

Andrea Becher

Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern



Abb. 1: „Vergangenheitsbewältigung“

(Walter Hanel in Schulz 2002, Arbeitsblatt S. B)

Haben Grundschul Kinder Vorstellungen zur nationalsozialistischen Vergangenheit – und in diesem Zusammenhang zur Verfolgung und Ermordung der europäischen Jüdinnen und Juden? Wenn ja, sind es vielleicht sogar solche, wie es die nebenstehende Karikatur von Walter Hanel vermuten lässt?

Und: Ist der Holocaust tatsächlich ein Tabuthema der Erwachsenen und nicht der Kinder, wie es Gertrud Beck Mitte der 1990er Jahre formulierte (vgl. Beck 1998, S. 111)?

Aufbauend auf einer kurzen Darstellung und Erläuterung des Forschungsgegenstandes sowie der Methodologie der Untersuchung wird diesen Fragen im Folgenden nachgegangen. Hierfür werden zunächst didaktische Perspektiven des Lerngegenstandes Holocaust im Kontext Holocaust Education in der Grundschule sowie der empirische Zugang knapp skizziert.

Der Fokus liegt auf der Interpretation meiner Erhebungsergebnisse, die dann aus- und überleiten zu Facetten einer möglichen didaktischen Strukturierung in und für einen sozialwissenschaftlich-integrativen Sachunterricht.

1 „Holocaust – ein Thema für die Grundschule“ – Forschungsgegenstand und Methodologie

Der Holocaust ist kein Thema, das Kinder heute nicht (mehr) betrifft. Die Wirkungsgeschichte des Holocaust prägt vielmehr die deutsche Gesellschaft bis in die Gegenwart hinein und ist somit auch Teil der kindlichen Lebenswelt (vgl. Pech 2006, S. 54; Deckert-Peaceman 2006, S. 36). Kinder begegnen nationalsozialistischer Vergangenheit bewusst und unbewusst und könn(t)en somit Vorwissen, Vorstellungen oder auch Fragen dazu haben (vgl. Heyl 1998, S.120ff.; Beck 1998, S. 111; Deckert-Peaceman 2004, S. 73). Darüber herrscht in der Debatte, ob der Holocaust ein oder kein Lerngegenstand im Unterricht der Grundschule sein kann, darf, soll oder gar muss Einigkeit (vgl. ebd.). Diese Vermutung war Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses und -vorhabens, in dessen Fokus die Rekonstruktion von Vorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern zur Zeit des Nationalsozialismus und somit auch zum Holocaust stand. Im Kontext des Forschungsparadigmas Didaktischer Rekonstruktion (vgl. Kattmann 1999) beschäftigte sich meine Forschungsarbeit mit Möglichkeiten *Didaktischer Rekonstruktion des Lerngegenstandes Holocaust im Kontext Holocaust Education in der Grundschule für integrativ-sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*. Dafür habe ich (1) Vorstellungen von Grundschulkindern über Nationalsozialismus und /Holocaust im Kontext Holocaust Education in der Grundschule erhoben, analysiert und mit Hilfe des fachwissenschaftlichen Diskussionsstandes interpretiert sowie (2) eine grundschul- und sachunterrichtsdidaktisch-fokussierte fachliche Klärung des Lerngegenstandes durchgeführt. Diese Untersuchungsschritte wurden in einem iterativen Verfahren miteinander in Beziehung gesetzt und abgeglichen, so dass der Lerngegenstand Holocaust im Kontext Holocaust Education in der Grundschule für integrativ-sozialwissenschaftlichen Sachunterricht didaktisch strukturiert werden konnte.

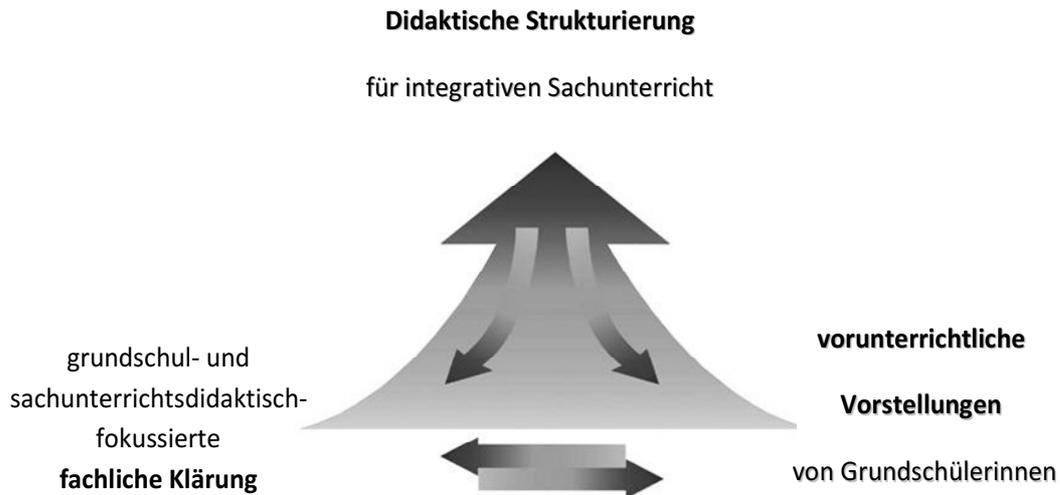


Abb. 2: Einordnung des Forschungsansatzes in das Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ (nach Kattmann 1999, S. 33)

2 „Holocaust im grundschulpädagogischen Diskurs“ – didaktische Perspektiven

Im Folgenden werden kurz die Erkenntnisse der didaktisch-fokussierten fachlichen Klärung dargestellt, die dann in die Skizzierung des empirischen Designs der Erhebung der Schülerinnen- und Schülervorstellungen überleiten.

2.1 Holocaust Education – "Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz"

Übergeordnetes Ziel von Holocaust Education ist die Verhinderung des „Noch einmal“, ein „Nie wieder!“ (vgl. Adorno 1971, S. 88).

Im Hinblick auf eine Holocaust Education speziell in der und für die Grundschule, habe ich mich im Rahmen meiner Arbeit an der von Ido Abram in Anlehnung an Adornos Rundfunkrede und deren Inhalte als „*Erziehung nach Auschwitz*“ benannten Konzeption orientiert. Diese beschreibt dabei zugleich eine Art Lernzielkatalog von fünf Punkten:

Es geht ihm um Förderung von (1) Empathie, (2) Wärme und (3) Autonomie – die Schaffung von Möglichkeiten der Perspektivübernahme, der Kraft zum Nicht-Mitmachen sowie von Empathie mit Tätern, Opfern und Zuschauern. Es geht um eine Förderung der (4) Anerkennung Auschwitz' als Teil unserer Welt, die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Genozid an den europäischen Jüdinnen und Juden. Schließlich wird auch eine Förderung einer (5) Einsicht in die Mechanismen und Strukturen des Vernichtungsprozesses eingefordert (vgl. Abram 1996, S. 15f.; ebd. 1998, S. 2ff.).

Eine Reduzierung auf die drei pädagogischen Prinzipien von Empathie, Wärme und Autonomie gebe die zentralen Prinzipien und übergeordneten Ziele der Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Arbeit mit kleinen Kindern an. Eine explizite Nennung der Mechanismen und Strukturen sowie der gesellschaftlichen Auseinandersetzung könne ausgespart werden (vgl. ebd. 1998, S. 3f., Abram/ Mooren 1998, S. 96). Da Abram sein Programm für (kleine) Kinder demnach auf die affektiven Dimensionen reduziert hat, bzw. die kognitiven Dimensionen nicht in den Vordergrund stellt, wird diese Erziehung nach Auschwitz für Kinder dann auch als „*Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz*“ (ebd.) bezeichnet (vgl. Pech 2004, S. 148; Becher 2006, S. 19). An diesem Konzept orientiert wurde schließlich die grundschul- und sachunterrichtsdidaktisch-fokussierte fachliche Klärung durchgeführt.

2.2 Stand didaktischer Konzepte und Materialien

„Auf der einen Seite gibt es in Deutschland keine curricular verankerte Thematisierung des Holocaust [in der Grundschule], auf der anderen Seite finden sich Beispiele für eine grundschulspezifische Thematisierung in Praxis und öffentlicher Diskussion.“ (Deckert-Peaceman 2006, S. 35)

Im Hinblick auf eine Generierung des empirischen Settings (vgl. Kapitel 3) sowie möglicher Momente didaktischer Strukturierung des Lerngegenstandes Holocaust in und für integrativ-sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (vgl. Kapitel 5), wurden in dokumentenanalytischen Schritten Sachunterrichtslehrpläne, -lehrwerke, dokumentierte Unterrichtsprojekte und -materialien, Internetpräsenzen für Kinder und Jugendliche sowie Angebote

nationaler und internationaler außerschulischer Konzeptionen betreffs ihrer inhaltlichen Aspekte sowie didaktisch-methodischer Zugangsweisen analysiert.

Insgesamt kristallisierten sich **vier inhaltlich-übergeordnete Themeneinheiten des Lerngegenstandes Holocaust** heraus: Die (1) *nationalsozialistische Herrschaft* sowie der (2) *Zweite Weltkrieg* werden in den Materialien zumeist in den Zusammenhang von Ausführungen zum Alltag der Bevölkerung gestellt – insbesondere von Kindern und Jugendlichen. Dabei werden im Zusammenhang zeitgeschichtlich-politischer und -gesellschaftlicher Ereignisse des Nationalsozialismus Aspekte der (3) *Entrechtung, Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden* ebenso thematisiert. Zudem fanden sich immer wieder Verweise und inhaltliche Ausführungen zu einer (4) *gegenwärtigen Erinnerungskultur* hinsichtlich der nationalsozialistischen Vergangenheit (vgl. Becher 2008a, S. 72ff.).

Im Hinblick auf **didaktisch-methodische Zugänge** zu diesen Themeneinheiten zeigte sich in den analysierten Materialien eine deutliche Favorisierung eines „*Lernens an und mit Biografien*“¹: In diesem Kontext wird zumeist anhand von lebensgeschichtlichen Episoden versucht, Auswirkungen nationalsozialistischer Politik auf ihre Adressatinnen und Adressaten zugänglich zu machen. Dabei ist den analysierten Konzepten und Materialien gemein, dass sie ein Aufzeigen expliziter Gräueltaten aussparen. Des Weiteren sollen viele Lernangebote zumeist in einen regionalen bzw. lokalen Kontext integriert werden, der den Grundschülerinnen und -schülern vertraut ist und somit weitere Anknüpfungspunkte zur Perspektivübernahme bietet. Eine Ausnahme betreffs dieser lokalen bzw. regionalen Biografieorientierung bilden die von mir untersuchten Kinderinternetseiten. Diese stellen für Kinder und Jugendliche primär vielfältige und umfangreiche, zumeist anonymisierte (Sach-)Informationen zur Verfügung, wobei Gräueltaten sprachlich nicht ausgespart, sondern benannt und umschrieben werden (vgl. ebd.).

3 „Holocaust - biografische Impulse und Vorstellungsbücher“ – empirische Erhebung und Darstellung der Ergebnisse

In einer dritten und einer vierten Klasse in Nordostniedersachsen wurden je sechs halbstandardisiert-fokussierte Einzel- und Gruppeninterviews durchgeführt, die durch eine äquivalent gehaltene Erhebungsstruktur in Beziehung gesetzt werden konnten.

Dabei flossen die Erkenntnisse der grundschul- und sachunterrichtsdidaktisch-fokussierten fachlichen Klärung in die Entwicklung des empirischen Settings ein: Neben einer Orientierung an den vier übergeordneten inhaltlichen Themeneinheiten sowie einer lokal-regionalen Orientierung an Lebensgeschichten sollten in den Interviews in Anlehnung an das Konzept einer „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ Momente von Perspektivübernahme und Empathie ermöglicht werden bzw. waren explizit erwünscht.

Deshalb habe ich in den Erhebungsgesprächen mit **regional-orientierten** visuellen und auditiven **biografischen Impulsmaterialien** gearbeitet – dem Kinderausweis von Marion Blumenthal aus Hoya an der Weser, dem Reisepass ihrer Mutter Ruth sowie einem Ausschnitt aus einer Unterhaltung von Marion mit Grundschülerinnen und Grundschülern über das Tragen des Gelben Sterns vom April 2005.²

1 Ein „Lernen an und mit Biografien“ ist scheinbar pragmatische Konsequenz im Hinblick auf die Behandlung des Holocaust im (Sach-)Unterricht der Grundschule. Jedoch ist darauf zu verweisen, dass trotz didaktisch-methodischer Ausführungen, Hinweise, Tipps und Annahmen (vgl. u. a. Kiper 1997; Hering 2004; Pech/ Becher 2005; Pech 2006a) die Entwicklung einer Theorie eines solchen Lernens nach wie vor aussteht.

2 Die Impulsmaterialien wurden aus der Materialkiste „Vier kleine Kiesel“ zur Lebensgeschichte der Jüdin Marion Blumenthal Lazan und ihrer Familie ausgewählt. Diese Impulse boten durch ihre visuell und akustisch dargebotenen Bestandteile Anknüpfungspunkte im Hinblick auf die inhaltlichen Themeneinheiten der Interviewstruktur und konnten demgemäß zur Erhebung von Vorstellungen zum Holocaust angewandt werden: Marion Blumenthal und ihr Bruder Albert wuchsen in den 1930er Jahren in der niedersächsischen Kleinstadt Hoya an der Weser auf. Unter der Herrschaft der Nationalsozialisten versuchte die Familie den antisemitischen Verfolgungsschritten durch eine geplante Emigration in die USA – über die Niederlande – zu entgehen. Der Kriegsausbruch 1939 sowie der deutsche Überfall auf die Niederlande im Mai 1940 verhinderten diesen Plan. Marion wurde im Alter von vier Jahren gemeinsam mit ihrer Familie im Durchgangslager Westerbork (NL) interniert und später in das Konzentrationslager Bergen-Belsen deportiert. Im April 1945 musste die Familie Bergen-Belsen mit einem der letzten Deportationszüge verlassen. Dieser Zug wurde im Osten Deutschlands von der Roten Armee befreit; die Familie hatte überlebt. Doch wenige Tage nach der Befreiung starb Marions Vater an Krankheit und Erschöpfung. Marion war zum Zeitpunkt der Befreiung erst 10 Jahre, ihr Bruder 12 Jahre alt. 1947 emigrierten die Blumenthals schließlich in die USA, wo sie noch heute leben. Marion Blumenthal Lazan begann in den 1990er Jahren ihre Geschichte aufzuschreiben, besucht bis heute Schulen in den gesamten USA und berichtet von ihrem Leben (vgl. Perl/ Blumenthal Lazan 1996; Pech/ Becher 2005; Becher/ Pech 2005; Becher 2006, ebd. 2008). Weitere Informationen über Marion Blumenthal Lazans Engagement, ihre Reisen und Vorträge sind ihrer Homepage „Four Perfect Pebbles. A Holocaust Story“ zu entnehmen, URL: <http://www.fourperfectpebbles.com> [Stand Juli 2008].



Abb. 3: visuelles Impulsmaterial - Kopien des Kinderausweises Marion Blumenthals und des Reisepasses von Ruth Blumenthal

Die gewonnenen Daten wurden in umfangreichen deduktiven und induktiven Datenbearbeitungs- und -analyseschritten einer für fachdidaktische Lehr-Lernforschung modifizierten Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2000; Gropengießer 2001; ebd. 2005) strukturierend zusammengefasst. Dabei kristallisierte sich eine Art **immer wiederkehrender Pool von Vorstellungskonzepten** zum Holocaust heraus. Orientiert an inhaltlichen Themen, bspw. „Vorstellungen zum Judentum“, wurde dieser Pool schließlich in sieben **übergeordnete, Vorstellungskonzeptionen** überführt – im Rahmen meiner Dissertationsschrift mit Hilfe so genannter „Vorstellungsbücher“ dokumentiert: Die Cover der Vorstellungsbücher sind je Bezeichnung der rekonstruierten **gemeinsamen Vorstellungskonzepte** der interviewten Kinder zu bestimmten inhaltlichen Themen. Diese werden in einem Inhaltsverzeichnis festgehalten. Der Text zu den einzelnen Buch-Kapiteln basiert dabei auf den Ergebnissen der einzelnen Auswertungsschritte Qualitativer Inhaltsanalyse, so dass in dieser Art der Ergebnisdokumentation die Schritte der Datenanalyse zum Ergebnis rückwärtsgerichtet angewandt, erläutert und visualisiert wurden – **vom Ergebnis zurück zu den Daten**.

4 „Holocaust – vier Schlüsselkategorien“ – Interpretation der Ergebnisse

Die insgesamt sieben identifizierten Vorstellungsbücher bzw. -konzeptionen³ mit ihren rekonstruierten Vorstellungskonzepten zu Hitler, zum Zweiten Weltkrieg, zur Bevölkerung, zum Familiengedächtnis, zum Judentum und Genozid sowie zur Erinnerungskultur bildeten das Ausgangsmaterial der Dateninterpretation. Im Sinne eines „Primats der Kinderaussagen“ wurden die übergeordneten *Vorstellungskonzeptionen* im Rückgriff auf fachwissenschaftliche *Diskurse* diskutiert. Ein Ver- und Abgleichen sowie Kontrastieren der *Vorstellungskonzepte* mit fachwissenschaftlichen *Deutungen* führte zur Identifikation der vier übergreifenden, miteinander in Beziehung stehenden Schlüsselkategorien eines Hitler(zentr)ismus, latent antisemitischer Fragmente, eines Strukturen-Modells des Holocaust sowie einer Gegenüberstellung von Familien-Album und gesellschaftlichem Lexikon, die die rekonstruierten Kindervorstellungen fachwissenschaftlich- interpretierend benennen.

4.1 "Hitler und kein Ende ..." – Personalisierung der Strukturen

Die interviewten Kinder stellen das Dritte Reich vor allem als Verhängnis- und Viktimisierungsgeschichte der deutschen Bevölkerung dar. Diese wird als machtlos, apathisch und gelähmt geschildert, wurde verführt und erwies sich gegen die von der „Nazi-Clique“ ausgeübte Unterdrückungsmaschinerie als (zu) schwach (vgl. Weller/ Moller/ Tschuggnall 2005, S. 208; Kershaw 2001, S. 21; Frei 1996, S. 405). Es dominiert das Bild des Nationalsozialismus als Großverbrechen, in dessen Zusammenhang insbesondere die Hybris Hitlers betont wird. In Hitler – als dämonische Katastrophe über Deutschland hereingebrochen – wird das Wesen des Nationalsozialismus personifiziert und begründet (vgl. Kershaw 2002, S. 75). Demnach ist bei den interviewten Kindern von einem vorherrschend intentionalistischen Geschichtsbild des Hitler(zentr)ismus auszugehen, der vor allem die „omnipotente Schlüsselfigur des Führers“ (Bracher 1976, S. 83) betont (vgl. von Borries 1995, S. 72; Schwendemann 2004, S. 37).

Eine nach Thamer (1993, S. 527) so genannte „Doppelgesichtigkeit des Dritten Reiches“ – ein Nebeneinander intentionalistischer und strukturalistischer Geschichtsdeutungen nationalsozialistischer Innen- und Außenpolitik⁴

3 Die Vorstellungsbücher mit ihren jeweiligen Vorstellungskonzepten werden im Rahmen dieses Artikels nicht vorgestellt und erläutert. Vielmehr verweise ich auf die Darstellungen an anderer Stelle (vgl. Becher 2007a, S. 19ff.; ebd. 2008, S. 125ff.).

4 In der Debatte zwischen intentionalistischen und strukturalistischen Deutungen der nationalsozialistischen Vergangenheit geht es „darum, ob sich aus der Existenz dogmatisch festgelegter Herrschaftsziele und der uneingeschränkten Machtstellung Hitlers die Entwicklung der Politik nach außen und nach innen ergibt oder ob nicht umgekehrt eine solche klare Planung fehlt und es vielmehr die besonderen Herr-

– ist kein Bestandteil der kindlichen Vorstellungen. Vielmehr dominieren monokausale, hitlerzentristische Erklärungsmuster, die zugleich kollektive Entschuldung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bieten (vgl. ebd., S. 529; Zitelmann 1993, S. 502). Denn: „Je größer die Rolle Hitlers und seines Herrschaftssystems, um so entschuldbarer ist die deutsche Gesellschaft.“ (Jeismann 2000, S. 135)

4.2 Latent antisemitische Fragmente – gesellschaftlich tradierte Spiegelungen

Jüdinnen und Juden werden von den Kindern primär aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit eingeordnet. Die Religion wird jedoch für eine Differenzkonstruktion verwendet – zwischen der *Wir-Gruppe der Probanden* und der *assoziierten Fremd-Gruppe der Juden*. Jüdinnen und Juden werden als Kollektiv mit auf dem Glauben basierenden Eigenschaften wahrgenommen. Sie seien Fremde, Ausländer und werden vor allem als Opfer des Nationalsozialismus definiert – als diejenigen, die in Lagern und Gaskammern ums Leben gekommen sind. Dabei zeigen meine Daten zudem, dass den Kindern Jüdinnen und Juden als konkrete Menschen sowie Formen jüdischer Kollektivität und Kultur unbekannt sind (vgl. Kapitel 4.3; Schäuble/ Scherr 2006, S. 61ff.; Wetzel 2006; Bergmann 2006).

Demnach ist zu mutmaßen, dass die Vorstellungen der Kinder zu Menschen jüdischen Glaubens sowie zum Judentum von stillschweigenden und einfach zu reproduzierenden Fragmenten eines rassistischen Alltagsantisemitismus durchdrungen sind (vgl. Welzer/ Moller/ Tschuggnall 2005, S. 148f; Wetzel 2006). Gerade das Merkmal der als unveränderlich unterstellten Konfession galt den Nationalsozialisten als „einziges Kriterium für die Einstufung als ‚arisch‘ oder ‚nichtarisch‘“ (Hilberg 1999, S. 71), so dass Jüdinnen und Juden aufgrund ihres Judeseins die Zugehörigkeit zum deutschen Staat verweigert wurde. Es gibt somit eine Art von Generation zu Generation weitergegebenes, unmerkliches Fortwirken eines völkisch-deutschen Staatsangehörigkeitsverständnisses, denn die Vorstellung des Juden als dem Fremden, eine schlichte Unterscheidung zwischen „ihnen und uns“ zeigt eine Grundeinstellung, die Wolfgang Benz (2000, S. 59) auch als „letzte Propagandafrüchte des Nationalsozialismus“ bezeichnet (vgl. ebd. 2004, S. 81ff.; Hilberg 1999, S. 76; Schäuble/ Scherr 2006, S. 63, Lohmann 1999).

4.3 Strukturen-Modell des Holocaust

Auch wenn die Kinder in den Interviews nicht explizit zum Genozid an den Juden befragt wurden, hatten sie doch Vorstellungen dazu und äußerten diese. Die Grundschülerinnen und -schüler orientierten sich dabei vor allem an den „drei Todes-Topoi: Gas, Schmerz und Hunger“ und schildern dominant einen „hitlerischen Antijudaismus“ als Begründung der Verfolgung und Ermordung der Juden – in Unkenntnis rassistischen Antisemitismus’.

Die Verfolgung der Juden, die Entscheidung und Durchführung der Vernichtung ist fast einzigartig an die Person Hitler gebunden – basierend auf einer ihm von den interviewten Grundschülerinnen und -schülern unterstellten religiösen Antipathie (vgl. Hilberg 2003, S. 145). Nationalsozialistisch-antijüdische Politik wird dabei nicht als ein Entwicklungsgang nachgezeichnet – Zwischenschritte der Enteignung und Konzentration von Jüdinnen und Juden werden nur marginal genannt (vgl. ebd. 1999, S. 13f.). Die Vernichtung der Juden wird quasi einer ad hoc-geregelten Struktur von der Definition zur Ermordung folgend gedeutet. Ein Entgehen der letzten Stufe des Vernichtungsprozesses scheint den Kindern dabei undenkbar (vgl. Gellately 2003, S. 284f.).

Demnach könnte die These aufgestellt werden, dass der alle Vorstellungskonzeptionen durchziehenden Hitler(zentr)ismus eine Generierung von Vorstellungskonzepten zu einer organisierten Systematik nationalsozialistischer Judenpolitik be- bzw. verhindert (vgl. Kapitel 4.1; Hilberg 1999, S. 57, 1067; Zitelmann 1993, S. 502).

4.4 Familien-Album vs. gesellschaftliches Lexikon – intergenerationale Rahmungen

Hauptinformationsquelle der Kinder waren Familienangehörige. Familien sind „Scharnierstelle[n] zwischen individuellem/ biografischem Erinnern auf der einen Seite und [...] offiziellen Geschichtsbildern auf der anderen“ (Lenz/ Welzer 2005). Sie sichern ein Fortleben der Vergangenheit in so genannten familiären Alben mit generationsübergreifenden, vereinfachenden und vereindeutigenden Stereotypen und Mythen und seien primäre Quelle des Geschichtsbewusstseins (vgl. ebd.; Welzer 2007, S. 81).

Meine Daten zeigen, dass in den Familien der interviewten Kinder eine so genannte „Doppelstruktur von Wissen und Nichtwissen“ (Welzer/ Moller/ Tschuggnall 2005, S. 48) weiter getragen wird; Schuld und Leid waren und bleiben miteinander unvereinbar, sind Antipoden. Somit scheint es nicht verwunderlich, dass auch das „Phänomen des kollektiven Schweigens über die Shoah“ (Völter/ Dasberg 1999, S. 26) im Gedächtnis der Familien der Kinder weiterhin tradiert wird. „Die Tatsache, dass – wie Raul Hilberg einmal formuliert hat – der Holo-

schaftsstrukturen, d. h. vor allem die Existenz konkurrierender Machtgruppen, chaotischer innerer Strukturen und die sich daraus für Hitler ergebenden Zwänge zum Kompromiss bzw. zur Radikalisierung waren, die den Charakter des NS-Regimes ausmachen.“ (Thamer 1993, S. 523f.)

caust in Deutschland Familiengeschichte ist, fand in deutschen Familiengedächtnissen bisher wenig Niederschlag.“ (Assmann 2007, S. 214). Vielmehr werden die Familienmitglieder selber dominant als Opfer des Nationalsozialismus erinnert und anstatt des Holocaust der Zweite Weltkrieg als Prisma der familiären Erinnerung verwendet (vgl. Welzer 2007, S. 21; ebd. 2005, S. 81). Der Nationalsozialismus ist in seiner gegenwärtig zweiten Geschichtsschreibung des Gedenkens, Erinnerns, Vergessens und Erzählens zu einer kulturell gedeuteten „deutschen Katastrophe“ verdichtet, in der nach Reichel (2003, S. 203) die „Ermordung der europäischen Juden ein Randphänomen“ ist.

Somit kann meines Erachtens die These formuliert werden, dass der familiäre Opferdiskurs mit seinen Orientierungs- und Ordnungsfunktionen großen Anteil an den in den Kindervorstellungen identifizierten intentionalistischen Deutungen hat und umgekehrt – vor allem in Bezug auf die immer wiederkehrenden Vorstellungen zu Handlungsunfähigkeiten der deutschen Bevölkerung (vgl. Welzer/ Moller/ Tschuggnall 2005, S. 208; Assmann 2007, S. 199ff.). So erinnert sich sogar die Tochter Stauffenbergs in einem Interview mit der Frankfurter Rundschau wie folgt:

„Als Kind wusste ich nicht, was Nazis sind. Es waren für mich nicht die Deutschen, die meinen Vater umgebracht haben. ‚Das war der böse Hitler!‘, das habe ich als Kind gedacht.“ (Konstanze von Schulthess im Juli 2008 in der Frankfurter Rundschau online; URL: <http://www.fr-online.de>)

5 „Holocaust im Kontext Gesellschaftlicher Bildung“ – Didaktische Strukturierung für integrativen Sachunterricht

Die vier interpretierten Schlüsselkategorien verweisen für die Didaktische Strukturierung in zwei Richtungen:

- a) Der interpretierte Hitler(zentr)ismus und das familiäre Erinnerungs-Album sowie ihre denkbare gegenseitige Bedingung zeigen auf, dass sich die Debatte einer Holocaust Education in der Grundschule nicht ausschließlich um den Holocaust drehen darf, und sich auch der Sachunterricht mit der Behandlung der nationalsozialistischen Herrschaft zu befassen hat (vgl. von Reeken 2006, S. 91)
- b) Des Weiteren verweisen die in den Kindervorstellungen interpretativ erschlossenen latent antisemitischen Fragmente sowie die Kenntnisse über Strukturen der Vernichtung darauf, dass eine „Erziehung *nach* ‚Auschwitz‘ in einem bestimmten Ausmaß auch immer eine Erziehung *über* ‚Auschwitz‘ ist“ (Brumlik 2004, S. 130, Hervorheb. A. B.).

Meine Forschungsergebnisse zeigen, dass Ido Abrams Konzept einer Holocaust Education für Grundschülernde, eine „Erziehung nach Auschwitz *ohne* Auschwitz“ nicht ausreichend zu sein scheint, um Unterricht zum Lerngegenstand Holocaust im Sachunterricht der Grundschule gestalten zu können. Abrams Entwurf der Orientierung an den übergeordneten pädagogischen Prinzipien von Empathie, Wärme und Autonomie – der Fokussierung einer Initiierung von Geborgenheit, Sicherheit, Offenheit, der Möglichkeit von Perspektivübernahme sowie von Selbst- und Mitbestimmungskraft als auch der zum Nonkonformismus – kann meines Erachtens zwar weiterhin als orientierend für eine Vielzahl didaktisch-methodischer Hinweise eingeordnet werden, erfasst jedoch nicht die in meinen Daten identifizierten Lernvoraussetzungen der Grundschüler und -schülerinnen. Meine Daten zeigen vielmehr, dass Facetten gesellschaftlicher Auseinandersetzung sowie die Gewinnung einer Einsicht in die Vernichtungsstrukturen des Holocaust ebenso bei der Formulierung der didaktischen Leitlinien als Strukturierungsmerkmale berücksichtigt werden sollten.

Im Hinblick auf die Generierung didaktischer Implikationen waren somit die vier interpretierten Schlüsselkategorien als Erkenntnisformen leitend, so dass im Folgenden die daraus geschlussfolgerten didaktischen Strukturierungen sowie Leitlinien für einen integrativen Sachunterricht zum Lerngegenstand Holocaust im Kontext Holocaust Education dargestellt werden.

5.1 Entdämonisierung des Hitlerzentrismus

Der Befund des Hitler(zentr)ismus verweist für die Didaktische Strukturierung auf eine so genannte „Entdämonisierung des Hitler(zentr)ismus“, da dieser „Täter und Opfer anonymisiert und die Geschehnisse nicht in der Politik kontextualisiert“ (Mommsen 2007, S. 16). Ein komplexer sozialwissenschaftlicher Sachunterricht zum Lerngegenstand Holocaust sollte sich demnach an strukturalistischen Ansätzen der Geschichtsdeutung des Nationalsozialismus orientieren und weniger an der dem Historismus eigenen Darstellung einer „Politik der großen Männer“: Es braucht ein Nachgehen der Bedingungen und Strukturen, die die Barbarei in einer zivilisierten und hoch entwickelten Gesellschaft aufkommen und sich ausbreiten ließen (vgl. Kershaw 2002, S. 125).

Somit gilt es im Sachunterricht, Herrschaft und Herrschaftsmittel in Wechselwirkung mit ihren Adressatinnen und Adressaten zu analysieren (vgl. von Reeken 2001, S. 82). Es ist aufzuzeigen, dass es neben Hitler als „Täter par excellence“ auf allen gesellschaftlichen Stufen Täter, Opfer, Mitläufer, Zuschauer und auch Helfer gegeben hat (vgl. Hilberg 2003, S. 9). Die Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen ist in den Mittelpunkt von Unterricht zu stellen (vgl. Heyl 2001, S. 8).

- Leitlinie 1: „**Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen erschließen**“

In diesem Kontext gilt es desgleichen zu bedenken, dass bewaffnete Konflikte keine unpolitischen Fügungen der Natur sind. Sie sind von Menschen gemacht. Sie haben und hatten erklärbare politische Ursachen, Ziele und Absichten (vgl. Dettmar-Sander/ Sander 2007, S. 189; ebd. 1996, S. 185f.).

- Leitlinie 2: „**Erziehung zum Frieden heißt lehren, wie der Krieg ist.**“ (von Hentig 1987, S. 30)

5.2 „Ohne Angst verschieden sein können“

Die identifizierten latent antisemitischen Fragmente deuten auf einen Sachunterricht, der ein „Verschieden sein können ohne Angst“ (vgl. Adorno 2001, S. 185) ermöglichen soll. Nach Adorno (1995, S. 124) scheint „die Fremdheit der Juden die handlichste Formel zu sein, um mit der Entfremdung der Gesellschaft fertig zu werden“, so dass daraus folgt, dass der Status des Juden/ der Jüdin als „Fremde(r)“ aufzubrechen ist (vgl. Schäuble/ Scherr 2006, S. 64; Benz 2004, S. 241).

Folglich geht es um kognitive und affektive Verarbeitungsmöglichkeiten von Differenzerfahrungen. Das bedeutet zum einen die Verwirklichung eines didaktischen Prinzips im Sachunterricht, welches nicht direkt an den Lerngegenstand Holocaust gebunden ist. Im Sinne des Differenzansatzes einer „Pädagogik der Vielfalt“ Annedore Prengels (1995) sowie einer „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“ nach Derman-Sparks (2001) geht es um eine Wertschätzung von Vielfalt, die sich gegen ledigliche Toleranz ausspricht. Stattdessen sollte sich am Prinzip der wechselseitigen Anerkennung von Verschiedenheiten orientiert werden.

- Leitlinie 3: **Verschiedenheit durch Vielfalt – Vielfalt durch Verschiedenheit**

In diesem Zusammenhang sollte aufgrund des Fehlens von Konzepten jüdisch-kultureller Identitäten deutsch-jüdische Geschichte als integraler Bestandteil deutscher Gesellschaftsentwicklungen ebenso beachtet und wertgeschätzt werden (vgl. Leo Baeck Institut 2003, S. III f.; Abram 1994, S. 115f.).

- Leitlinie 4: **Jüdische Kultur – Identität und Imago**

5.3 „Juden sind keine Metaphern“⁵

Im Hinblick auf die identifizierten Vorstellungen der Kinder zum Genozid an den europäischen Jüdinnen und Juden ist für didaktische Implikationen zu berücksichtigen, dass Jüdinnen und Juden keine Metaphern für Opfer sind (vgl. Heyl 1998, S. 121ff.). Eine Fokussierung der menschlichen Not und des Leidens würde zu einer Verzerrung der Perspektivität führen.

Eli Wiesel (1998, S. 39) zeigt sich im Hinblick auf eine Vermittlung der Geschichte des Holocaust zum einen skeptisch, doch verweist er ebenso darauf, dass wir es immer wieder versuchen müssen. Dabei scheint eine Vermittlung der Geschichte der Verfolgung und Vernichtung auf individueller Ebene denkbar (vgl. Friedländer 2007, S. 10; Gamm 1998, S. 121). Jedoch ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass das Leiden einen schlechten Anfang von Belehrung darstellt, „weil es immer schon die Grenzsituation bezeichnet, statt dass von der Lebensmitte ausgegangen wird“ (Gamm 1998, S. 120). Vielmehr scheint die Perspektive der Opfer in allen Episoden ihres Lebensganges hervorzuheben zu sein – vor 1933 und wenn möglich nach 1945. Im Rückbezug auf individuelle, gemeinschaftliche als auch gesellschaftspolitische Erfahrungen der Gegenwart können den Lernenden zudem Möglichkeiten gegeben werden, individuelle Zugangsmöglichkeiten zu finden (vgl. Bergmann 1996, S. 333).

- Leitlinie 5: **Menschen in den Mittelpunkt/ Leben in den Lagern**

5.4 Familienmythen nicht (be-)stärken

Meine Daten zeigen, dass nach wie vor familiär tradierte Gewissheiten und kulturell repräsentiertes Wissen unterschiedliche Bereiche des Geschichtsbewusstseins darstellen. Demnach kann daraus geschlossen werden, Familienmythen nicht zu (be-)stärken. Denn: Nach von Borries (2004, S. 24) setzt das Denken meist da aus, „wo es um den Nationalsozialismus, seine Verbrechen, die Erinnerung daran und den öffentlichen Umgang damit geht“. Folglich ist davon auszugehen, dass es immer Konflikte zwischen dem emotionalen Erinnerungsprozess der Familien und dem Lernen und Verfügen über Darstellungen des kulturellen Gedächtnisses geben wird (vgl. Welzer/ Moller/ Tschuggnall 2005, S. 205).

Somit scheint es neben einer – vor allem die Lehrkräfte betreffenden – (Leitlinie 6:) **autobiografischen Sensibilisierung** sinnvoll, sich mit verschiedenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen auseinander zu setzen. Familienerinnerungen könnten als geteilte Gruppenerinnerungen in ihren geschichtlichen Zusammenhang eingeordnet werden (vgl. Kaiser 2007, S. 108; Frevert 2003). Noch ermöglicht die Zeitgeschichte als „Epoche der Mitlebenden“ (Rothfels 1953, S. 2) eine „Hinwendung zu den ‚Geschichtsgeschichten‘“ (Behrens/ Moller 2004). Somit könnte ein Erkennen und Akzeptieren mehrerer „Wahrheiten“, ein „Aushalten“ des Paradox familiärer und kultureller Erinnerungen angebahnt werden.

- Leitlinie 7: **Begegnung mit unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Narrativen**

⁵ Heyl 1998, S. 121, der Cynthia Ozick aus ihrem Vorwort für die von Gay Block und Malka Drucker gestaltete Publikation „Rescuers: Portraits of Moral Courage in the Holocaust“ zitiert.

5.5 Didaktische Rahmung

Die grundschul- und sachunterrichtsdidaktisch-fokussierte fachliche Klärung zeigte neben einer starken Biografieorientierung vor allem Verweise auf Einbettungen in lokale und regionale Bezüge, die Bindung an konkrete Orte (Leitlinie 8: **Didaktische Rahmung – lokal-regionale Bezüge**, vgl. Kapitel 2.2). Nach Dietmar von Reeken (2004, S. 65) stellt die lokale Umwelt einen wichtigen, wenn nicht den wichtigsten kindlichen Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsraum dar: „Vergangenheit ist in lokalen Überresten wieder zu finden. „Diese ragen in die Gegenwart hinein und stellen sich als ‚empirische Präsenz‘ für die Themenauswahl am Schulort.“ (Holl-Giese 2006, S. 10). Dabei verweisen diese Bezugspunkte stets wieder auf lebensgeschichtliche Momente und bieten Möglichkeiten, sich „das Besondere, das Andere zu erschließen, das vor ca. 60 Jahren im Heimatraum geschehen ist“ (Schreiber 2004, S. 56; vgl. Becher 2007, S. 27ff.).

6 Fazit und Ausblick

„Glaubt man im Verlauf eines qualitativen Forschungsprozesses mit der Darstellung der Ergebnisse an seinem Ziel angekommen zu sein, so findet man sich unvermittelt wieder an den Ausgangspunkt zurückgeführt.“ (Kuhn 2003)

Übergeordnetes Forschungsinteresse meiner Studie war keine empirische Bestätigung von Legitimationsüberlegungen. Es ging vielmehr um die Ermittlung von „Ausgangsbedingungen für mögliches unterrichtliches Handeln“ (von Reeken 2006, S. 93; vgl. ebd. 2007, S. 211). Dabei konnte ich aufzeigen, dass Vorstellungen der interviewten Kinder zum Lerngegenstand Holocaust ihre Entsprechungen in („erwachsenen“) fachwissenschaftlichen Denkmustern haben, sich in diesen widerspiegeln und mit ihnen zusammengebracht werden können. Zudem ergab sich, dass eine Verkürzung der Geschichte auf eine „Light-Version“ (Heyl 1998, S. 124) für Grundschulkindern eine Negation ihrer Lernvoraussetzung bedeuten würde.

Folglich wurden die Erkenntnisse der hermeneutischen und empirischen Rekonstruktionsschritte in fünf übergeordnete didaktische Strukturierungen mit insgesamt acht didaktischen Leitlinien (s. o.) für einen integrativ-sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts überführt, die sich eben nicht an einer Light-Version orientieren.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass in Zukunft – orientiert an meinen didaktischen Strukturierungen, Leitlinien und Konkretisierungen (vgl. Becher 2008, S. 224ff.) – Materialbausteine realisiert werden können, die es dann in weiteren Schritten empirisch zu evaluieren gilt. Das bedeutet jedoch aufgrund lokal-regionaler sowie lebensgeschichtlicher Orientierung für jede Lehr- und Lerneinheit eine aufwendige Recherchearbeit, die auf eine konstruktive Mit-Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern verweist. Und dies „schreit“ – in von Reekens Worten (2006) – „geradezu nach einer stärkeren Verankerung des Themas in der Lehrerbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung“ (ebd., S. 94; vgl. ebd. 2007, S. 211), die es somit auch (noch) zu realisieren gilt.

Literatur

- Abram, Ido (1994): Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft der Niederlande. In: Schreier, Helmut/ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1994): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Krämer: Hamburg, S. 111- 128
- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung. In: Abram, Ido/ Heyl, Matthias (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, S. 11-60
- Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/ über Auschwitz“ am 20.05.1998. Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/ über Auschwitz“. URL: <http://www.fasena.de> [Stand November 2001]
- Abram, Ido/ Mooren, Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hrsg.) 1998: Der Holocaust : ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung "Der Holocaust - ein Thema für Kindergarten und Grundschule?" (Hamburg 1997). Krämer: Hamburg, S. 93-109
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. 13. Aufl., suhrkamp taschenbuch, 11. Suhrkamp: Frankfurt a. M., S. 88-104
- Adorno, Theodor W. (1995): Studien zum autoritären Charakter. suhrkamp taschenbuch wissenschaft, 1182. 1. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Adorno, Theodor W. (2001): Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 1. Aufl., Suhrkamp: Berlin und Frankfurt a. M.
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. Schriftenreihe, Bd. 633. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn
- Becher, Andrea (2006): -eingesammelt-. Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biographien‘ im Sachunterricht der Grundschule. In: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stocklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. www.widerstreit-sachunterricht.de, beihft 3, Frankfurt a. M., S. 17-34
- Becher, Andrea (2007): Die (un-)bekannte Stadt vor der Haustür. Erfahrungsbericht über einen Stadtrundgang andere Art in einer 4.Klasse. In: Grundschulmagazin 3/ 2007, S. 27-32
- Becher, Andrea (2007a): „Ich glaube, die Nazis haben Hitler geholfen, die Welt zu erobern.“ Forschungen zu Kindervorstellungen zum Holocaust und Nationalsozialismus. In: Pfeiffer, Silke (Hrsg.) 2007: Innovative Perspektiven auf Sachunterricht. Oldenburger VorDrucke 557. Didaktisches Zentrum (diz) der Universität Oldenburg: Oldenburg, S. 20-38
- Becher, Andrea (2008): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergasen oder aushungern lassen.“ Kann eine „Erziehung nach Auschwitz“ im Sachunterricht eine „Erziehung ohne Auschwitz“ sein? In: Giest, Hartmut/ Wiesemann, Jutte (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht? Bad Heilbrunn, S. 121-131

- Becher, Andrea (2008a): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. (unveröffentlichtes Manuskript der Forschungsarbeit)
- Becher, Andrea/ Pech, Detlef (2005): Am „Du“ die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: Grundschule Religion. Erinnern lernen: Holocaust. 12/ 2005, S. 7-9
- Beck, Gertrud (1998): Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung "Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?" (Hamburg 1997). Krämer: Hamburg, S. 110-119
- Behrens, Heidi/ Moller, Sabine (2004): „Opa war kein Nazi“ und die Folgen. Zurück zu den Anfängen der Gedenkstättenpädagogik? In: GedenkstättenRundbrief 5/ 2004, GedenkstättenRundbrief Online Gedenkstätten Forum, URL: <http://www.gedenkstaettenforum.de> [Stand Juli 2006]
- Benz, Wolfgang (2000): Reaktionen auf den Holocaust. Antisemitismus, Antizionismus und Philosemitismus. In: Romberg, Otto, R./ Urban-Fahr, Susanne (Hrsg.) 1999: Juden in Deutschland nach 1945. Bürger oder „Mit-,Bürger? 2., erw. Aufl., Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 54-63
- Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? Schriftenreihe, Bd. 455, Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn
- Bergmann, Klaus (1996): Historisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/ Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau: Schwalbach, S. 319-342
- Bergmann, Werner (2006): Was heißt Antisemitismus? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): Dossier: Antisemitismus. Bundeszentrale für politische Bildung, URL: <http://www.bpb.de> [Stand August 2007]
- Borries, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Jugendforschung. Juventa: Weinheim und München
- Borries, Bodo von (2004): Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004. In: Schwendemann, Wilhelm/ Wagensommer, Georg (Hrsg.) (2004): Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2). Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Lit: Münster, S. 48-74
- Bracher, Karl Dietrich (1976): Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie. Piper: München
- Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. PHILO: Berlin
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Sachunterricht konkret. Klinkhardt; Westermann: Bad Heilbrunn; Braunschweig, S. 71-86
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stocklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. www.widerstreit-sachunterricht.de, 3. beiheft, Frankfurt a. M., S. 35-50
- Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Vortrag bei der Fachtagung von KINDERWELTEN „Kleine Kinder – keine Vorurteile?“ am 15.3.2001 in Berlin. KINDERWELTEN. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt, URL: <http://www.kinderwelten.net> [Stand Oktober 2007]
- Dettmar-Sander, Christiane/ Sander Wolfgang (1996): Friedenserziehung in der Grundschule – Aufgaben und didaktische Zugänge. In: George, Siegfried/ Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau: Schwalbach, S. 174-195
- Dettmar-Sander, Christiane/ Sander, Wolfgang (2007): Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 185-198
- Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. C. H. Beck: München
- Frevert, Ute (2003): Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), B 40-41, 2003. Bundeszentrale für politische Bildung, URL: <http://www.bpb.de> [Stand Juli 2007]
- Friedländer, Saul (2007): Eine integrierte Geschichte des Holocaust. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 14-15/ 2007, S. 7-14
- FR-online.de (2008): „Papi tot, Mami weg“. Familie Stauffenberg. In: Frankfurter Rundschau online, URL: <http://www.fr-online.de> [Stand Juli 2008]
- Gamm, Hans-Jochen (1998): Das Judentum. Reihe Campus Einführungen, Bd. 1096. Campus Verlag: Frankfurt a. M.; New York
- Gellately, Robert (2003): Hingeschaut und weggesehen. Hitler und sein Volk. Schriftenreihe, Bd. 416. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn
- Gropengießer, Harald (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, 1. Didaktisches Zentrum (diz) der Universität Oldenburg: Oldenburg
- Gropengießer, Harald (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp/ Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) 2005: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz: Weinheim und Basel, S. 172-189
- Hentig, Hartmut von (1987): Arbeit am Frieden. Übungen im Überwinden der Resignation. Hanser: München; Wien
- Hering, Jochen (2004): Erzählen im Sachunterricht. Biografisches Lernen in der Grundschule und darüber hinaus. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Basiswissen Sachunterricht. 6 Bde. Band 3: Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Schneider: Baltmannsweiler, S. 91-111
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung "Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?" (Hamburg 1997). Krämer: Hamburg, S. 120-141
- Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele (Beitrag zur »13de Onderwijssociologische Conferentie« in Amsterdam; eine Auseinandersetzung mit Adornos Essay/Vortrag zur »Erziehung nach Auschwitz« aus dem Jahre 1966, überarbeitet für die ungarische Hannah Arendt Association). Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/ über Auschwitz“. URL: <http://www.fasena.de> [Stand April 2005]
- Hilberg, Raul (1999): Die Vernichtung der europäischen Juden. 3 Bände. durchg. und erw. Ausgabe, 9. Aufl., Fischer Taschenbuch: Frankfurt a. M.
- Hilberg, Raul (2003): Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945. 4. Aufl., Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a. M.
- Holl-Giese, Waltraud (2006) (unter Mitwirkung von Ingrid Jäger-Gutjahr): „Das KZ vor der Haustüre“ wird ein Haus der Erinnerung. Partizipation an (lokaler) Erinnerungskultur – eine Herausforderung für den Sachunterricht. In: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stocklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. www.widerstreit-sachunterricht.de, beiheft 3, Frankfurt a. M., S. 3-16

- Jeismann, Karl-Ernst (2000): *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*. Hg. und eingel. von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Schöningh: Paderborn; München; Wien; Zürich
- Kaiser, Astrid (2007): *Menschenbildung in Katastrophenzeiten. Grundlagen der Schulpädagogik*, Bd. 58. Schneider: Baltmannsweiler
- Kattmann, Ulrich (1999): *Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion*. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.) (1999): *Didaktische Forschung für die Schule. Beiträge eines Symposiums des Didaktischen Zentrums an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 24. März 1999*. Oldenburger VorDrucke 400. Didaktisches Zentrum (diz) der Universität Oldenburg: Oldenburg, S. 31-40
- Kershaw, Ian (2001): *Hitlers Macht. Das Profil der NS-Herrschaft*. 3. Aufl., Deutscher Taschenbuch Verlag: München
- Kershaw, Ian (2002): *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*. 3. Aufl., Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg
- Kuhn, Peter (2003): *Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research On-line Journal*, URL: <http://www.qualitative-research.net> [Stand Juli 2008]
- Kiper, Hanna (1997): *Sachunterricht kindorientiert*. Schneider: Baltmannsweiler
- Lenz, Claudia/ Welzer, Harald (2005): *Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Kollaboration im europäischen Gedächtnis. Ein Werkstattbericht aus einer vergleichenden Studie zur Tradierung von Geschichtsbewusstsein*. In: *Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 2/ 2005. Center for Interdisziplinäre Memory Research, URL: <http://www.memory-research.de> [Stand Juni 2006]
- Leo Baeck Institut für die Geschichte und Kultur der deutschsprachigen Juden in Jerusalem, London und New York/ Wissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft und Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Orientierungshilfe für Lehrplan- und Schulbucharbeit sowie Lehrerbildung und Lehrerfortbildung*. VAS-Verlag: Frankfurt a. M.
- Lohmann, Hans-Martin (1999): *Das Kainsmal des Andersseins. Zu Voïctor Karadys Sozialgeschichte der europäischen Juden*. In: *Die Zeit* 31/ 1999, URL: <http://www.zeit.de> [Stand August 2007]
- Mayring, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl., Deutscher Studien Verlag: Weinheim
- Mommsen, Hans (2007): *Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 14-15/ 2007, S. 14-21
- Pech, Detlef (2004): *Lernen in Konfrontation mit dem Grauen? Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule*. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Basiswissen Sachunterricht*, Bd. 6. Schneider: Baltmannsweiler, 145-151
- Pech, Detlef (2006): *unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule*. In: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stocklas, Katharina (Hrsg.) (2006): *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*. www.widerstreit-sachunterricht.de, 3. Beiheft, Frankfurt a. M., S. 51-69
- Pech, Detlef (2006a): *Damit das Ich nicht verloren geht. Biografie und Autobiografie im Kontext des Sachunterrichts*. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 7/ 2006. www.widerstreit-sachunterricht.de, URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand Dezember 2006]
- Pech, Detlef/ Becher, Andrea (2005): *Holocaust Education als Beitrag zur Gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule*. In: Cech, Diehard/ Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): *Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis. Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*, Bd. 15. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 87-102
- Perl, Lila/ Blumenthal-Lazan, Marion (1996): *Vier kleine Kiesel. Die Geschichte der Familie Blumenthal aus Hoya*. Verein Heimatmuseum Grafschaft Hoya e.V.: Hoya
- Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Schule und Gesellschaft* Band 2. 2. Aufl., Leske + Budrich: Opladen
- Reeken, Dietmar von (2001): *Politisches Lernen im Sachunterricht. Dimensionen des Sachunterrichts*, Bd. 1. Schneider: Baltmannsweiler
- Reeken, Dietmar von (2004): *Sachunterricht aus globaler Perspektive*. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): *Basiswissen Sachunterricht*. 6 Bde. Band 3: *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen*. Schneider: Baltmannsweiler, S. 130-136
- Reeken, Dietmar von (2006): *„Wir können es weiter erzählen.“ Holocaust im Sachunterricht – Ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive*. In: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stocklas, Katharina (Hrsg.) (2006): *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 3, Frankfurt a. M., S. 89-95
- Reeken, Dietmar von (2007): *Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht*. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an. Schriftenreihe*, Bd. 570. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 199-214
- Reichel, Peter (2003): *Vergangenheitsbewältigung in Deutschland. Die politisch-justitielle Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur nach 1945*. Schriftenreihe, Bd. 433. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn
- Rothfels, Hans (1953): *Zeitgeschichte als Aufgabe*. In: *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 1/ 1953, S. 1-8
- Schäuble, Barbara/ Scherr, Albert (2006): *„Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Widersprüche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen*. In: Fritz Bauer Institut/ Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.) 2006: *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*. Jahrbuch 2006 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust. Campus Verlag: Frankfurt a. M.; New York, S. 51-79
- Schreiber, Waltraud (2004): *Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern*. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (2004): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Erster Teilband. Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik*, Bd. 1. 2., erw. Aufl., Ars una: Neuried, S. 47-111
- Schulz, Christian (2002): *Erinnern und verschweigen. Themenblätter im Unterricht*. Frühjahr 2002, Nr. 14. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn
- Schwendemann, Wilhelm (2004): *Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz*. In: Schwendemann, Wilhelm/ Wagensommer, Georg (Hrsg.) 2004: *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Bd. 28. Lit: Münster, S. 33-47
- Thamer, Hans-Ulrich (1993): *Das Dritte Reich. Interpretationen, Kontroversen und Probleme des aktuellen Forschungsstandes*. In: Bracher, Karl Dietrich/ Funke, Manfred/ Jacobsen, Hans-Adolf (Hrsg.) 1993: *Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft*. Schriftenreihe, Bd. 314. 2., erg. Aufl., Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 507-531

- Völter, Bettina/ Dasberg, Michael (1999): Gemeinsamkeiten und Unterschiede im öffentlichen Diskurs über die Shoah in Israel, in der Bundesrepublik und in der DDR. In: Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (1999): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Reihe Edition psychosozial. 3. korrigierte Aufl., Psychosozial-Verlag: Gießen, S. 26-32
- Welzer, Harald (2005): Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis. In: Knigge, Volkhard/ Frei, Norbert (Hrsg.) (2005): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Schriftenreihe, Bd. 489. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 362-378
- Welzer, Harald (2007): Die Deutschen und ihr „Drittes Reich“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 14-15/ 2007, S. 21-28
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2005): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 5. Aufl., Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt a. M.
- Wetzel, Juliane (2006): Antisemitismus als Gegenstand des Schulunterrichts. Schule – Spiegelbild der Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): Dossier: Antisemitismus. Bundeszentrale für politische Bildung, URL: <http://www.bpb.de> [Stand August 2007]
- Wiesel, Elie (1998): Zum Geleit: Kultur allein ist nicht genug. In: Boschki, Reinhard/ Mensik, Dagmar (Hrsg.) (1998): Kultur allein ist nicht genug. Das Werk von Elie Wiesel – Herausforderung für Religion und Gesellschaft. Religion – Geschichte - Gesellschaft. Fundamentaltheologische Studien, Bd. 10. Lit: Münster, S. 38-42
- Zitelmann, Rainer (1993): Hitler-Bild im Wandel. In: Bracher, Karl Dietrich/ Funke, Manfred/ Jacobsen, Hans-Adolf (Hrsg.) (1993): Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft. Schriftenreihe, Bd. 314. 2., erweiterte Aufl., Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn, S. 491-506