Schüler am meisten interessiert.“</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie ist das Schülerinteresse?</li> <li>• Wie empfindet der Lehrer das Schülerinteresse?</li> </ul> |
| <b>2 Distanz</b>   |  |   |
|                    | <p><b>Lehrer:</b> „Also die haben da überhaupt keinen Draht mehr, (Beispiel) die sind in dieser Vorbereitungskammer (in Dachau) und wollen ihr Brotzeit auspacken. Da fehlt es an der Sensibilität. Und da seh' ich uns (Lehrer) halt schon auf relativ verlorenem Posten.“</p> <p><b>Aus Studie abgeleitet :</b> Die heutige Schülergeneration ist durch Videospiele und Gewalt in den Medien unempfindlich für Verbrechen des Holocaust. Die berührt das nicht.</p> <p><b>Studie:</b> „Die Frage, was aus dieser (abgeschlossenen) Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht, da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben kei-</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwirksamkeit des Lehrers</li> </ul>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | <p>nerlei Zusammenhang besteht“ (Studie Leonhard)</p> <p><b>Lehrer:</b> „Dachau funktioniert nicht mehr. Das nächste Mal fahren wir nach Auschwitz, wo die Berge von Brillen und Zähnen zu sehen sind – vielleicht kapieren sie es dann!“</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Methoden</li> <li>• Verantwortung</li> </ul>   |
| <p><b>3 Überdross und Abwehr</b></p>              |  |   |
|   | <p><b>Studie:</b> Überdross- oder Desinteresseausagen haben auch die Funktion, sich nicht als ‚uncool‘ zu ‚outen‘ (in der Klasse).</p> <p><b>Studie:</b> „Der Holocaust wird häufig im Schulalltag etwa in Deutsch, Ethik oder Religion viel früher als im Geschichtsunterricht bereits gestreift“ wodurch sich „der Eindruck einer ständigen Wiederholung bei den Schülern verfestigt“</p>  |   |
| <p><b>4 Erziehungsziele und Betroffenheit</b></p> |  |   |
|   | <p><b>Studie:</b> Die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust wird von den meisten Lehrern als besondere Herausforderung wahrgenommen, weil sie damit implizit mehrere unterschiedliche Ziele auf einmal zu erreichen versuchen</p> <p><b>Studie:</b> „Vor allem scheint vielen Lehrern wichtig zu sein, bei den Schülern eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Holocaust anzuregen.“</p> <p><b>Lehrer 1:</b> „Betroffenheit, das ist das Wichtige an dem Thema.“</p> <p><b>Lehrer 2:</b> „[M]eine Hauptziele [...] [dass die Schüler] Verantwortung haben, dass sowas NICHT mehr möglich sein darf.“</p> <p><b>Lehrer 3:</b> „[...] dass der Schüler sich gegen Rechtsradikalismus [...] wendet und eben</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche (persönlichen) Zielsetzungen leiten die Lehrer?</li> <li>• Was wollen die Lehrer bei den Schülern erreichen?</li> </ul> |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>auch an Gegendemonstrationen [...] teilnimmt.“</p> <p><b>Studie:</b> Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen dieser Empathie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs „Nie wieder!“ zu geben.</p> <p><b>Konstantin</b> findet, dass man im Unterricht vorgeschrieben bekomme, „wie das war und wie man zu denken habe“.</p> <p><b>Laura:</b> „...man behandelt es zwar in Geschichte aber nicht so als wäre es so wirklich Geschichte sondern es hat immer noch was mit uns zu tun.“</p>  |   |
| <p><b>5 Lehrer-Verstrickung</b></p>                             |   |   |
|   | <p><b>Lehrerin:</b> „Ich hab vor diesem Thema immer großen Respekt, muss ich sagen, das ist für mich das schwierigste Thema im ganzen Schuljahr, weil es ... mich sicherlich auch irgendwie emotional einbindet/n.“</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer-Verstrickung</li> </ul> |
| <p><b>6 Besonderes Thema/Methoden/Herausforderung/Ziele</b></p> |   |   |
|   | <p><b>Studie:</b> Konsens besteht in der Auffassung, dass das Thema spezifische Herausforderungen an die Vermittlung des Unterrichtsstoffes stellt; folglich wird den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung viel Raum gegeben.</p> <p><b>Studie:</b> Das Thema ist für sie mit anderen Unterrichtseinheiten kaum vergleichbar, so dass typische Ziele wie „Wissensvermittlung“ und „kognitives Verstehen“, für die es erprobte Bewertungsmaßstäbe gibt, zweitrangig zu sein scheinen.</p> <p><b>Studie:</b> Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen dieser Empa-</p> | <p>Mit welchen Methoden arbeitet der Lehrer in der Versuchsklasse?</p>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>thie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs „Nie wieder!“ zu geben.</p>   |   |
| <p><b>7 Betroffenheit/Schuld/KZ-Besuche</b></p> |   |   |
|   | <p><b>Studie</b> : „Viele der befragten SchülerInnen brachten zum Ausdruck, dass die Konfrontation mit dem Thema Holocaust ihr Leben beeinflusst habe. (Dies galt insbesondere für Besuche von Gedenkstätten. Es waren für die jungen Menschen Orte, die einen bleibenden Eindruck hinterließen)</p> <p><b>Studie:</b> „Die Frage, was aus dieser (abgeschlossenen) Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht, da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang besteht“ (Studie Leonhard)</p> <p><b>Studie:</b> „Wir spüren nichts“: Die Gefühle von „Entsetzen, Abscheu, Grauen, Verzweiflung, Trauer [...] nehmen in ihrer Intensität ab, mit der Tendenz zum völligen Verschwinden. Ich glaube der heutige Umgang mit Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Holocaust zunehmend von nüchterner Rationalität statt erschütternder Betroffenheit geprägt ist“</p> <p><b>Krissi (18)</b>, Schülerin an einem Gymnasium, berichtet, wie sie in der zehnten Klasse im Rahmen eines Schüleraustausches mit England die KZ-Gedenkstätte in Dachau besucht:</p> <p><b>Krissi (18):</b> „Also es waren insgesamt 30 Leute mit Austauschschülern. Und das war wirklich irgendwie schlimm. Weil man hat sich so schuldig denen gegenüber gefühlt,</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identität, Schuld</li> <li>• Glauben die Schüler das das Thema Auswirkung auf ihre Nationale Identität hat?</li> </ul> |

weil des ja keine Deutschen waren. Und man konnte denen ja nichts erklären oder entschuldigen und dann stand man da und hat sich angeguckt, was da so passiert ist. Ich fand das wirklich krass.“

**Schüler:** Man hat im Unterricht oder im Fernsehen schon viel über Konzentrationslager gehört, gelesen und gesehen. ...

...Aber einen richtigen Eindruck erhält man erst, wenn man wirklich in einem steht.

Dann bekommt man schon ein komisches Gefühl. Ich kann mir sowieso nicht richtig vorstellen, dass es früher Menschen gab, die anderen Menschen so viel Leid zufügten. Welche Ängste und Qualen die Gefangenen aushalten mussten, kann man nur erahnen. Ich finde, jeder sollte einmal ein KZ besucht haben, und hoffe, dass sich so etwas nie mehr wiederholt.

### **8 Wünsche im Umgang mit dem Thema?**

## **13.5 Anhang 5: Abschrift der Tonspur zur Gruppendiskussion**

### **Erläuterungen und Abkürzungen:**

M = Moderatorin

S = Schüler oder/und Schülerinnen, nicht zuzuordnen

L = Lehrer

- - = Pause/warten auf Antwort

Die Namen der Schüler sind erfunden und dienen der Zuordnung von Kommentaren zu besonders aktiven Schülern

**M:** Ich hab das jetzt in der Form geplant, dass ich mir so die Hauptthemen die ich ansprechen möchte auf Zettel geschrieben hab`. Und dann frag ich erst mal allgemein nach eurer Meinung dazu und ähm, wenn das ins stocken gerät oder euch nicht soo viel dazu einfällt, dann bring ich mal son Zitat und (wir) gucken mal was ihr dazu sagt. Ok. Wir fangen an. Das erste Thema is` Interesse. Ich würde gerne Wissen wie ist euer Interesse ganz allgemein zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust? Mit allgemein meine ich also ob ihr euch da vielleicht auch privat, äh, für interessiert, ob ihr privat schon mal Bücher geguckt habt, Filme gesehen habt oder auch wie sehr euch das Thema im Unterricht interessiert? Ob ihr das mit Spannung erwartet habt oder ob das ein Thema, äh, wie jedes andere ist? - - Einfach, einfach reinquatschen ich nehm' jetzt auch keinen dran (da) könnt ihr einfach euch auch gegenseitig mal drüber unterhalten, wie das so für euch ist oder war.

**Schülerin:** leises Lachen - -

**M.:** Großes Interesse, ja oder nein?

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere): Ja.

**M.:** Ja. Ok. Privates Interesse?

**SchülerInnen** (3-4): Ja.

**SchülerInnen** (3-4, teilweise gemurmelt): nein

**M.:** Ja? Also - Nein? Gibt's jemand der schon ma' privat sich en Buch dazu ausgeliehen hat oder gekauft hat oder...

**Dennis:** Ja.

**M.:** ... im Schrank stehen hat?

**Schülerin:** Ja.

**Dennis:** Ja.

**M.:** Ja? Was für eins?

**Dennis:** (Ein) Paar, weiß nicht, kenn kein Titel.

**M.:** Ok. Und...

**Shila:** Man kriegt das eigentlich auch so'n bisschen durch seine Großeltern glaub ich e'n bisschen mit, so,...

**M:** Ja?

**Shila:** Erzählungen und so.

**M.:** Ok also gibt's also so'n biografischen Hintergrund...

**Shila.:** Ja.

**M.:** ...und e'n biografisches Interesse. Ok. - - Gut. Ich habe, ähm, dazu dann ein Zitat bzw. zum einen herrscht immer so 'n bisschen die Sorge vor, dass ihr - ihr jetzt in der vierten Generation, wo das für euch schon so lange her ist, eigentlich gar kein großes Interesse an dem Thema mehr habt, ähm, weil das für euch einfach, ja, das ist halt Geschichte, das hat auch mit euch nicht mehr so viel zu tun. Und ähm, das ist so die eine Meinung bzw. die eine Sorge, dass die Schüler das gar nicht mehr interessiert und auf der anderen Seite hab ich hier das Zitat von einer Lehrerin die sagt: *„Da ist'n sehr großes Interesse eigentlich in der Regel schon da (-) also es ist, denk ich mal, auch in der neunten das Thema, was sie alle hören wollen, also das fängt schon oft an, man hört in den sechsten, siebten Klassen, wann machen wir endlich den Nationalsozialismus, das ist schon, würd ich mal sagen, was die Schüler am meisten interessiert.“*

**Aylin:** Das war bei uns auch so.

**M.:** Ja?

**Aylin:** Ja.

**M.:** Also hattet ihr das Thema auch schon früher, oder war das jetzt erst in der neunten und zehnten - Thema?

**Schülerin:** Nee, also jetzt erst (?)...

**Aylin:** Also in Religion hatten wir das mal angerissen, aber...

**M.:** Ja?

**Maria:** Die Lehrer hatten halt immer Angst, dass es zu früh ist mit uns darüber zu reden.

**M.:** Ok. Aber Interesse ist auf jeden Fall, so schulisch, auf jeden Fall schon da, wenn das kommt, ist es schon von Interesse (Schüler nicken). Ok. Und ähm, wie sieht das aus mit dem Argument, dass das alles so, so lange her ist für euch und, ähm, ihr quasi ne gewisse Distanz zu dem Thema habt?

**Dennis:** Is egal. Wenn sich niemand damit beschäftigen würd', dann wird's vergessen.

**M.:** Ja. Ich leg das mal hier hin (Zettel mit dem Wort „Distanz“), einfach so, dass ihr seht wir sind gerade beim Thema Distanz. Dann wird das vergessen. Ich les einfach direkt mal dazu zwei Zitate vor, nämlich, ähm, sagt da ein Lehrer in Bayern: *„Also die haben da überhaupt keinen Draht mehr, (Beispiel) die sind in dieser Vorbereitungskammer (in Dachau) und wollen ihr Brotzeit auspacken. Da fehlt es an der Sensibilität. Und da seh' ich uns (Lehrer) halt schon auf relativ verlorenem Posten.“* - - Sagt der Lehrer. Und dann liest man noch: *„Die heutige Schülergeneration ist durch Videospiele und Gewalt in den Medien unempfindlich für Verbrechen des Holocaust. Die berührt das nicht.“*

**Jenny:** Das find ich nicht. Ich find das, ähm,...was wollt ich jetzt sagen (lacht)

**Maria:** War das ne Hauptschule?

Schüler und Schülerinnen (mehrere) lachen.

**Maria:** Ja.also...

**M.:** Äh. Das war ne Studie, in, äh,... eigentlich so durch die Bank weg, an Gymnasien, Realschulen, äh, Hauptschulen und auch Berufs- und auch Fachoberschulen. Ich weiß jetzt leider nicht genau von welcher Schule der Lehrer kam, der das gesagt hat, aber, äh, das ging schon durch die Bank weg.

**Jenny:** Also ich find das nicht. Ich find das schon ziemlich erschreckend, was alles passiert ist und ich glaub das würde auch jeden berühren, und nich' nur, ähm, das hat, ich glaub das hat, äh, das..., die Beeinflussung von äh, Computerspielen hat damit nicht soviel zu tun.

**M.:** Ja.

**Schülerin:** Denk ich auch nicht.

**Maria:** Ich glaub sicher, dass es irgendwelche Trottel gibt, die das nicht berührt, aber das muss..., das heißt ja nich', dass das bei jedem so ist, also ich find das ein bisschen doof, das so zu verallgemeinern.

**M.:** Ja.

**Maria:** Und das alles in einen Topf zu werfen.

**M.:** Ok. Gibt's jemanden unter euch, also, äh, der sagt so: hm, ja, weiß ich nich', für mich ist das halt einfach ein Thema, was man durchnehmen muss und so'n persönlichen Bezug hab ich dazu nicht? - - Könnt ihr ruhig äußern, sagen. - - Also ihr würdet alle sagen, das ist was, was mich betrifft und was mich auch berührt.

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere): Ja.

**Aylin:** Es geht ja auch um unsere Nation.

**M:** Bitte?

**Aylin:** Es geht ja auch um unsere Nation.

**M.:** Ja!

**Aylin:** Was damals war.

**M.:** Ja, genau. - - Ok, ähm, ich schließ direkt noch mal zwei Zitate an. Zum Beispiel das eine: *Die Frage, was aus dieser (abgeschlossenen) Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht*, also sagt die Studie über die Schüler *da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang besteht*. Das passt ja jetzt gerade vielleicht zu dem, was du (Aylin) gesagt hast. Also die Studie sagt genau - - das Gegenteil. Es ist so weit weg, da gibt's gar kein Bezug mehr für euch, zu eurem Leben. Seht ihr das so oder sagt ihr ganz deutlich: nee, also das ist schon was, was uns alle was angeht.

**Aylin:** Ja, allein was die Vorfahren angeht. Die Vorfahren werden - haben das ja miterlebt, sag ich jetzt ma'.

**M.:** Und meint ihr, ähm, aus der Geschichte erwächst dann auch bestimmte, bestimmte Verantwortung für euch? Oder vielleicht 'ne Schuld, das hört man ja auch?

**Jenny:** Verantwortung auf jeden Fall, dass so was nicht noch mal so passieren kann.

**M.:** Ja.

**Jenny:** Also, dass wir schon sehen, ja, wir ha'm in der Vergangenheit viele Fehler begangen. Auch so'n bisschen Schuld, das wir halt auch ein bisschen von Schuld mit auf uns nehmen. Aber dann halt hauptsächlich, dass wir aus diesen Fehlern lernen sollen, und wir so'n Fehler auch nicht mehr machen dürfen, halt.

**M.:** Mhm.

**Nils:** Ich find aber auch bei aller Schuldbewältigung, ähm, find ich es, ähm, nicht besonders logisch zu sagen, dass ich selber beispielsweise Schuld habe...

**Schülerin:** Find ich auch.

**Nils:** ...sondern, kann sein, dass ich nicht die Courage gehabt hätte mich gegen das Regime aufzulehnen, aber ich hab mit meinen eigenen Händen noch niemanden getötet. Also...seh' ich mich nicht als schuldig.

**M.:** Ja. Ja, das ist ja auch...genau, so kann man das ja auch interpretieren, das Thema Schuld. Eine Zwischenmeinung, was ist so Ihr Eindruck (zum Lehrer)?

**L.:** Konkret? Zu welchem Thema?

**M.:** Ja, konkret so, ähm, erleben sie das auch so, dass - da ist ein großes Interesse da ist von den Schülern? Oder eher diese Distanzsache?

**L.:** Ich erleb' auch dieses, äh, Interesse in der Sieben und in der Acht. Da könnt ich möglichst sofort Nationalsozialismus - - besprechen.

**M.:** Ja.

**L.:** Äh, und am liebsten gar nix, was vorher war. Also Dachthemen (?) sind für die völlig uninteressant. Vor allem wie kam es dazu.

**M.:** Ja, ja.

**L.:** Die wollen sofort die Ereignisse besprechen. Hauptsächlich dann auch die Judenpolitik der Nazis, natürlich.

**M.:** Ja.

**L.:** Ähm, und ich erlebe aber auch, - ja das Interesse erlebe ich auf jeden Fall. Ja. Das war die erste Frage und die zweite?

**M.:** Ja genau. Das zweite war die Distanz, also ob die Schüler sagen: okay, das ist einfach ein Geschichtsthema, aber das hat mit uns nichts mehr zu tun...

**L.:** Ja. Das sehe ich auch sehr häufig. Die Schuldfrage spielt für die Schüler natürlich überhaupt keine Frage, äh, keine Rolle. Ist ja auch nachvollziehbar, und richtig. Die ha'm ja keine Schuld.

**M.:** Mhm.

**L.:** Was anderes ist es, ähm, den Schülern zu vermitteln, dass sie ne Verantwortung haben.

**M.:** Ja.

**L.:** Als Deutsche.

**M.:** Gibt's da...

**L.:** Also vielmehr nicht zu vergessen und äh, und auch offen zu halten, also, ähm, aktuell zu...also, die Kenntnisse aufrecht zu erhalten.

**M.:** Ok. Das ist also, ähm, ja, eins der - der Ziele, auf jeden Fall, der Erziehungsziele zu dem Thema?

**L.:** Ja, auf jeden Fall.

**M.:** Ok, da komm ich gleich noch mal darauf zurück. Erst noch mal zu dem, was gerade schon...du (zu Aylin) hatt'st glaub ich gesagt, in Religion war das schon mal Thema gewesen und in der siebten und achten Klasse ist das Interesse dafür auch schon da und dann wird das vielleicht auch schon mal gestriffen (gestreift) das Thema. Ähm, dazu hab ich, ähm, beispielsweise, äh, in der Studie ein Zitat gefunden: *„Der Holocaust wird häufig im Schulalltag etwa in Deutsch, Ethik oder Religion viel früher als im Geschichtsunterricht bereits gestreift“* wodurch sich *„der Eindruck einer ständigen Wiederholung bei den Schülern verfestigt“*. Und bzw. da komm ich gleich noch mal drauf. Ich nenn das jetzt' einfach mal so ne, so'n, so'n Überdruß, also wenn das Thema dann in der Zehnten dran kommt, dann hat man's eigentlich schon satt sich damit auseinander zu setzen.

**Aylin:** Das find ich nich' weil in Religion ham wir das irgendwie - sind wir das ein bisschen anders angegangen – äh, als jetzt wie in, als in Geschichte. In Religion ha'm wir halt da die religiöse Seite gesehen. Das Hitler sich über Gott gestellt hat und sowas. Und äh, hier in Geschichte – ja, da redet

man halt über andere Sachen – was, was da sonst noch passiert ist, so jetzt nicht nur wie sich Hitler halt über Gott gestellt hat.

**M:** Ja.

**Aylin:** Was ich vielleicht, ähm, denke, warum das, ähm, äh, das, also warum von diesem Überdruss geredet wird, is' vielleicht weil die Schulen nicht, was heißt nicht genug oder halt nur dieselben Materialien haben. Das wir dann, sag ich jetzt' mal, in Religion denselben Film gucken wie in, äh, Geschichte.

**M.:** Ok. Ich schreib mir das mal auf, äh, zum Thema Unterrichtsmethoden, da hab ich gleich auch noch ne Frage zu. Ähm, wie würdet ihr denn das Zitat mir erklären können: in der Studie wird dann auch zum Thema Überdruss gesagt „*Überdruss- oder Desinteresseaussagen haben auch die Funktion, sich nicht als ‚uncool‘ zu ‚outen‘ (in der Klasse)*“. Könnt ihr das nachvollziehen?

**Dennis:** Vollidioten.

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere) lachen.

**M.:** Also, also, ich stell mir dann Schüler vor, die dann sagen: „Ja, ähm, bor, jetzt kommt das Thema schon wieder dran, jetzt hab ich da auch langsam schon auch kein Bock mehr drauf“. Und das dann so abblocken, aber vielleicht steckt ja auch dahinter – vielleicht sind das auch Schüler die das Thema besonders berührt und sich deshalb nicht so oft damit auseinander setzten wollen. - - Haltet ihr das für möglich oder ist das - -

**Maria:** Möglich ist das sicher, aber wir ha'm das jetzt' eigentlich nich'.

**M.:** Mhm. Ok. Gut. Dann ähm, dann komm ich auf die Methoden. Und ähm, wenn man sich den Lehrplan anguckt zu dem Thema, dann stellt man fest, dass das Thema auch mit 'nem sehr hohen Stundenzahl angesetzt ist. Also allein deshalb, deshalb hat man schon das Gefühl, das ist, ähm, schon allein quantitativ ein ganz anderes Thema als andere Themen vielleicht im Geschichtsunterricht oder als in anderen Fächern und ähm, deshalb stell ich jetzt mal – zur Debatte – ob das Thema wirklich ein, ein, ein ganz besonders Thema is'? Und ähm, vielleicht, vielleicht fang ich einfach mal, äh, mit den Methoden an, weil wir das eben schon hatten. Mich würde mal interessieren mit welchen Methoden oder welche Methoden, mit welchen Methoden ihr gearbeitet habt im Unterricht. Habt ihr euch Filme angeguckt, hattet ihr Zeitzeugen da, habt ihr Ausflüge gemacht, habt ihr bestimmte Bilder angeguckt im, im äh, vielleicht über irgend'ne Präsentation oder sind im Geschichtsbuch besonders viele Bilder? Welche Aufgaben gab's dazu?

**Maria:** Wir hatten das Buch und äh, da war'n viele Bilder, ne Karte...

**Jenny:** Tabell'n.

**Maria:** und Fotos drin. Genau Tabell'n.

**Dennis:** Berichte.

**M.:** Mhm.

**Dennis:** Von Zeitzeugen. Wir ham Filme geguckt.

**Schüler.:** Filme. Mhm.

**Schülerin:** Filme ha'm wir auch geguckt.

**Schüler und Schülerinnen** murmeln.

**M.:** Wa- Welche Filme habt ihr geguckt?

**Schülerin:** Keine bestimmten.

**Maria:** Verschiedene.

**Dennis:** Dokumentationen.

**Maria:** Wo Zeitzeugen berichtet haben. Oder wo wir halt Ausschnitte, die auch im Fernseh'n damals liefen gezeigt wurden.

**M.:** Ja, ähm. Ich hab ma' 'ne, 'ne, äh, TV-Recherche gemacht und festgestellt, dass in `nem Zeitraum von drei Monaten täglich, ähm – mehr als eins Komma irgendwas Sendungen laufen zu dem Thema. Also das man im Prinzip täglich – jeden Tag kann man sich fast auf jedem Sender, Sendungen zum Nationalsozialismus und Holocaust angucken. Ähm, guckt ihr solche Filme, also interessiert euch das, so dass ihr – oder, oder schaltet ihr weg wenn so was läuft?

**Dennis:** Ich guck das.

**Schülerin:** Ich guck das auch.

**Shila:** Ich auch.

**Schülerin:** Ich auch.

**M.:** Ja. Ok. Würdet ihr sagen, ihr guckt so was häufig?

**Schüler.:** Ja.

**Schülerin:** Schon.

**Aylin:** Das Problem ist diese Hauptsender wie RTL, Sat1 und so, die zeigen eigentlich nur noch diese Telenovelas und so.

**Dennis:** Das sind ja auch Privatsender.

**Aylin:** Wenn du dich jetzt wirklich dafür interessierst, dann sind das, äh, halt andere Sender, die du bewusst gucken musst.

**M.:** Was sind so, was sind so Sender? Fallen Euch da welche ein, wo nur so was läuft?

**Dennis:** Spiegel Geschichte.

**M.:** Spiegel Geschichte.

**Dennis:** WDR, ZDF...

**Schülerin:** Ja, ZDF.

**Schüler:** Ich guck auf History Channel

**Schülerin:** Arte. Arte auch manchmal.

**M.:** Arte. Auch diese Doku-Sender wie N-TV und N24?

**Schülerin:** Ja.

**Dennis:** Ja.

**Schülerin:** N24.

**M.:** Ja. Ok. Ein Zitat: *„Konsens besteht in der Auffassung, dass das Thema spezifische Herausforderungen an die Vermittlung des Unterrichtsstoffes stellt; folglich wird den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung viel Raum gegeben“.*

**L.:** Ja, auf jeden Fall. Wenn man Zeit dazu hat, auf jeden Fall.

**M.:** Ja.

**L.:** Äh, die ist begrenzt in zwei Stunden pro Woche Unterricht.

**M.:** Ja.

**L.:** Im Durchschnitt anderthalb Stunde pro Woche insofern, äh, müssen wir uns das genau überlegen, welche Aktion man plant und wie man die durchführt.

**M.:** Ok.

**L.:** Zum Beispiel die Zeitzeugenbefragung ist 'ne sehr intensive und, und zeitintensive Form der Zeitzeugenpräsentation und Diskussion mit Zeitzeugen. Sehr zeitintensiv.

**M.:** Ja.

**L.:** Und deswegen ist die auch, äh, möglicherweise in der Sekundarstufe eins nicht ganz so durchführbar, wie das in der Sekundarstufe zwei zu bewerkstelligen ist.

**M.:** Okay, das heißt das in der Sekundarstufe zwei durch die Kurssysteme da einfach mehr Raum auch für so was entsteht.

**L.:** Ja, auf jeden Fall.

**M.:** Und was würden Sie jetzt so aus der eigenen Erfahrung sagen sind Methoden, die eigentlich üblich sind – mit denen gearbeitet wird?

**L.:** In, äh, Fach oder bezüglich - zu dem Thema Nationalsozialismus?

**M.:** In – Genau.

**L.:** Ja, ja, das sind im Grunde genommen die üblichen Methoden. Wobei man sagen muss, unser Lehrbuch is' natürlich auf dem neusten Stand der methodischen Überlegungen.

**M.:** Ja.

**L.:** Äh, die bieten methodische Umsetzungen an, die also wirklich, ähm, vom feinsten sind, muss ich sagen. Man kann also damit sehr gut arbeiten.

**M.:** Mal e'n Beispiel?

**L.:** Ja, wir ha'm zum Beispiel die, äh, Thematik Beeinflussung der Bevölkerung durch die NS-Propaganda in verschiedenster Hinsicht, zum Beispiel die, äh, Wirtschaftspolitik, die Sozialpolitik, die Außenpolitik als propagandistisches Mittel im Rahmen der Propaganda. Und so weiter und so fort, da kann man also wunderbar Gruppenarbeit machen.

**M.:** Ja.

**L.:** Und die Ergebnisse dann auch fixieren und präsentieren. Ja?

**M.:** Okay. Wie, wie empfindet ihr die Methoden? Also ist das – sprechen die euch an?

**Schülerin:** (verhalten) Ja. Hm, teilweise.

**M.:** Teilweise? 'Ne Einschränkung?

**Schülerin.:** Ähm. Ich weiß nicht – manchmal da ist das e'n bisschen – also meiner Meinung nach e'n bisschen unpassend. Ich weiß auch nicht wieso, aber...

**M.:** Versuch ma', versuch mal e'n Beispiel zu geben! Vielleicht können ja deine Mitschüler dir ja noch helfen. Was könntest du mit unpassend meinen?

**Protokollantin:** Ich find aber auch das Buch ist nicht so sehr gut konzipiert, eigentlich.

**M.:** Ja?

**Protokollantin:** Weil, die Texte teilweise auch sehr kompliziert auch formuliert sind...

**Schülerin.:** Ja. Find ich auch.

**Protokollantin:** Und es sind auch immer sehr lange Sätze auch. Also, und da sind teilweise Sätze auch über'n ganzen Text, einfach. Und ähm, man kann so gar nicht richtig verfolgen, was da eigentlich gemeint ist.

**M.:** Also es fällt schwer sich das dann zu behalten, auch? Und damit zu arbeiten?

**Schülerin.:** Nö.

**Protokollantin:** Also behalten eher nicht. Aber dieses Verstehen eigentlich.

**M.:** Mhm.

**Protokollantin :** Wenn da so zum Beispiel auch Zeitzeugenberichte sind, dann sind die eben auch immer alle sehr – ja es ist eben auch ohne Punkt, ohne Punkt und Komma geschrieben, und einfach, es geht einfach durch – und man kann gar nicht richtig folgen, was die da meinen.

**M.:** Okay. - - Wie ist das, ähm, zum Beispiel hab ich hier das Zitat noch, ähm, vielleicht auch noch mal speziell für Lehrer: „Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen –äh- zwischen Empathie, ähm, und dem zentralen Vermitteln oder dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs ‚Nie wieder‘ zu geben“.

**L.:** Ich hab den Satz nicht ganz verstanden.

**M.:** Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen Empathie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs ‚Nie wieder‘ zu geben. Oder vielleicht ein anderes Beispiel, was das besser beschreibt: „Das Thema ist für sie mit anderen Unterrichtseinheiten kaum vergleichbar, das hatten wir eben auch schon e'n bisschen angesprochen, „so dass typische Ziele wie „Wissensvermittlung“ und „kognitives Verstehen“, für die es erprobte Bewertungsmaßstäbe gibt, zweitrangig zu sein scheinen“.

**L.:** Das ist richtig.

**M.:** Beziehungsweise hab ich auch noch hier, dass, ähm, dass auch Lehrer „sehr hohe Erwartungen in Bezug auf die Folgen ihres Unterrichts, etwa deutlich sichtbare Empathie mit den Opfern, die sich in entsprechenden Emotionen und Reaktionen – beispielsweise als erkennbare Betroffenheit während des Besuchs von Gedenkstätten – zeigen sollten“. Also, dass man sehr viel auch auf dieser emotionalen Schiene auch arbeitet.

**L.:** Auf jeden Fall.

**M.:** Auf jeden Fall?

**L.:** Emotionalität steht da im Vordergrund. Ich bin sehr emotional, ähm, betroffen, wenn ich dieses Thema bearbeite im Unterricht.

**M.:** Ja.

**L.:** Und ich reagiere auch in manchen Fällen – nicht in dieser Klasse jetzt – aber es ist mir eben schon passiert in anderen Klassen sehr, sehr ungehalten...

**M.:** Ja.

**L.:** Wenn zum Beispiel beim Thema Judenpolitik, ähm, deutliches Desinteresse gezeigt wird.

**M.:** Ok.

**L.:** Ja? Das ist äh falsch, ich weiß es, aber ich bin dann so emotionalisiert, dass ich dann nicht mehr pädagogisch reagiere.

**M.:** Das heißt, man könnte sagen, es gibt da auch ne Art Lehrerverstrickung...

**L.:** Ja. Auf jeden Fall.

**M.:** Bei dem Thema? Also das ist es...

**L.:** Ich bin ja, äh, Nachgeborener, wie unser ehemaliger Bundeskanzler gesagt hat. Ich bin 1952 geboren, hab das also nicht mehr miterlebt, aber ich weiß durch meinen Vater genau was passiert ist.

**M.:** Ja.

**L.:** Und wie er gelitten hat.

**M.:** Okay. Das ist ganz interessant, weil genau das hab ich nämlich auch noch gefunden, dass eine Lehrerin sagt: „*Ich hab vor diesem Thema immer großen Respekt, muss ich sagen, das ist für mich das schwierigste Thema im ganzen Schuljahr, weil es mich sicherlich auch irgendwie emotional einbindet/n.*“

**L.:** Mhm.

**M.:** Also das scheint es ja wohl auch häufiger zu geben unter den, unter den Lehrern. Und dadurch entstehen ja vielleicht auch noch mal ganz andere Zielsetzungen, ähm, also zum einen scheint es eine besondere Herausforderung zu sein – was glaubt Ihr? Warum ist es eine besondere Herausforderung, das Thema zu unterrichten?

**Aylin:** Ja, vielleicht weil man nicht weiß, wie geht man jetzt an die Schüler ran? Man weiß ja jetzt auch, wenn man das Thema halt anfängt nicht, wie groß ist ihr Interesse...

**M.:** Ja?

**Aylin:** Bei den einzelnen Schülern. Und wenn – ich weiß auch nicht, wie ich dann darauf reagieren würde, wenn jetzt e'n Thema kommt, was mich selber oder meine Familie selber betroffen hat und ich seh' dann halt jemand zeigt da gar kein Interesse. Ich würd' da auch – mich würd' das auch nicht kalt lassen.

**Schülerin:** Vielleicht auch vor der emotionalen Reaktion von den Schülern. Davor könnte man auch Angst haben, wie die darauf reagieren.

**M.:** Ja. Angst vor der emotionalen Reaktion der Schüler. Okay. Das heißt zum Beispiel, dass die das vielleicht gar nicht interessiert, obwohl mir das so wichtig ist als Lehrer? Und ähm, habt Ihr, habt Ihr da irgendwelche Lösungsvorschläge vielleicht für? Also was könnte man zum Beispiel verbessern? Wie könnte man den Schülern helfen, wie könnte man aber auch dem Lehrer helfen oder den Lehrern helfen?

**Maria:** Ich denke mal 'nem Schüler der gar kein Interesse daran hat, dem kann man nicht helfen

**M.:** Mhm.

**Maria:** Also der jetzt wirklich da, auf Null - also auf Null-Bock-Einstellung macht und sagt, ja mich interessiert das nicht und äh, ich denke mal den sollte man dann auch in Ruhe lassen, weil – das - Ich denke mal das würde dann nur 'en Konflikt, äh, geben am Ende.

**M.:** Habt ihr das in der Form schon mal mit irgendwelchen Lehrern - also das gilt ja vielleicht auch für andere Themen mal, äh, mal besprochen? So, also fällt - fallen Euch solche Spannungen auf im Unterricht?

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere): Ja.

**M.:** Und thematisiert Ihr die? Also sprecht ihr die an oder wird das vielleicht auch von den Lehrern angesprochen?

**Jenny:** Ja, von den Lehrern ja, aber die Schüler... also wir sagen dann zum Beispiel nichts dazu.

**M.:** Warum sagt ihr nichts dazu?

**Maria:** Weil's keinen Sinn hat.

**M.:** Weil's keinen Sinn hat?

**Jenny:** Ja, wir woll'n auch vielleicht den Lehrer nicht verletzen irgendwie. Wenn wir jetzt die Wahrheit sagen oder so.

**Schüler und Schülerinnen** lachen.

...

**Schülerin:** Also es ist ja auch 'ne Autoritätsperson für uns.

**M.:** Ja.

**Schülerin:** Und da woll'n wir auch nicht irgendwie uns dagegen stellen.

**M.:** Ok. Würdet Ihr sagen der Lehrer hat auch 'ne besondere Verantwortung mit dem Thema?

**Schülerin:** Auf jeden Fall.

**M.:** Und, und ähm, was ist damit, dass vielleicht, das hört man – also, wenn ich mich mit Lehrern, äh, unterhalten habe und was ich gelesen habe, zeigt auch, dass die so das Gefühl haben, ähm, dass sie gar nicht so viel bewirken können, wie sie gerne möchten. Unterschätzen sie da vielleicht auch ihre – ihre Fähigkeiten und ihre Wirkung?

**Shila:** Auf jeden Fall. Weil das was man im Unterricht so wahrnimmt und wie man das vermittelt kriegt, das – das nimmt man ja auch mit nachhause – das nimmt man ja auch überall mit hin...

**Schülerin:** Ja.

**Shila:** Und wenn man das Zum Beispiel ganz schlecht vermittelt kriegt, dann hat man auch vielleicht auch selber weniger Interesse daran, wenn man das nur über die Schule mitkriegt und zum Beispiel nicht von zuhause vermittelt, wenn die Schule der einzige Anlaufpunkt für dieses Thema wäre und man das ganz schlecht vermittelt kriegen würde, dann würde ich mich da einfach weiter gar nicht für interessieren und das Thema wäre dann weiter für mich auch ganz uninteressant.

**M.:** Mhm.

**Shila:** Je nach dem, wenn das gut vermittelt wird, dann würde ich mich da auch selber mehr für interessieren, mir mehr Material besorgen.

**M.:** Dann würde da mehr so'ne Motivation draus entstehen, ja. Und ähm, wie – wie würdet Ihr sagen, reagiert ihr darauf? Ähm, dass ihr – dass ihr sehr emotional angesprochen werdet, durch die Methoden auch, also zum Beispiel, ähm, diese Zeitzeugenberichte, das ist ja schon so 'ne Identifikation

vielleicht auch mit den Opfern, teilweise aber auch mit den - mit den Tätern, aber das ist ja auf 'ner sehr emotionalen, äh, Ebene. Oder auch Filme seh'n oder Bilder dazu seh'n, das ist ja schon 'ne Methode, die sehr tief greift im – im Vergleich jetzt zum, weiß ich nicht, Methoden im - im Matheunterricht oder so. Wie – wie reagiert ihr da drauf? Also gibt es irgendwo ne Grenze, wo ihr sagt: „So, Stopp! Bis hier hin und nicht weiter.“ Oder – oder nehmt ihr das auf?

**Dennis:** Nee, ich find das gut, äh, emotional in das Thema eingebunden zu werden. Weil, wenn man jetzt einfach nur guckt, ja, ungefähr sechs Millionen Juden tot und dazu keine Bilder, überhaupt kein Bezug dazu hat, sondern einfach nur die Zahl – dann denkt man sich: joa, war schlimm, aber – aber wenn man dann die Bilder sieht, dann kriegt man - erhöht sich dieses, ich weiß nicht, wie man's sagen soll...also...

**Schülerin:** Es wird ein'm einfach vor Augen geführt.

**Dennis:** Drastischer.

**M.:** Ja, es ist drastischer. Und was wird ein'm veranschaulicht?

**Schülerin:** Man kann sich auch eigentlich gar nicht vorstellen, wie viel Menschen das einfach war'n.

**M.:** Ja. - - Also...

**Schülerin:** Es prägt sich dann auch viel besser ein, wenn man Bilder dazu sieht, dann hat man das immer vor Augen – oder öfter vor Augen.

**M.:** Okay.

**Schülerin:** Und das bringt ein' dann auch dazu zum Beispiel zuhause darüber zu reden, wenn man solche Bilder anschaut

**M.:** Also ihr nehmt auch schon viel mit aus dem Unterricht an – auch an Gefühlen?

**Schülerin** (mehrere): Ja.

**M.:** Okay. Was - Was würden Sie sagen, ähm, mal drei Erziehungsziele, die, die zu dem, die einfach mit dem Thema verknüpft sind.

**L.:** Ja, Sensibilisierung für – für Unrecht, äh, im politischen Bereich.

**M.:** Ja.

**L.:** Im menschlichen Bereich sowieso. Äh, Auseinandersetzung mit anderen, unmenschlichen Ideologien – und Praktizierung dieser Kenntnisse und in der politischen Wirklichkeit und Realität.

**M.:** Okay. Also 'ne Mischung aus Gedenken und, und politischer Aufmerksamkeit?

**L.:** Ja. Und politischer Formung oder sagen wir, menschlicher ethisch moralischer Formung.

**M.:** Okay...

**L.:** Hinsichtlich eines – eines demokratischen, eines toleranten Denkens.

**M.:** Okay. - - Ähm, dazu noch zwei, äh, zwei Zitate von Schülern, zu denen ich gerne ne Meinung hören würde. Da sagt ein Schüler, ähm, der findet, dass man im Unterricht vorgeschrieben bekommt „*wie das war und was man zu denken habe*“. Also im konkreten meint er damit glaub ich, wie der, ähm, vielleicht auch wie der Holocaust zu verurteilen ist. - - Bekommt Ihr auch vermittelt, wie man darüber zu denken hat?

**Schülerin:** Wie kriegen halt vom, vom Lehrer halt eine Denkweise vermittelt, wie der Lehrer das beurteilt, aber wir können uns immer noch ein eigens Urteil daraus machen. Wenn jemand meint nur weil der Lehrer das so verurteilt, das muss man selber so verurteilen, dann hat er was – was weiß ich – dann hat er was falsch verstanden.

**M.:** Mhm.

**Schülerin:** Aber ich denke, dass ich das nicht viel anders beurteilen würde als mir – wir mir das jetzt vermittelt wurde im Unterricht.

**Dennis:** Ich denke jeder Mensch mit 'ner einigermaßen gesunden Moralvorstellung würde das Thema so beurteilen und damit auch mit den Lehrmethoden übereinstimmen (unverständlich)

**M.:** Und damit auch mit den Lehrmethoden – übereinstimmen? Hattest du gesagt? Ich hab das also akustisch nicht verstanden.

**Dennis:** Ja, mit, mit der allgemeinen Ansicht des Lehrers, beziehungsweise ja, ja... der Bücher.

**M.:** Der Bücher. Okay. Noch eine Meinung dazu? - - Sonst hab' ich noch ein Zitat von 'ner Schülerin, die sagt: „*Man behandelt das zwar in Geschichte, aber nicht so als wäre es so wirklich Geschichte, sondern als hat das immer noch was mit uns zu tun*“.

**Schülerin:** Das hat ja auch teilweise immer noch was mit uns zu tun, weil wir ja eigentlich daraus lernen sollen...

**M.:** Mhm.

**Schülerin:** Aus diesen Fehlern.

**Dennis:** Das hat auch in sofern was mit uns zu tun halt danach, nach dem Ende des zweiten Weltkriegs hat sich die komplette Welt verändert so wie wir sie – so wie wir sie jetzt kennen und insofern ist das eigentlich dumm zu glauben, dass das nix mehr mit uns zu tun hat.

**M.:** Mhm. - - Okay, ähm, ich bleib jetzt – also wird auch schon fast durch, es läuft super, ähm- ich bleib mal bei dieser Betroffenheitssache, ähm, - noch ein Zitat: „*Viele der befragten SchülerInnen brachten zum Ausdruck, dass die Konfrontation mit dem Thema Holocaust ihr Leben beeinflusst habe*“ - - Wie seht Ihr das?

**Aylin:** Ja, ich finde man sollte sich damit auch beschäftigen, weil irgendwo gibt es ja noch äh, Länder und Menschen, die, äh, mit Deutschland ja direkt mit dem Nationalsozialismus verbinden.

**M.:** Ja.

**Aylin:** Und deswegen betrifft uns das ja auch, wir sind ja Deutsche und äh, es gibt ja auch noch viele, die die Deutschen so abstempeln.

**M.:** Und ähm, was – was würdet ihr sagen macht das Wissen über- über den, über diese Geschichte über dieses dunkle Kapitel der deutschen Geschichte mit eurer Einstellung zu Deutschland?

**Schülerin:** Ja, dass wir nicht zulassen dürfen, dass so was noch mal passiert.

**M.:** Ok. Dass wir das nicht zulassen dürfen.

**Schülerin:** Vielleicht zeigt's ja auch 'ne Stärke, dass wir das alles überwunden haben.

**M.:** Stärke, dass wir das überwunden haben. Hm – würdet Ihr sagen: Wir sind stolz – Deutsche zu sein?

**Schülerin:** Doch, würde ich schon sagen.

**Dennis:** Ich bin's. Ja.

**Schülerin:** Ich bin das auch.

**Schüler:** Ja.

**M.:** Ja? Gibt's jemand der sagt: Also bei mir, ich kann das nicht so ohne Vor- Vorbehalte sagen. Gerade vielleicht auch auf Grund der Geschichte?

**Aylin:** Ja, also bei mir ist das so: ich bin einerseits halt stolz Deutsche zu sein, weil's, äh, halt jetzt nicht mehr so ist, aber andererseits schäm' ich mich halt schon für die Vergangenheit von Deutschland, irgendwo.

**M.:** Mhm.

**Dennis:** Dazu muss ich sagen, dass ich die Haltung, die die deutsche Regierung zu Zeit annehmen, äh, nicht optimal finde, weil es leben kaum noch Menschen, die damals dafür verantwortlich waren, wir haben uns oft genug entschuldigt, wir haben gemacht getan was nötig war um unsere Schuld rein zu waschen. Und trotzdem sind wir immer noch die Bösen der Welt.

**M.:** Das heißt, Du würdest sagen jetzt reicht's auch mal langsam?

**Dennis:** Ja.

**M.:** Mhm.

**Schülerin:** Ja.

**Dennis:** Es tut uns leid, wir könn' nix dafür, aber, - ja, was soll man machen?

**M.:** Okay.

**Maria:** Andere ha'm ja auch...

**Dennis:** Ändern kann man eh nicht mehr.

**Maria:** Ja, andere ha'm ja auch Mist gebaut...

**Maria:** ...und keiner schämt sich glaub ich so wie Deutschland dafür...

**Dennis** schnaubt.

**Dennis:** Ja.

**Maria:** ...also nich' für Stalin oder in China. So ich glaub keiner schämt sich dafür so. Und das reicht auch. Also ich schäm mich dafür jetzt nich', ich finde das Verantwortungsbewusstsein ist wichtig, aber so dass ich denke, wenn ich 'en Amerikaner treffe: „Oh mein Gott, ich bin deutsch, es tut mir echt leid - so ist es nicht.“

**M.:** Ja, das passend hab ich grad ein Zitat - ich hab hier ne Schülerin die hat also in dem Interview gesagt, ähm, die erzählt also dass sie mit ihrer Klasse nach Dachau gefahren sind, äh, und sich da die KZ-Gedenkstätte angeschaut haben und da war eben auch noch ein Schüleraustausch aus England gewesen und die sind dann gemeinsam also durch diese Gedenkstätte gelaufen und sie erzählt dann: *„Also es waren insgesamt 30 Leute mit Austauschschülern. Und das war wirklich irgendwie schlimm. Weil man hat sich so schuldig denen gegenüber gefühlt, weil des ja keine Deutschen waren. Und man konnte denen ja nichts erklären oder entschuldigen und dann stand man da und hat sich angeguckt, was da so passiert ist. (-) Ich fand das wirklich krass.“*. Also die äußert- sie äußert hier ja deutlich 'en Gefühl von Schuld und sich schuldig fühlen.

**Aylin:** Ja, das Schämen, was ich halt eben angesprochen hab', ist eher so Fremdschämen. Dass ich mich halt für das, was damals war – was heute ist...ich mein heute is' es ja nicht mehr so – ich weiß nich', sie – sie hat ja - sie hat ja nix gemacht, deswegen hat sie ja auch eigentlich keinen Grund sich bei denen zu entschuldigen oder denen irgendwas zu erklären.

**M.:** Mhm.

**Dennis:** Nimmt ja auch jeder Mensch anders auf.

**Schülerin:** Ja.

**M.:** Mhm, okay. Denn bin ich im Prinzip auch schon am Ende. Ha'm Sie noch was, was Sie so ergänzen möchten? Noch e'n persönliches Anliegen – oder 'ne Meinung.

**L.:** Ja, zum Thema Schämen. Ich schäme mich nicht Deutscher zu sein, das auf keinen Fall. Ich schäme mich aber jedes Mal, wenn ich einen Film sehe in dem Menschen von Deutschen, vor sechzig, siebzig Jahren unmenschlich behandelt wurden. Also dann schäm ich mich schon...

**M.:** Ja.

**L.:** Das is' für mich eigentlich immer 'ne ganz schwierige Situation. Und ich stell mir in dem Moment auch vor, wie sich Menschen dieser Nationalität fühlen, die von Deutschen gequält worden sind – wie sich diese Menschen, äh, mit heutigen Deutschen auseinandersetzen. Die könn ja nicht unvorbelastet sich mit den heutigen Deutschen auseinandersetzen, die sind ja auch beeinflusst von dem, was passiert ist.

**M.:** Ja.

**L.:** Insofern kann ich nicht sagen, ich löse mich völlig von der, äh, von diesen, diesen, der Scham demgegenüber. Das kann ich für mich jetzt nicht sagen.

**M.:** Mhm.

**L.:** Ja?

**M.:** Ich halte mal dagegen, äh, was, das ich gelesen habe, zum Beispiel dass, ähm, dass oft im Ausland, da gibt es also Befragungen zu, dass im Ausland, ähm, viele sagen „wir verstehen das nicht, warum die Deutschen sich – sich noch so selbst geißeln damit“. Das ist auch 'ne Aussage, die man oft von, äh, von Schülern mit Migrationshintergrund hört. Die dann, ähm, sagen – so das gibt's ja in vielen Ländern. Oder vielleicht haben auch manche selber Vertreibung erfahren und können – können so die Geschichte relativieren und verstehen eben nicht, das hatten wir auch eben schon, das es in anderen Ländern auch so krasse Sachen gibt, das die, äh, ja, sich nicht immer wieder damit auseinandersetzen.

**L.:** Die Frage ist ja, ob diese Haltung richtig ist?

**M.:** Mhm?

**L.:** Es gibt ja auch den Armenier-Mord...

**M.:** Ja.

**L.:** Im ersten Weltkrieg. Und für die Türken ist das ein Verbrechen, oder juristisch, justiziabel, wenn man behauptet, die, die Türken haben Armenier massakriert im ersten Weltkrieg. Da kommt man ins Gefängnis, wenn man das behauptet. So kann man das natürlich auch machen. So kann man mit der Vergangenheit auch umgehen. Ob das richtig ist wage ich mal zu bezweifeln. E'n zweites Beispiel: Die Japaner. Die Japaner haben sich bis heute noch nicht bei den Chinesen entschuldigt, obwohl doch Millionen von Menschen umgebracht wurden von japanischen Soldaten. Ja? So kann man natürlich auch mit Vergangenheit umgehen, aber ob das richtig ist wage ich zu bezweifeln. Ich glaube, wir sind historisch absolut professionell und gebildet hier in Deutschland.

**M.:** Mhm.

**L.:** Es gibt kein anderes Land der Welt, das historisch so oft up-to-date ist, wie wir. Und ich halt das für'n riesen Vorteil gegenüber anderen Nationen. Weil wir nämlich dadurch auch wissen, wie die Vergangenheit gewesen ist und dadurch auch besser gefeit sind für das, was in der Zukunft auf uns zukommen könnte. Vielleicht ein neuer brauner Sumpf.

**M.:** Mhm.

**L.:** Ja? Das ist ein ganz großer Vorteil für uns. Ich glaube, dass in anderen Staaten diese Gefahr weit aus größer ist. Das die weit aus weniger immunisiert sind gegen solche Gefahr. Und das ist ein Verdienst unserer Aufarbeitung, unserer schonungslosen Aufarbeitung unserer Geschichte. Das möchte ich mal ganz deutlich sagen. Es gibt kaum ein Land, wo das so in dieser Form – jetzt Amerika, da

kann man ja noch froh sein, wenn man – ich den Erzählungen glauben soll, die mir da zu Ohren kommen, dass die überhaupt wissen, dass es ein Drittes Reich gab.

**M.:** Ok. Wie seht ihr das? Also haltet ihr es auch für gut und für wichtig, wie es läuft? Oder hättet ihr Wünsche – was vielleicht anders laufen könnte, sollte? Oder noch besser?

**Dennis:** Na, die Aufbereitung ist gut, nur ich find halt nicht gut, dass Deutschland seine Rolle als Weltböser zu sehr annimmt. Ich weiß nicht, äh, deutsche Außenpolitik legt zu sehr Wert auf die Meinung anderer Länder und deshalb beeinflusst das auch halt das ganze soziale Leben hier. Jetzt Beispiel Türkei, denen ist das scheißegal, was die Andern über die denken. Und das ist halt hier in Deutschland nicht so.

**M.:** Mhm.

**L.:** Haste mal e'n Beispiel? Das würde mich mal interessieren welches Beispiel könntest Du nennen, das die deutsche Außenpolitik Rücksicht auf diese deutsche Geschichte oder von dieser deutschen Geschichte geprägt wird.

**Dennis:** Generell Gründung der EU, äh, Friedensverträge, das gab's damals alles nicht.

**L.:** Mhm. Ja, ich hab eher den Eindruck, dass die deutsche Politik sehr normal geworden ist, also in dem Sinne, wie du das meinst. Das sie gar nicht – mit Ausnahme gegenüber Israel, da geb' ich dir Recht, das ist e'n besonderes politische Thema, ne? Sieht man immer wieder, wenn die Israelis in Gasastreifen einmarschieren und so weiter, da hält sich die deutsche Regierung auffallend zurück, aber...

**Dennis:** Ja, aber es traut sich kein Politiker zu sagen, äh, was ich eben gesagt hab, dass man, äh, das es ei'm leid tut, aber dass man dafür nix mehr kann, dass man, das, die Geschichte nicht ändern kann. Das traut sich einfach keiner zu sagen.

**L.:** Mhm. Wär aber auch, äh, erstens würd's viel Porzellan zerstück-, äh, zerschlagen...

**Dennis:** Ja, aber jemand muss so'n Schritt gehen.

**L.:** Ja, aber was soll das bringen, frag ich dich jetzt? Welchen Vorteil hätten wir, wenn wir das machen würden?

**Dennis:** Dann würd die Welt sehn, dass, äh, nich' alle Deutschen, äh, Nazis sind, zum Beispiel. Das es – man kann ja mal nach England gehen und sagen: „Hallo ich bin Deutscher“...

**L.:** Ja?

**Dennis:** ...dann kommt von allen Seiten „scheiß Nazi“.

**L.:** Wo sind eure Panzer?

**Dennis:** Ja.

**L.:** Habt ihr die nicht mitgebracht. Ja, richtig. Da geb' ich dir Recht. Aber ich glaub, das kannst du nur überwinden, indem du immer mehr mit Menschen in Kontakt trittst und denen zeigst, dass du auch anders bist als die denken. Das ist die einzige Möglichkeit diese Vorurteile zu überwinden...

**Aylin:** Aber ich denke, der Dennis hat irgendwo auch Recht, weil wenn, wenn keiner da irgendwie mal sein Mund aufmacht und sagt: „Ja, ist doch gut jetzt, wir könn's auch mal dabei belassen, es is', äh, sag ich jetzt mal, ein neues Jahr angefangen“ sozusagen“, ähm, dann, ähm, dann - ich glaub dann werden, wird Deutschland immer weiter in diese Ecke getrieben und dann hört das nie auf, deswegen find' ich Dennis Meinung schon richtig, dass da irgendwer so den Mund mal aufmachen sollte und sagen sollte: „Ja, Stopp jetzt!“.

**L.:** Ja, is mir gar nicht so aufgefallen, dass in der Politik, dass tatsächlich diese Meinung von uns, äh, von außen auf, an uns herangetragen wird die ganze Zeit, das ist mir, fällt mir gar nicht so auf. Ich weiß nicht – müßtet ihr mir jetzt mal Beispiele nennen, wo das euch aufgefallen ist.

**Schüler und Schülerinnen:** die meisten gucken zu Boden. Stille. Atmosphäre ändert sich.

**L.:** Richtig ist, man hört immer wieder Deutsche – jetzt bei der WM, Fußballspiel Deutschland, England; englischer Kommentar: „wir werdens so machen wie nach dem Zweiten Weltkrieg, wie im Zweiten Weltkrieg: ihr liegt am Boden und wir fahren mi'm Panzer über euch weg“.

**Schülerin:** Ja.

**Schülerin:** Hat man ja geseh'n.

**L.:** Also immer wieder diese, diese Vergleiche mit Früher. Richtig. Aber von der Politik her hab ich das eigentlich gar nicht so in Erinnerung, dass das immer wieder gepflegt wird. Da müsstet ihr mir jetzt mal Beispiele nennen, wann das geschehen ist. Ich weiß nicht genau...

**Dennis:** Ja, wie gesagt, es meldet sich kein Politiker zu Wort, um das rein zu waschen. Also rein zu waschen kann man das eh nicht, aber ne Meinung mal zu sagen, ja, „tut uns leid, aber könn' wir nicht ändern“.

**M.:** Also so'ne offizielle Meinung, die...

**Dennis:** Ja.

**M.:** Die - die Meinung gibt es verhalten, so zuhause, vielleicht häufig, aber, aber die wird nicht so nach außen getragen?

**Dennis:** Ja.

**M.:** Warum könn'st du dir vorstellen wird sie nicht so nach außen getragen?

**Dennis:** Weil ich denke, dass deutsche Politik Angst davor hat vor der Weltöffentlichkeit 'en Schritt zu machen und zu sagen – und nicht zu sagen: „Ja, tut uns so leid und wir tun alles, was ihr wollt, nur damit ihr nicht denkt, dass wir die bösen sind“. Ja, es hat einfach keiner den Mut mal aus der Reihe zu treten.

**M.:** Also es quasi so 'ne Frage auch von dem, vielleicht von, von Selbstbild, also e'n Umgang zu finden mit der eigenen Geschichte und trotzdem selbstbewusst sich abgrenzen zu können...

**Dennis:** Genau.

**M.:** ...ohne Angst zu haben? Wie würdet ihr persönlich sagen habt ihr das geschafft, diese, diese – das Wissen um diese schwere Geschichte und auch diese Betroffenheit und die Verantwortung, die daraus erwächst, damit zu vereinen, dass ihr trotzdem - wie ihr ja auch gerade gesagt habt – stolz sagen könnt: „Wir sind Deutsche und bis hierhin und nicht weiter“? - - Wie würdet ihr das für euch beschreiben? Was sind eure Begründungen dafür, dass das gelingt? - - Da kann ja jeder von sich mal sagen: „Also bei mir ist das so weil...“

**Aylin:** Ja, ich denk mal diese Beschuldigung einfach, wenn dann so zum Beispiel bei der WM, dann sowas gesagt wird, dann denk ich mir dann irgendwo – da fühlt man sich ja irgendwo auch selber angegriffen.

**M.:** Mhm.

**Aylin:** Wenn man halt, ähm, immer gesagt gekriegt: „Ja, ihr scheiß deutschen Nazis“ und so, wenn man jetzt sowas hört, dann fühlt man sich ja irgendwo selber angegriffen und ich denk mal da kriegt man dann halt diese Meinung, dass es irgendwann auch okay ist.

**Maria:** Also ich finde das, ähm, eigentlich kann man da gut drüber stehen, also ich auf jeden Fall, weil wir machen ja auch Witze über andere Länder. Ich glaub die meinen das gar nicht so ernst, das ist einfach nur, das ist einfach nur, dass wir - dass so'n wunder Punkt getroffen ist dann bei einigen, obwohl, äh, das vielleicht gar nicht so gemeint ist. Es gibt doch so viele Länder die sich lustig darüber machen, wie Deutschland sich schämt. Zum Beispiel in amerikanischen TV-Shows, da sind – da ist das immer irgendwie mit 'nem Deutschlandausschnitt und dann – zum Beispiel bei „Family Guy“, da, ähm, dann sind die in Deutschland und dann ist da so'n Reiseführer und dann fehlen halt genau die Seiten da drin und dann, äh, so: „Ja, was is'n da passiert? – Da war'n alle im Urlaub! Da ist nichts passiert –nein, nein!“ und weißte – das, die machen – es weiß jeder das Deutschland sich so schuldig fühlt, und äh, das ist aber auch gar nicht so, dass sie, glaub ich, das, wie wir das unbedingt sehn müssen. Also ich weiß nicht ob jemand versteht was ich sagen möchte?

**L.:** Aber das ist doch ein Missverständnis, ne? Maria? Ist doch ein Missverständnis. Wir ha'm grade gesagt unsere Vergangenheit haben wir hervorragend aufgearbeitet?

**Maria:** Ja.

**L.:** und die anderen behaupten es trotzdem, wir wüssten von der Zeit nichts.

**Maria:** Nein. Nein, das ist einfach 'ne Veräppelung. Das is, nee...

**L.:** Achso. Ja, ja, gut aber steckt doch e'n wahrer Kern drin, oder nicht?

**M.:** Also es ist so – meinst du es ist so das erste, wo man dran denkt, wenn man an Deutschland denkt? Ach ja, damals, die Geschichte? (Schulgong)

**Schüler:** Ja.

**M.:** Ja? Also neben Weißwurst und, und, und Bier und Trachtenanzug?

**Schülerin:** Schon.

**M.:** Ja?

**Schülerin:** Ja.

**Dennis:** Das ist ja bei uns nicht anders. Wenn wir an Engländer denken, denken wir an rothaarige...

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere) lachen.

**Dennis:** ... rothhäutige, biertrinkende Hooligans.

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere) lachen laut.

**Maria:** Genau, das wollt' ich damit sagen.

**Dennis:** Die Vorurteile gibt's in jedem Land, für jedes Land. Oder wenn man an Asiaten denkt: kleine Männer mit Schlitzaugen, schwarzem Topfschnitt und 'ner Kamera in der Hand.

**Schülerin** lacht: genau

**Schüler und Schülerinnen** (mehrere) lachen.

**M.:** Okay.

**Dennis:** Ist doch so, oder?

**M.:** Gut. Dann sind wir am Ende, die Stunde ist rum. Ich danke euch vielmals. Das hat mir richtig viel gebracht.

---

ENDE

---

## 14 Verzeichnis der Forschungsberichte

Schmidt-Den Schmidt-Denter, U., Quaiser-Pohl, C. & Schöngen, D. (2005). Ein Verfahren zur Erfassung der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und Erwachsenen. (Forschungsbericht **Nr. 1** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“, 2. Aufl.). Köln: Universität.

Schmidt-Denter, U. & Schöngen, D. (2003). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Westdeutschland*. (Forschungsbericht **Nr. 2** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

Schmidt-Denter, U., Schöngen, D., Schick, H. & Otto, A. (2004). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in den Niederlanden*. (Forschungsbericht **Nr. 3** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

Schmidt-Denter, U., Večeřová, H. & Schöngen, D. (2004). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in der Tschechischen Republik*. Forschungsbericht **Nr. 4** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“. Köln: Universität.

Schmidt-Denter, U., Żurawska, W. & Schöngen, D. (2004). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Polen*. Forschungsbericht **Nr. 5** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“. Köln: Universität.

Quaiser-Pohl, C., Schmidt-Denter, U., Schöngen, D. & Dittmann, N. (2004). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Nord- und Zentralfrankreich*. (Forschungsbericht **Nr. 6** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

Quaiser-Pohl, C., Trautewig, N., Schick, H. & Schmidt-Denter, U. (2005). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Ostdeutschland*. (Forschungsbericht **Nr. 7** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

- Schmidt-Denter, U., Večeřová, H. & Schöngen, D. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und der Tschechischen Republik*. (Forschungsbericht **Nr. 8** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Żurawska, W. & Schöngen, D. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Polen*. (Forschungsbericht **Nr. 9** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Schick, H., Schöngen, D. & Otto, A. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und den Niederlanden*. (Forschungsbericht **Nr. 10** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Herfordt, J., Schöngen, D. & Vandekerckhove, M. (2005). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Belgien*. (Forschungsbericht **Nr. 11** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Schick, H., Quaiser-Pohl, C., Dittmann, N. & Kremser, A. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Frankreich*. (Forschungsbericht **Nr. 12** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Quaiser-Pohl, C., Trautewig, N., Schick, H. & Schmidt-Denter, U. (2005b). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Ost- und Westdeutschland*. (Forschungsbericht **Nr. 13** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Seven, Ü., Schick, H., Perrez, M., Wörthwein, K. & Stöckli, D. (2005). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in der Schweiz*. (Forschungsbericht **Nr. 14** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

- Schmidt-Denter, U., Večeřová, H. & Vandekerckhove, M. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Belgien*. (Forschungsbericht **Nr. 15** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Żurawska, W., Wörthwein, K. & Stöckli, D. (2005). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und der Schweiz*. (Forschungsbericht **Nr. 16** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Schick, H. (2005). *Kurzform des Fragebogens zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und Erwachsenen* (Forschungsbericht **Nr. 17** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Seven, Ü., Schick, H., Berger, U., Werneck, H. & Rabl, M. (2006). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Österreich*. (Forschungsbericht **Nr. 18** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Pissulla-Wälti, D., Berger, U., Werneck, H. & Rabl, M. (2006). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Österreich*. (Forschungsbericht **Nr. 19** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Maehler, D., Bromberger, F. & Quaiser-Pohl, C. (2006). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Dänemark*. (Forschungsbericht **Nr. 20** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Pissulla-Wälti, D., Schick, H., Bromberger, F. & Quaiser-Pohl, C. (2006). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Dänemark*. (Forschungsbericht **Nr. 21** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

- Schmidt-Denter, U., Żurawska, W., Kubina, A. & Quaiser-Pohl, C. (2006). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Luxemburg*. (Forschungsbericht **Nr. 22** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Pissulla-Wälti, D., Żurawska, W., Kubina, A. & Quaiser-Pohl, C. (2006). *Vergleich der personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in Deutschland und Luxemburg*. (Forschungsbericht **Nr. 23** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Schick, H. (2006). *Skalenqualität des Fragebogens zur personalen und sozialen Identität von Jugendlichen und Erwachsenen*. (Forschungsbericht **Nr. 24** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Schick, H. (2006). *Nationalismus und Patriotismus im europäischen Vergleich*. (Forschungsbericht **Nr. 25** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Maehler, D. (2007). *Typen sozialer Identität bei deutschen Jugendlichen und Erwachsenen: ein clusteranalytischer Ansatz*. (Forschungsbericht **Nr. 26** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Maehler, D. & Pissulla-Wälti, D. (2007). *Typen sozialer Identität bei Jugendlichen im europäischen Vergleich*. (Forschungsbericht **Nr. 27** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Pietruschka, N. (2008). *Das österreichische Nationverständnis und seine Bezüge zur personalen und sozialen Identität*. (Forschungsbericht **Nr. 28** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.

- Schmidt-Denter, U., Schick, H., Seven, Ü., Pissulla-Wälti, D. & Otters, M. (2007). *Personale und soziale Identität in 10 europäischen Ländern: autochthone Bevölkerung und Migranten im Vergleich*. (Forschungsbericht **Nr. 29** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Hoever, I., Görgens, I., Skuballa, I. & Mikaberidise, S. (2008). *Interviewdaten zur sozialen Identität von Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund: ein Zeitvergleich von 2001/2002 und 2007*. (Forschungsbericht **Nr. 30** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Schick, H., Pissulla-Wälti, D. & Otters, M. (2008). *Intergenerationale Vergleiche personaler und sozialer Identität in Deutschland und Europa*. (Forschungsbericht **Nr. 31** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Frielingsdorf, T. (2009). *Alters- und Geschlechtseffekte bei Merkmalen der personalen Identität von Jugendlichen und ihren Eltern in 10 europäischen Ländern*. (Forschungsbericht **Nr. 32** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Wachten, A. (2009). *Beziehungen zwischen personaler und sozialer Identität*. (Forschungsbericht **Nr. 33** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U., Frielingsdorf, T. & Pissulla-Wälti, D. (2010). *Untersuchungen zur personalen und sozialen Identität von Studierenden*. (Forschungsbericht **Nr. 34** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.
- Schmidt-Denter, U. & Stubig, S. (2011). *Holocaust Education: Lehrplanrecherche, TV-Recherche und Untersuchungen*. (Forschungsbericht **Nr. 35** zum Projekt „Personale und soziale Identität im Kontext von Globalisierung und nationaler Abgrenzung“). Köln: Universität.



Impressum:

Universität zu Köln

Hausdruckerei

Auflage: 100