

8.

beiheft

www.widerstreit-sachunterricht.de

Isabel Enzenbach
Detlef Pech
Christina Klätte (Hrsg.)

Kinder und Zeitgeschichte:

Jüdische Geschichte und Gegenwart,
Nationalsozialismus und Antisemitismus

herausgegeben von: michael gebauer, franka grithner, andreas hartinger, lydia merzhan, andreas müßler,
detlef pech, gerold scholz, claudia schomler & karen welschmayer

**Isabel Enzenbach
Detlef Pech
Christina Klätte
(Hrsg.)**

**Kinder und Zeitgeschichte:
Jüdische Geschichte und Gegenwart,
Nationalsozialismus und Antisemitismus**

www.widerstreit-sachunterricht.de

beiheft 8

2012

Die Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5/6. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“ wurde am 08./09. April 2011 durchgeführt vom Lernbereich Sachunterricht des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin. Die Tagung fand statt an der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde unterstützt:

- vom Leo Baeck Programm der Stiftung
„Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“
- Bündnis für Demokratie und Toleranz
- von der Topographie des Terrors
- von www.widerstreit-sachunterricht.de

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich

2012©by www.widerstreit-sachunterricht.de

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen Medien.

Herstellung: Detlef Pech

Umschlaggestaltung: Andrei See (stengelas@gmx.de), Detlef Pech

Druck: H. Heenemann, Berlin

Printed in Germany 2012

ISSN 1860-1251

Vorwort der ReihenherausgeberInnen

www.widerstreit-sachunterricht.de ist als Online-Fachzeitschrift für den Sachunterricht seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht sowie für externe Diskurse, die auf den disziplinären Diskurs bezogen werden könnten oder sollten. Es scheint uns allerdings wünschenswert über die Zeitschrift und das mit ihr verbundene Artikelformat hinaus, auch umfassendere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können.

Mit den etwa jährlich erscheinenden beiheften von www.widerstreit-sachunterricht.de ist für dieses Anliegen eine Lösung gefunden. Wechselnde Schwerpunktthemen sollen die Breite der Diskurse zum Sachunterricht spiegeln und zugleich einen relevanten Beitrag zu ihrer Entwicklung leisten. Gerne können Vorschläge und Konzeptionen für einen solchen Band an den wissenschaftlichen Beirat von [widerstreit-sachunterricht](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) gesandt werden. Möglich sind dafür neben Monographien und Dissertationen auch die Publikation von Ringvorlesungen sowie die Wiederauflage vergriffener Werke – ein einschlägiger Bezug zum Sachunterricht sollte jedoch gegeben sein.

Bisher sind 7 beihefte und ein extra-beiheft von [widerstreit-sachunterricht](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) erschienen:

- „*Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven*“ von Katharina Stoklas (2004);
- „*Zeit des Lernens*“ herausgegeben von Kristin Westphal (2005);
- „*Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Katharina Stoklas (2006);
- „*Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin*“ herausgegeben von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (als extra-beiheft 2007);
- „*Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung. Kriterien und Konkretionen: Ein Lehr- und Forschungsprojekt*“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Kerstin Schmidt (2007);
- „*Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkte für eine Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘*“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2008);
- „*Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation einer Serie von www.widerstreit-sachunterricht.de von 2005-2007*“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2009).
- „*Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa*“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2010).

Das nun vorliegende beiheft 8 mit dem Titel „Kinder und Zeitgeschichte“ dokumentiert Ergebnisse der Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse

Vorwort

5/6. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“. Die Tagung wurde durchgeführt vom Lernbereich Sachunterricht des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin.

Gedruckte Exemplare des Bandes können beim Herausgeber von widerstreit-sachunterricht zum Selbstkostenpreis bestellt werden. Vorrätig sind auch noch Exemplare von beiheft 7 „Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa“.

Michael Gebauer, Frauke Grittner, Andreas Hartinger, Lydia Murmann, Detlef Pech,
Andreas Nießeler, Gerold Scholz, Claudia Schomaker, Karen Weddehage
Augsburg, Berlin, Bremen, Frankfurt a.M., Halle, Hannover, Kassel, Würzburg im August 2012

Inhalt

Vorwort der ReihenherausgeberInnen	III
<i>Isabel Enzenbach, Detlef Pech & Christina Klätte:</i>	
Einleitung	VII
A – Fachliche und didaktische Grundlegungen	11
<i>Detlef Pech:</i>	
Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion	13
<i>Waltraud Schreiber:</i>	
Das Potenzial von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht	25
<i>Wolfgang Benz:</i>	
Nationalsozialismus: Überlegungen zur Thematisierung in der Grundschule.....	37
<i>Stefanie Schüler-Springorum:</i>	
Vom Wartesaal zur (unmöglichen) Heimat: Juden in Deutschland nach 1945	43
<i>Isabel Enzenbach:</i>	
Historisches Lernen in der Grundschule als Prävention gegen Antisemitismus?.....	51
<i>Gabriele von Glasenapp:</i>	
Die Darstellung von jüdischem Leben und Nationalsozialismus in der zeitgenössischen Kinderliteratur	63
B – Empirische Befunde zur Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus in der Arbeit mit Kindern	73
<i>Alexandra Flügel:</i>	
Konstruktionen des generationalen Verhältnisses Kindheit und das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht.....	75
<i>Christina Klätte:</i>	
Frühes historisches Lernen über Nationalsozialismus und Judenverfolgung Familiäre Bedingungen, Interessen und Wissenserwerb bei Viertklässlern	85
<i>Andrea Becher:</i>	
Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern Perspektiven von Kindern und die Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht der Grundschule	101

C – Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Praxis	121
<i>Svetlana Jebrak:</i>	
Angekommen?! Lebenswege jüdischer Einwanderer	123
<i>Julia Heise & Ariane Kwasigroch:</i>	
„on tour – das JMB macht Schule“	131
<i>Barbara Rösch:</i>	
Widerstand der jüdischen Jugend in Brandenburg und Berlin 1936 bis 1941 – am Beispiel der Hachschara Ahrensdorf.....	139
<i>Monica Kingreen:</i>	
Zehn Grundsätze zur Thematisierung von jüdischem Leben und von Verfolgung in der NS-Zeit mit Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren.....	151
<i>Elke Gryglewski:</i>	
Nationalsozialismus und Shoah in Grundschulklassen der Migrationsgesellschaft?.....	163
<i>Deborah Hartmann:</i>	
Lernen über den Holocaust – Altersspezifische Zugänge und Materialien der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem	171
<i>Veronika Nahm:</i>	
„Nicht in die Schultüte gelegt...“ Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin.....	183
<i>Petra Zwaka:</i>	
Das Geschichtslabor 1933-1945 Historisches Lernen für Kinder im Museum.....	189
<i>Michael Bauereiß:</i>	
Georg Elser und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus Ein Ausstellungsprojekt mit einer Münchner Grundschule	197
<i>Stefanie Serwuschok:</i>	
Das fächerübergreifende Potential von Geschichte(n) nutzen:	207
<i>Frauke Steinhäuser:</i>	
Projektmaterialien für Grundschul Kinder zum Thema Stolpersteine.....	227
<i>Barbara Kirschbaum:</i>	
Thema Nationalsozialismus in der Grundschule – ein Beitrag zur Demokratieverziehung	233

Isabel Enzenbach, Detlef Pech & Christina Klätte

Einleitung

Kontroversen und Perspektiven zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule

Hinter der etwas plakativen Ankündigung der Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5/6“, Theorie und Praxis zusammenzubringen, steckte konkret Folgendes: Es trafen sich im April 2011 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, vor allem aus den Disziplinen Erziehungswissenschaft und Geschichte, Lehramtsstudierende und Pädagogen, die an Universitäten, in Schulen, Schulämtern, Museen oder an außerschulischen Lernorten arbeiten. Sie diskutierten empirische Forschungsarbeiten, geschichtsdidaktische Modelle, normative Vorstellungen, Unterrichtspraxis und Ideen, wie man mit Kindern zu jüdischer Geschichte, Nationalsozialismus und Antisemitismus arbeiten kann. Diese Themen verstehen wir als Schlüsselthemen des historischen Lernens in der Grundschule, ohne damit zu behaupten, dass sich dieses darauf beschränken soll. Das Zusammenbringen einer eher theoretischen und einer eher praktischen Betrachtung der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit verdeutlichte die Notwendigkeit einer solchen Zusammenschau. In vielen Vorträgen und Workshops war es quasi mit Händen zu greifen, wie vielschichtig die Zugänge beim historischen Lernen in der Grundschule sind, wie stark dieses Lernen von außerschulischen Impulsen geprägt wird und sich fächerübergreifend vollzieht und wie groß der Diskussionsbedarf bei der Entwicklung eines Konsenses in diesem Feld ist.

In Teil A dieser Tagungsdokumentation finden sich als Grundlegung sachunterrichts-
didaktische und geschichtsdidaktische Überlegungen zur Thematisierung verschiedener Aspekte des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht. Die thematische Erweiterung der Tagung, über die Behandlung des Nationalsozialismus und des Völkermords an den europäischen Juden hinaus, wird in dem Einführungstext zum Leben von Juden in Deutschland nach 1945 und zum Antisemitismus und seiner Behandlung in der Grundschule aufgegriffen. Abschließend findet sich in diesem Kapitel ein Überblick der Darstellungen von jüdischem Leben und Nationalsozialismus in der zeitgenössischen Kinderliteratur. Denn diese scheint eher und variabler als didaktische Diskussionen im Unterricht bislang marginalisierte Themen aufzugreifen, wie z.B. jüdisches Leben in Deutschland nach 1945. Sie vermag so wichtige handlungspraktische Impulse zu geben.

Im Teil B werden fast alle der bislang vorliegenden empirischen Befunde zur Arbeit mit Grundschulkindern zu Nationalsozialismus und nationalsozialistischer Judenverfolgung gebündelt vorgestellt. Diese Arbeiten ermöglichen endlich, die Diskussion um die

Einleitung

hier verhandelten Schlüsselthemen des zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule auf der Grundlage empirischer Forschungsergebnisse zu führen. Sie belegen zum einen, dass Kinder teilweise über differenziertes Wissen verfügen und zugleich können sie Vorstellungen von Kindern bereits in den Jahrgangsstufen 3 und 4 aufzeigen, die deutlich mit Facetten gesellschaftlicher Erinnerungsdiskurse korrespondieren. Darüber hinaus zeigen sie eine bereits existierende Unterrichtspraxis, insbesondere in den 5. und 6. Jahrgangsstufen, mit durchaus problematischen Aspekten.

Im Teil C schließlich finden sich praktische Erfahrungsberichte zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktthemen. Am Anfang dieses Blocks stehen Praxisbeispiele jüdischer Museen zur Thematisierung jüdischen Lebens in der Gegenwart. Dem folgen grundsätzliche Überlegungen zur Darstellung des Schicksal von Juden im Nationalsozialismus, die darauf zielen die Reduktion jüdischer Geschichte als Verfolgungsgeschichte zu durchbrechen und die notwendigen – selbstreflexiven – Voraussetzungen eines vorurteils- und stereotypensensiblen Unterrichts zu benennen. In deutschen Klassenzimmern sitzen heute Kinder und Jugendliche mit sehr verschieden geprägten Geschichtserzählungen zum Nationalsozialismus, Holocaust und Zweiten Weltkrieg: Kinder und Jugendliche, in deren (Familien-) Geschichten Gewalt und Flucht eine gegenwärtige Erfahrung sind und/oder die, unmittelbar oder medial vermittelt, sehr früh und schmerzlich in den Nahostkonflikt verwickelt werden. Deren Perspektiven und Ausgrenzungserfahrungen ernst zu nehmen, Erinnerungskonkurrenzen zu vergegenwärtigen und für die Grundschule Erkenntnisse allgemeiner geschichtsdidaktischer Forschung in der Einwanderungsgesellschaft aufzugreifen, fordert der Beitrag zu Nationalsozialismus und Shoah in Grundschulklassen der Migrationsgesellschaft. Die Bedeutung familiengeschichtlicher Erfahrungen für das frühe historische Lernen und einer Auseinandersetzung mit nationalgeschichtlichen Narrativen führt die Vorstellung des grundschulspezifischen Konzeptes der israelischen Gedenkstätte Yad Vashem vor Augen. Innovative Ansätze in der Thematisierung von Nationalsozialismus mit Kindern im Grundschulalter finden sich in den weiteren, in Unterrichtsprojekten erprobten Beispielen, die diesen Band schließen. Sie zielen darauf, im Grundschulunterricht den Nationalsozialismus nicht ausschließlich durch die Verfolgung, Vertreibung und Ermordung der europäischen Juden zu erklären. Vielmehr zeigen die Ansätze, wie mit Methoden des forschenden und entdeckenden Lernens, durch das Aufgreifen lokaler und persönlicher Bezüge zur Erinnerungskultur, mit künstlerischen und literarischen Ansätzen, der Nationalsozialismus, seine Entstehung und Akzeptanz in der „Volksgemeinschaft“, seine Auswirkungen auf das Schicksal jüdischer Kinder, aber auch der Widerstand, wie am Beispiel Georg Elzers, in der Grundschule thematisiert werden können.

Das bei der Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5/6“ erprobte Zusammentreffen einer eher theoretischen und einer eher praktischen Betrachtung der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit offenbarte neben dem Potential, das gerade das zeitgeschichtliche Lernen in der Grundschule in sich birgt, auch ungelöste Probleme und Konflikte. Die Tagung zeigte, vor welchem kontroversen und ungeklärtem Hintergrund sich der Schritt vom „Ob“ des zeitgeschichtlichen Unterrichts zum „Wie“ vollzieht. Ausdruck dessen ist beispielsweise die bei der Tagung und im Tagungsband zu beobachtende begriffliche Unschärfe und Uneinigkeit. Worüber spre-

chen wir eigentlich und mit welcher Absicht? Während in den Debatten, auf denen dieser Band aufbaut, der Begriff „Holocaust“ im Vordergrund stand und die Diskussionen auf die Frage zuspitzte, ob es richtig oder notwendig sei Kinder in Deutschland bereits vor dem durch die Curricula vorgegebenen 9. bzw. 10. Schuljahr mit der systematischen Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden zu konfrontieren, haben wir diesen Begriff im Titel bewusst nicht verwendet. Schließlich ging es uns darum, die Verengung der Diskussion, ob sich bereits Kinder mit dem Holocaust beschäftigen müssen, aufzubrechen und zu differenzieren. Mit der Themenfeldumgrenzung „Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“ haben wir zunächst eine Verkomplizierung gewählt und die Perspektive erweitert. Statt der Zuspitzung auf den Holocaust wollen wir den Ansatz stärken, Grundschülern und -schülerinnen die Gelegenheit zu geben zuerst von lebendigem Judentum zu hören, bevor sie mit der Verfolgungsgeschichte und dem Massenmord konfrontiert werden. Das Begriffspaar Geschichte und Gegenwart sollte dabei die Verengung auf ein rein religiöses Verständnis vermeiden. Dennoch spiegelt die Tagung die vorherrschende enge Verknüpfung von Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch ausgerichteten Grundschuldidaktik wider. Sie führt in diesem Band zu einer uneinheitlichen Terminologie, die auch den unterschiedlichen Präferenzen der Herausgeberinnen und des Herausgebers geschuldet sind. So ist zum einen vom Holocaust/Nationalsozialismus die Rede, ein Sprachgebrauch, der die enge Verknüpfung der Darstellung nationalsozialistischer Ideologie und Herrschaft mit dem Judenmord verdeutlichen soll und zugleich die Uneindeutigkeit der genutzten Begriffe im grundschulbezogenen Diskurs versucht abzubilden. Die Begriffe Holocaust und Shoa werden in den einzelnen Beiträgen alternativ verwendet. Zum anderen finden sich in den Tagungsbeiträgen Versuche einer sprachlichen Differenzierung, die nicht die pädagogische Praxis widerspiegelt, sondern sich bemühen den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen und zu konkretisieren. Dieses ungeklärte Nebeneinander verweist auf die Notwendigkeit weiterer Diskussionen um inhaltliche Schwerpunktsetzungen und fachspezifische Zuständigkeiten beim historischen Lernen in der Grundschule.

Insgesamt stehen die Tagung und ihre Dokumentation für ein Zusammenbringen unterschiedlicher Diskutanten und Perspektiven. Sie verfolgen das Ziel eines öffentlichen und disziplinenübergreifenden Austausches, der fast alle der bislang vorliegenden empirischen Befunde miteinschließt. Darüber hinaus möchte diese Tagungsdokumentation zu einer umfassenden und eigenständigen Auseinandersetzung mit der Thematisierung zeitgeschichtlicher Aspekte in der Grundschule und ihrer didaktischen Umsetzung beitragen. Vorangebracht wurde dieses Bemühen durch die Beiträge und Anregungen aller Autorinnen und Autoren, denen wir herzlich danken. Dieser Dank gilt auch dem Leo Baeck Programm der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, der Stiftung Topographie des Terrors und dem Bündnis für Demokratie und Toleranz, die Tagung und Tagungsdokumentation materiell ermöglichten.

A – Fachliche und didaktische Grundlagen

Detlef Pech

Sachunterricht und frühes historisches Lernen über jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und den Holocaust – Entwicklung einer Diskussion

Ziel dieses Beitrages ist eine systematische Aufbereitung der grundschulbezogenen Diskussion zur Thematisierung von Holocaust, Nationalsozialismus und jüdischer Geschichte.

Verbunden damit ist eine erste Einteilung verschiedener Phasen der Diskussion und die kritische Reflexion ihrer Leerstellen. Der Beitrag soll münden in die Entwicklung von Perspektiven einer notwendigen weiteren Diskussion sowohl hinsichtlich konzeptioneller Ansätze als auch Forschungsbedarfe.

Schon vorab muss indes festgehalten werden, dass der Bereich jüdische Geschichte kaum aufgegriffen wird, da eine entsprechende Diskussion nicht aufzuzeigen ist – hier beschränken sich die Ausführungen folglich auf das Benennen eines Desiderates und die Forderung, diesen Bereich gezielt zu diskutieren und zu erforschen.

Markstein 1: Ausgangspunkt & Grundlagen

Als Ausgangspunkt der gegenwärtigen Diskussion kann das von Gertrud Beck moderierte Schwerpunktheft der „Grundschulzeitschrift“ 1996 angesehen werden. Zwar hat es durchaus auch in den Jahren zuvor – wenngleich sehr vereinzelt – Vorschläge gegeben, Aspekte aus dem Bereich Nationalsozialismus in der Grundschule zu thematisieren¹, doch wurden diese kaum rezipiert. Becks Beitrag wurde auf zweierlei Weise bedeutsam für die weitere Diskussion. Zum einen führte ihre Arbeit an dem Schwerpunkt dazu, dass auch in das von ihr herausgegebene Sachunterrichtsschulbuch „Das neue Sach- und Machbuch“ (1996) für die 4. Jahrgangsstufe ein Vorschlag für eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Kinder mit dem gelben Stern“ aufgenommen wurde. Dies ist bis heute die einzige Aufnahme der Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus² in ein administrativ zugelassenes Schulbuch für den Sachunterricht der Grundschule. Zum anderen wurde die Position Becks im Rahmen der 1997 in Hamburg stattfindenden Tagung „Holocaust: Ein Thema für Grundschule und Kindergarten“ wieder aufgegriffen

¹ Leßmann, Beate (1993): *Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938*. In: *Die Grundschulzeitschrift* (1993), 7. Jg., H. 64, S. 26-29.

² Die Schreibweise wurde aufgrund einer in den Beiträgen zu konstatierenden Problematik gewählt: Es wird in den grundschulbezogenen Publikationen nicht differenziert zwischen der Thematisierung des Genozids und des Herrschaftssystems.

sowie als Wiederabdruck in den dazugehörigen von Moysich und Heyl 1998 herausgegebenen Tagungsband aufgenommen. Der Tagungsband enthielt neben dem „Pro“-Beitrag von Beck und einer Vielzahl von Beispielen zu pädagogischer Praxis und Kinderliteratur einen „Contra“-Beitrag von Matthias Heyl. Die zum Teil kontroversen Positionierungen von Beck und Heyl können als richtungsweisend für die Diskussion der ersten Phase angesehen werden. Als kontroverse Aspekte können bspw. angesehen werden, dass Gertrud Beck Kinder entwicklungspsychologisch in einer Phase sieht, in der sie aufgeschlossen und offen mit komplexen, schwierigen Aspekten umgehen würden, was eine Auseinandersetzung mit dem Zivilisationsbruch vielleicht gar einfacher werden ließe als in der Arbeit mit Jugendlichen, während Matthias Heyl hier eher die Gefahr der Verunsicherung oder gar – ein zweifellos angesichts der Konnotation zu starker Begriff – der Traumatisierung und einer Verharmlosung des historischen Geschehens sieht.

Einwände 1: Das Problem pädagogischer Dominanz

In einer Gesamtschau der Beiträge, die in dieser Phase, also den 1990er Jahren, erschienen, lässt sich von einer pädagogischen Verzweckung der Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus sprechen. Begründet wird die Möglichkeit der Thematisierung in der Grundschule zumeist darüber, dass Kinder an der nationalsozialistischen Verfolgung die Bedeutung von Toleranz, Akzeptanz etc. lernen könnten. Sehr zugespitzt heißt das: Das Morden erhält einen Zweck, indem Kindern heute gezeigt werden kann, wie es nicht sein sollte. Die gesamte Argumentation der Beiträge ist pädagogisch ausgerichtet. Fachliche, geschichtswissenschaftliche Überlegungen spielen keine Rolle. Ein Aspekt der sich insbesondere im unkritischen Umgang mit Kinderbüchern in dieser Phase widerspiegelt. Zwar wird schon im Themenschwerpunkt der Grundschulzeitschrift 1996 auf problematische Aspekte hingewiesen, doch verweisen nahezu alle Unterrichtsberichte, die in den anschließenden Jahren in verschiedenen Grundschulzeitschriften publiziert wurden³, auf die in den 1980er Jahren erschienenen Bilderbücher „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter oder „Rosa Weiss“ von Roberto Innocenti. Die kritische Auseinandersetzung, die insbesondere in der Deutschdidaktik schon seit Ende der 1980er diesbezüglich geführt wurde⁴, wird nicht beachtet.⁵

Markstein 2: Konzeptionelle Entwicklung

Bezogen auf die Grundschule lässt sich ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre insgesamt von einer verstärkten Diskussion um das historische Lernen sprechen. Beispielhaft

³ Schwarz, Sonja Maria (2001): „Hitler“ – ein anderes Projektthema. In: Grundschule (2001), H. 12, S. 46-47; Fege, Jutta/ Matthey, Judith (1999): Holocaust: kein Tabuthema. In: Grundschule (1999), H. 12, S. 56-57.

⁴ Vgl. Thiele, Jens (1988): Von den Schwierigkeiten den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. In: Antisemitismus und Holocaust. Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 137-147; Dahrendorf, Malte/ Shavit, Zohar (1988): Ein Briefwechsel. In: Dahrendorf, M./ Shavit, Z. (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Jugend und Medien. Band 15), Frankfurt a.M., S. 146-156.

⁵ Zu den problematischen Aspekten der Kinderbücher siehe Pech 2006 sowie Erbstößer/Klätte/Pech 2009.

hierfür steht der Beitrag von Klaus Bergmann im von Ingrid Prote und Siegfried George 1996 herausgegebenen Sammelband zur politischen Bildung in der Grundschule, in dem er insbesondere den Ansatz zum Geschichtsbewusstsein von Hans-Jürgen Pandel für die Grundschule diskutiert. Im Zuge dieser Diskussion legte Dietmar von Reeken 1999 die erste Einführung zum historischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule vor. Diese wurde 2004 in veränderter und erweiterter Fassung neu aufgelegt, was als Indiz für die Rezeption dienen kann. Dies verweist darauf, dass der Diskurs über das historische Lernen in der Grundschule sich wandelt von einem Legitimationsdiskurs hin zu einer konzeptionellen Diskussion.

Für diese Entwicklung steht unter anderem der 2001 von Rohrbach und Bergmann herausgegebene Band „Kinder entdecken Geschichte“. Die Publikation beinhaltet auch einen von Rita Rohrbach verfassten Beitrag zur Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus. Rohrbach präsentiert eine detailliert und umfassend ausgearbeitete Unterrichtseinheit, die gezielt bereits die Entwicklungen in der Weimarer Republik aufgreift und auch mit Zeitzeugen als Quelle arbeitet. Der Entwurf Rohrbachs kann als erster geschichtsdidaktisch begründeter Vorschlag zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus in der Grundschule angesehen werden.

Als maßgeblicher Impuls für die weitere Entwicklung der Diskussion ist die 2002 erschienene Dissertation von Heike Deckert-Peaceman anzusehen. Deckert-Peaceman fokussiert Ansätze der Holocaust Education, insbesondere in den USA, und lotet die Adaptionmöglichkeiten für eine Thematisierung in Deutschland aus.

Die konzeptionelle Diskussion führte letztlich dazu, dass die Frage nach den Möglichkeiten zur Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zu einem immanenten Bestandteil auch in Überblickswerken der Disziplin wurde (z.B. im 2004 von Kerstin Michalik herausgegebenen Band „Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht“ oder in der von Astrid Kaiser und Detlef Pech herausgegebenen Reihe „Basiswissen Sachunterricht“).

Als Abschluss dieser Phase kann das 2006 erschienene Beiheft von widerstreit-sachunterricht angesehen werden. In diesem wurde der Versuch unternommen, den existierenden Diskussionsstand in dem Sinne zu klären, dass seine didaktischen, insbesondere sachunterrichtsdidaktischen Grundlagen und Bezüge herausgearbeitet wurden. In den beiden auf pädagogische Handlungsmöglichkeiten ausgerichteten Beiträgen von Andrea Becher und Waltraud Holl-Giese wurde dabei erstmals in einer grundschuldidaktischen Publikation die Möglichkeit des Besuchs von Gedenkstätten ehemaliger Konzentrationslager mit Grundschulklassen erwogen – ohne indes die Tragweite dieser Überlegungen in den Kontext gedenkstättenpädagogischer Debatten einzuordnen. Das Resümee des Bandes ist indes ernüchternd, denn sichtbar wird, dass der Diskussion bis zu diesem Zeitpunkt nicht nur forschende Zugänge, sondern an vielen Stellen auch theoretische Grundlagen fehlen.

Einwände 2: Das Problem fehlender Differenzierung

Von einer didaktischen Diskussion ließe sich erwarten, dass in ihr geklärt würde, warum etwas thematisiert werden und was letztlich im Fokus auch unterrichtlichen Handelns

stehen solle. Der Blick auf die Phase zwischen 2001 und 2006 zeigt indes, dass zwar fachdidaktische Momente neben die pädagogischen Intentionen treten, aber die Frage nach dem Sinn und der Notwendigkeit einer Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus nach wie vor ungeklärt ist. Eine Diskussion, was – und damit auch wer – unterrichtlich thematisiert werden soll, erfolgt normativ. Verfolgung wird bis zu diesem Zeitpunkt nahezu durchgehend gleichgesetzt mit der Verfolgung als jüdisch definierter Menschen⁶, wobei bereits die Reflexion fehlt, dass das Selbstverständnis dieser Menschen als Juden für die nationalsozialistische Verfolgung gänzlich unerheblich war. In den Publikationen bedingt die Gleichsetzung von Nationalsozialismus und Holocaust, also von Herrschaftssystem und Genozid, teilweise auch noch von Kriegshandlungen, eine Unschärfe, die eine fundierte Diskussion darüber, was thematisiert werden soll, letztlich gar nicht möglich macht. Es wird konstatiert, doch nirgends abgewogen, ob andere zentrale Momente des verbrecherischen Herrschaftssystems, wie bspw. die Zwangsarbeit, relevant für eine mögliche Auseinandersetzung sein könnten. Die fehlende fachliche Diskussion und Reflexion lässt sich für nahezu jeden Aspekt in diesem Bereich aufzeigen. So zielen alle unterrichtsbezogenen Vorschläge auf Verfolgungs- im Sinne von Opfergeschichten ab. Eine entwickelte Begründung dafür und damit auch für die Frage, warum Täter, Helfer oder Schweigende nicht thematisiert werden sollen, findet sich nicht. Konsens ist in den Publikationen, dass die Vernichtung selber in der Grundschule nicht thematisiert werden solle. Doch fußt auch dieser Konsens im Kern auf pädagogischen Argumenten. Der Aspekt, dass dies aus einer historischen Perspektive nicht zu vertreten ist, wie auch die Frage, ob es didaktisch sinnvoll ist das zentrale Moment des Zivilisationsbruchs auszusparen zu wollen, wird letztlich nicht diskutiert.

Markstein 3: Zwischenfazit

2007 erschien im von Dagmar Richter herausgegebenen Sammelband „Politische Bildung von Anfang an“ – die erneute Verortung in einem Band zur Politischen Bildung ist vielleicht darüber zu erklären, dass es sich um zeitgeschichtliche Aspekte handelt und verweist zugleich auf den weiterhin kaum entfalteten eigenständigen Diskurs zum historischen Lernen im Sachunterricht der Grundschule – ein Beitrag von Dietmar von Reeken, der als Zwischenfazit der grundschulbezogenen Diskussion verstanden werden kann. Von Reeken konstatiert, dass alle Argumente bezüglich des Für und Wider einer Thematisierung des Holocaust/Nationalsozialismus in der Grundschule ausgetauscht

⁶ Eine Ausnahme bildet dabei der gedenkstättenpädagogische Diskurs, der zu diesem Zeitpunkt noch als weitestgehend abgekoppelt von den grundschuldidaktischen Überlegungen anzusehen ist. So legte Regine Gabriel bereits 2002 eine Broschüre mit dem Titel „Kinder als Besucherinnen und Besucher in der Gedenkstätte Hadamar“ vor. Allerdings findet sich auch in dieser Broschüre keine Diskussion mit klärender Intention, sondern ihr Fokus ergibt sich als Setzung aus dem Ort der Gedenkstätte. Anders verhält es sich mit dem Beitrag von Elke Gryglewski aus dem Jahr 2005. Da sie ausgehend von der Arbeit in der Gedenkstätte „Haus der Wannseekonferenz“ die Frage stellen muss, inwieweit die Thematisierung der Vernichtung mit Kindern aus der Grundschule möglich ist. Beide Beiträge sind also letztlich in der Perspektive ihres Ortes begründet und können somit die übergreifende grundschuldidaktische Frage nicht fokussieren.

seien und fordert nun weitere Schritte ein. Diese sind für ihn zum einen die empirische Klärung und zum anderen die Evaluation von Unterrichtsvorhaben.

Einwände 3: Reproduktion der blinden Flecken in der Diskussion

Der Beitrag Dietmar von Reekens stellt einen Wendepunkt in der Diskussion dar, in dem Sinne, dass er aufzeigt, welche didaktischen Fragen trotz zehn Jahren Diskussion ungeklärt blieben. Inwieweit er zum Zeitpunkt des Schreibens dieses Beitrags bereits in Kenntnis der empirischen Projekte war, die 2007 schon durchgeführt wurden, ist dafür wohl unerheblich. Was indes auch von Reeken nur nachrangig betrachtet, sind die fehlende fachliche Klärung und die Ungenauigkeiten in der grundschulbezogenen Diskussion, sowohl was ihren Gegenstand als auch ihre Begrifflichkeiten anbelangt. Entscheidender ist allerdings, dass auch er einzig eine Thematisierung von Holocaust/ Nationalsozialismus fokussiert und die Eigenständigkeit des Diskurses um jüdische Geschichte, Kultur und Gegenwart weder aufgreift oder differenziert, noch überhaupt thematisiert.

Markstein 4: Empirische Forschung

Zwischen 2008 und 2011 erschienen vier Monografien⁷, die im Feld der Frage kindlicher Vorstellungen zu Holocaust/Nationalsozialismus bzw. der entsprechenden Thematisierung in der Grundschule zu verorten sind. Allesamt waren empirisch ausgerichtete Qualifizierungsarbeiten, in denen mit qualitativen Methoden gearbeitet wurde. Aus einer fünften Arbeit, die mit quantitativen Methoden arbeitet, wurden bereits Zwischenergebnisse publiziert.⁸

Andrea Becher arbeitet in ihrer Studie heraus, dass die untersuchten Kinder im Alter von neun/zehn Jahren bereits umfangreiche Kenntnisse zu Nationalsozialismus und auch zum Holocaust haben. Die Kenntnisse umfassen in ihren Befunden auch Wissen um Strukturen von Vernichtung und Verfolgung, indes nicht über die Genese. Des Weiteren findet sie bei den von ihr untersuchten Kindern bereits die besondere Betonung der Person Hitlers, der als Alleinverantwortlicher betrachtet wird, als auch die Beschreibung des Herrschaftssystems als Regime, in dem Widerstand nicht möglich war. Diese Ergebnisse entsprechen den Befunden Alexandra Flügels, wobei Flügel darüber hinaus stärker herausarbeitet, welche Funktion die Erzählungen über den Nationalsozialismus für Kinder und damit im familiären wie im kulturellen Gedächtnis einnehmen. So kann als zentraler Befund ihrer in der so genannten neuen Kindheitsforschung verankerten Untersuchung,

⁷ Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg; Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen; Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Münster; Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin.

⁸ Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169-173.

im Gegensatz zu Becher als auch Hanfland, die beide – wenngleich in gänzlich unterschiedlicher Weise – im didaktischen Diskurs verankert sind, herausgestellt werden, dass die von ihr untersuchten Kinder, eine Thematisierung gar einfordern, wobei allerdings zu klären wäre, was dies dann in der Konkrektion bedeuten würde. In der Arbeit von Andrea Becher findet sich darüber hinaus eine Spur, die bislang nicht verfolgt wurde. Die von ihr interviewten Kinder beschreiben Juden als „die anderen“ – als Menschen wie du und ich, aber zugleich als „nicht deutsch“.⁹

Christina Klätte knüpft in ihrem bislang vorliegenden Aufsatz insbesondere an die Untersuchungen von Flügel und Becher an, indem sie deren Befunde zur Grundlage einer verallgemeinerten Wissensstudie in Klasse 4 macht. In ihren ersten Ergebnissen deutet sich an, dass das vorhandene Wissen mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder als auch mit migrationsbedingten Fragen korrespondiert. Mag dieser Zusammenhang noch nicht überraschen, so ist doch ihr Verweis darauf, dass diese Form der Korrespondenz hinsichtlich des Interesses von Kindern an (zeit-) geschichtlichen Themen nicht aufzuzeigen ist, ein in der Diskussion bislang nicht berücksichtigter Aspekt.¹⁰

Die Arbeit von Isabel Enzenbach ist gänzlich anders ausgerichtet. Dies gilt sowohl für den analytischen Teil der Untersuchung, in dem erstmals die Frage entwicklungspsychologischer Grundlagen zu möglichen Thematisierungen umfassend diskutiert wird, sondern auch für den empirischen Teil der Arbeit. Isabel Enzenbach klärt am Beispiel Berlin die bereits reale unterrichtliche Thematisierung sowie in qualitativen Interviews die Betrachtungsweisen von Lehrkräften. Auch wenn die Situation in Berlin sich vermutlich von anderen Regionen unterscheidet, ist der Befund Isabel Enzenbachs bemerkenswert. Sie weist empirisch nach, dass in einer Vielzahl (der sechsjährigen) Berliner Grundschulen Momente aus dem Feld Nationalsozialismus thematisiert werden, obwohl eine explizite Thematisierung in den entsprechenden Lehrplänen nicht vorgesehen ist. Eine differenzierte Untersuchung der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung belegt die fehlende fachdidaktische Grundlegung in der Unterrichtspraxis.¹¹

Einwände 4: Bestände und Desiderate

Es liegen empirische Erkenntnisse zu den Perspektiven von Kindern auf Holocaust/Nationalsozialismus vor. Hierbei handelt es sich um Ergebnisse kleinerer qualitativ angelegter empirischer Untersuchungen. Eine Verallgemeinerung dieser Ergebnisse, nicht zuletzt hinsichtlich der Heterogenität von Wissensbeständen und deren Gründen, ist notwendig. Zur unterrichtlichen Realität wie zu den Perspektiven von Lehrkräften liegt nur eine einzige kleine Untersuchung vor. Hier ist noch umfassender Forschungsbedarf zu konstatieren.

Hinsichtlich der Perspektiven von Kindern gilt es weitere Differenzierungen vorzunehmen. Die vorliegenden qualitativen Arbeiten konnten verdeutlichen, an welchen Punkten eine weitere Betrachtung lohnenswert sein könnte. Hierzu zählen insbesondere die Fragen nach den Tätern sowie des Widerstandes. Besondere Aufmerksamkeit sollte

⁹ Siehe auch die Beiträge von Becher und Flügel in diesem Band.

¹⁰ Siehe auch Beitrag von Klätte in diesem Band.

¹¹ Siehe auch Beitrag von Enzenbach in diesem Band.

zudem dem Verständnis von Judentum sowie von Juden als historischen Akteuren gewidmet werden. Wie sich eine solch eigenständige Thematisierung jüdischer Geschichte und Kultur thematisieren lässt, ist bislang ungeklärt. Außer den Arbeiten von Barbara Rösch (2009) liegen diesbezüglich aus der Sachunterrichtsdidaktik noch keine weiteren Überlegungen vor.

Auch hinsichtlich der Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus können weiterhin grundlegende offene Fragen konstatiert werden. So ist die Frage, ob das systematische Morden selber Gegenstand des Unterrichts in der Grundschule sein sollte, weiterhin unbeantwortet. Die Positionen diesbezüglich lassen sich allenfalls als „intuitiver Konsens“ beschreiben – und zwar hinsichtlich der Aussparung dieses doch eigentlich zentralen Aspekts in der Grundschule. Eine systematische, reflektierte und gezielte Klärung steht indes aus.

Bezüglich der, auch durch von Reeken, geforderten Untersuchung der Wirkungen von Lernanlässen lassen sich Entwicklungen aufzeigen. Es liegen zwar mittlerweile eine Vielzahl überaus heterogener Konzeptionen zur Thematisierung von Holocaust/Nationalsozialismus in der Grundschule vor (von der Orientierung an Denkmälern bis hin zu systematischen Unterrichtseinheiten wie auch im vorliegenden Band deutlich wird), doch sind die Wirkungen bislang nicht erfasst. Die Vielfalt korrespondiert auch damit, dass in 2012 erstmals in einem pädagogisch ausgerichteten Verlag die Veröffentlichung einer Handreichung zur Thematisierung im Unterricht der Grundschule ab Klasse 3 angekündigt wurde.¹² Empirisch sind die Lernanlässe indes bislang kaum untersucht. Neben den Arbeiten, die Stefanie Serwuschok gegenwärtig durchführt (siehe Beitrag in diesem Band), kann diesbezüglich kaum auf Befunde verwiesen werden. Sinnvoll wäre hier nicht nur die Forcierung der empirischen Forschung, sondern zunächst auch eine theoretische, systematische Analyse der – nicht zuletzt im vorliegenden Band – dokumentierten konzeptionellen Arbeiten.

Neben konzeptionellen Entwürfen liegen seit einigen Jahren durchaus Kinderbücher als auch vielfältige Materialien für die Arbeit mit Kindern vor. Und erneut zeigt sich eine Entwicklung, die bereits Ende der 1980er Jahre zu verzeichnen war. Die Materialien und vor allem die Literatur für Kinder sind der fachlichen Diskussion voraus. Erschienen die ersten Bilderbücher fast zehn Jahre vor Beginn der grundschulpädagogischen Diskussion, so finden sich nun Titel, die Momente der hier beschriebenen Desiderata längst aufgegriffen haben. Als Beispiele können genannt werden: „Elses Geschichte“ – ein Kinderbuch, das zum einen die Fokussierung auf jüdische Verfolgte erweitert, indem ein Sintimädchen als Protagonistin gewählt wurde (zugleich wird deutlich, dass auch diese Zuweisung eine nationalsozialistische Konstruktion ist) und zum anderen das Erleben müssen des Konzentrationslagers zum Gegenstand der Geschichte macht. Oder auch „Hanas Koffer“ als Kinderbuch, das insbesondere aus der Perspektive des historischen Lernens bedeutsam ist, da es den Rekonstruktionscharakter von Geschichte in der erzählten Geschichte hervorhebt.

¹² Leider ist der Band zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Beitrags noch nicht erschienen, so dass er inhaltlich nicht eingeordnet werden kann. Es handelt sich um: Bischoff, Claudia/ Nagel, Cäcilia (2012): Deutschlands dunkle Jahre. Materialien zum Thema „Drittes Reich“ ab 3. Klasse, Augsburg.

Doch auch in anderen Bereichen lässt sich diese vorangeschrittene Entwicklung verdeutlichen. Hierzu lassen sich bspw. Publikationen wie das Bilderbuch „Beni, Oma und ihr Geheimnis“ zählen, in denen Geschichten aus jüdischer Kultur und Gegenwart erzählt werden. Betrachtet man die mittlerweile vorliegenden Materialien, wie bspw. das vom Anne-Frank-Zentrum herausgegebene biografieorientierte Material „Nicht in die Schultüte gelegt“, so kann auch hier formuliert werden, dass eine fachliche Weiterentwicklung gegenüber den zum Beispiel in verschiedenen Grundschulzeitschriften vorgestellten kleinen Projekten (zusammenfassend diskutiert in Enzenbach 2011) zu verzeichnen ist.

Die lebendige, kontinuierliche Entwicklung ist indes in den Lehrplänen bislang nicht aufgenommen worden. Hier besteht deutlicher Handlungsbedarf.

Die Diskussionen um die Frage der Möglichkeit der Arbeit mit Kindern zu Holocaust/Nationalsozialismus aus der Gedenkstättenpädagogik und der Grundschuldidaktik, erfolgten über einen langen Zeitraum unabhängig voneinander. Dies ändert sich gegenwärtig. Pech und Erbstößer (2009) vermuten, dass es in einem Zusammenhang steht mit zunehmenden Anfragen von Grundschulklassen in den Museen und Gedenkstätten. Da sich in den Gedenkstätten und Museen nur wenige Personen mit der Zielgruppe Kinder befassen, erst recht im Zusammenhang mit zeitgeschichtlichem Lernen, fehlt dort entsprechende Expertise. Andererseits lässt sich in der grundschuldidaktischen Diskussion zunehmend eine Öffnung für außerschulische Orte (insbesondere in Zusammenhang mit Science Centern etc.) beobachten. Als Beispiele für eine Verschränkung der Diskurse, die indes noch weitestgehend unsystematisch erfolgt, lässt sich nicht nur der vorliegende Band lesen; sondern kann auch darauf verwiesen werden, dass in 2011 das 8. Berlin-Brandenburgische Forum für zeitgeschichtliche Bildung Kinder als Besucher in den Mittelpunkt der Tagung stellte oder auch auf eine entsprechende Tagung der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Mai 2011.

Ausblick

Blickt man auf das Programm der Jahrestagung 2012 der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, so wird deutlich, dass das historische Lernen in der Grundschule im Fachdiskurs „angekommen“ ist. Sechs Vorträge thematisieren explizit den Bereich des historischen Lernens im Sachunterricht. So viele wie nie zuvor in der 20-jährigen Geschichte der Fachgesellschaft. Drei der sechs Vorträge rücken zudem explizit die Frage nach der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus in den Fokus ihrer Betrachtungen. Ein weiterer Beitrag ist ausgerichtet auf jüdische Kultur und Geschichte. Dies lässt sich dahingehend deuten, dass neben der konzeptionellen Diskussion (bspw. über Kompetenzmodelle des historischen Lernens) inhaltlich diese Fragen klar im Zentrum der Diskussion stehen.

Einher geht damit allerdings die Gefahr einer Engführung der Diskussion – und dies eben nicht nur im Sinne fehlender fachlicher und didaktischer Klärung. Die Diskussion richtet sich gegenwärtig an einem „Thema“ aus, ohne zu beachten, dass diesbezügliche Grundlagen noch nicht geklärt sind – in diesem Fall eine grundlegende übergreifende Diskussion zum zeitgeschichtlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule.

Die besondere Chance der Thematisierung von Zeitgeschichte¹³ liegt darin, die Veränderbarkeit von Geschichte sichtbar zu machen – im Verständnis Pandels (1987) also insbesondere in der Förderung des Historizitätsbewusstseins oder mit Blick auf Rüsen (1996) hinsichtlich der Narrativität von Geschichte.

In der Arbeit mit Kindern sollten Thematisierungen anschlussfähig an die Erfahrungen von Kindern sein. Im Bereich des historischen Lernens, also in der Auseinandersetzung mit Sachen, die nicht erlebbar sind, bietet das zeitgeschichtliche Lernen hierbei besonders die Möglichkeit des Einbezugs von Sachquellen oder methodische Zugriffe wie Zeitzeugenbefragungen.¹⁴

Zugänge zum historischen Lernen zu schaffen, über die Thematisierung von Zeitgeschichte, kann die eigene Verortung, die eigene Positionierung in der Gesellschaft unterstützen. Ermöglicht werden so der Zugriff auf den Zusammenhang von individueller Lebenswelt und gesellschaftlichen Strukturen von Lebenswelt.¹⁵

Zeitgeschichtliches Lernen mit Kindern sollte nicht als systematischer Wissenserwerb im Sinne der Geschichtswissenschaft entwickelt werden. Und doch muss es fachliches Lernen sein.

Die hier vertretene Position, die Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte könnte für das historische Lernen in der Grundschule ein plausibler, tragfähiger Zugang zum historischen Lernen sein, ist bislang eine normative Position. Empirisch kann sie nicht gestützt werden. Es würde sich lohnen, in der Weiterentwicklung nicht nur eine Theorie zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule zu entwerfen, sondern die Annahme auch empirisch zu untersuchen.

Die Frage des Verhältnisses zwischen schulischer Thematisierung und Angeboten von Gedenkstätten und Museen bedarf einer weiteren Klärung, einer ersten systematischen Auseinandersetzung. Angesichts des Charakters der Arbeit mit Zeitgeschichte ist zweifellos die Schule der entsprechende Ort. Einer Verlagerung auf die Arbeit in Gedenkstätten und Museen sollte nicht zuletzt angesichts ihrer jeweiligen Spezifik entgegengetreten werden. Dies kann aber nur gelingen, wenn das Verhältnis zwischen den Institutionen und ihrer Angebote geklärt ist.

Der abschließende Gedanke soll sich einem Aspekt widmen, der in der Überschrift dieses Beitrags steht und zu dem bereits in der Einleitung formuliert wurde, dass er aufgrund mangelnder Berücksichtigung im Diskurs kaum ausgeführt werden kann. Ist es möglich sich mit Holocaust/Nationalsozialismus auseinanderzusetzen ohne Kenntnisse des Judentums bzw. jüdischer Geschichte? Diese Frage ist meines Erachtens falsch gestellt. Es ist möglich, aber es ist nicht möglich ohne die Zuweisung einer Verbesonderung an das Judentum zu reproduzieren. Solange die Thematisierung von Judentum begrenzt ist auf Vergangenheit und Religion verbleibt sie im Status des Be-

¹³ Reeken, Dietmar von (2008): Zeitgeschichte geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2008), H.7, S. 94-113.

¹⁴ Wille, Friederike (2010): Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen. In: Die Grundschule (2010), H. 7/8, S. 29-31.

¹⁵ Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik, Baltmannsweiler.

Detlef Pech

sonderen, der Imagination, es handele sich um eine spezifische Gruppe. Auf diesem Weg wird es nicht gelingen das nationalsozialistische Konstrukt *eines* Judentums aufzuheben, sondern es wird als etwas Beschreibbares re-konstruiert. Es braucht eine eigenständige, eine sachunterrichtsdidaktische Thematisierung jüdischer Geschichte und Kultur – und ihrer Gegenwart in Deutschland.

Literatur

- Anne-Frank-Zentrum Berlin in Kooperation mit dem Lernbereich Sachunterricht der Humboldt-Universität zu Berlin und dem Centrum Judaicum (Hrsg.) (2010): „Nicht in die Schultüte gelegt“. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin, Berlin
- Becher, Andrea (2006): – eingesammelt – Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biographien‘ im Sachunterricht der Grundschule. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von *widerstreit-sachunterricht.de*), Frankfurt a.M., S. 17-31
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg
- Beck, Gertrud (1998): Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: Moysich, J./ Heyl, M. (Hrsg.) (1998): *Der Holocaust : ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung „Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?“* (Hamburg 1997), Hamburg, S. 110-119
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.) (1996): *Das neue Sach- und Machbuch 4. Ausgabe Niedersachsen*, Berlin, S. 70-73
- Bergmann, Klaus (1996): Historisches Lernen in der Grundschule. In: George, S./ Prote, I. (Hrsg.) (1996): *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach, S. 319-342
- Bergmann, Klaus/ Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): *Kinder entdecken Geschichte*, Schwalbach, S. 298-365
- Bischoff, Claudia/ Nagel, Cäcilia (2012): *Deutschlands dunkle Jahre. Materialien zum Thema „Drittes Reich“ ab 3. Klasse*, Augsburg
- Dahrendorf, Malte/ Shavit, Zohar (1988): Ein Briefwechsel. In: Dahrendorf, M./ Shavit, Z. (Hrsg.) (1988): *Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (Jugend und Medien. Band 15)*, Frankfurt a.M., S. 146-156
- Deckert-Peacemann, Heike (2002): *Holocaust als Thema für Grundschulkindern?* Frankfurt a.M.
- Enzenbach, Isabel (2011): *Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin
- Fege, Jutta/ Matthey, Judith (1999): *Holocaust: kein Tabuthema*. In: *Grundschule* (1999), H. 12, S. 56-57
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ *Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*, Opladen
- Gabriel, Regine (2002): *Kinder als Besucherinnen und Besucher der Gedenkstätte Hadamar. Ein Informations- und Materialheft (Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Heft 1, Veröffentlichungen der Gedenkstätte Hadamar)*, Hadamar
- Gryglewski, Elke (2005): »Da müssen sie durch«? – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit jungen Schülern. Reflexion aus gedenkpädagogischer Sicht. In: Rathenow, H.-F./ Weber, N. H. (Hrsg.) (2005): *Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung*, Hamburg, S. 183-193
- Hanfland, Vera (2008): *Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern*, Münster
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, J./ Heyl, M. (Hrsg.) (1998): *Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Kongress: Internationale Tagung „Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?“* (Hamburg 1997), Hamburg, S. 120-141
- Holl-Giese, Waltraud (2006): „Das KZ vor der Haustüre“ wird ein Haus der Erinnerung. Partizipation an (lokaler) Erinnerungskultur – eine Herausforderung an den Sachunterricht. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von widerstreit-sachunterricht.de)*, Frankfurt a.M., S. 3-16
- Innocenti, Roberto (1986): *Rosa Weiss*, Frankfurt a.M.
- Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (Basiswissen Sachunterricht, Band 6)*, Baltmannsweiler

- Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169-173
- Krausnick, Michail/ Ruegenberg, Lukas (2007): Elses Geschichte. Ein Mädchen überlebt Auschwitz, Düsseldorf
- Leßmann, Beate (1993): Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938. In: Die Grundschulzeitschrift (1993), 7. Jg., H. 64, S. 26-29
- Levine, Karen (2005): Hanas Koffer. Die Geschichte der Hana Brady, Ravensburg
- Lezzi, Eva/ Adam, Anna (2010): Beni, Oma und ihr Geheimnis, Berlin
- Michalik, Kerstin (2003): Kindheitsgeschichte als Anlass für das Nachdenken über die eigene Lebenssituation. In: Grundschulunterricht, (2003), H.11, S. 6-10
- Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik (1987), Jg. 11, H. 2, S. 130-142
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(.) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 54-71
- Pech, Detlef/ Erbstöber, Sabine (2010): Institutionelle Begründungen und Nicht-Begründungen für Haltungen zu einem Besuch von Grundschüler/-innen in Gedenkstätten und Museen zur Thematisierung von Nationalsozialismus/Holocaust. In: Giest, H./ Pech, D. (Hrsg.) (2010): Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 20), Bad Heilbrunn, S. 119-129
- Pech, Detlef/ Erbstöber, Sabine/Klätte, Christina (2009): Kinderliteratur zu Holocaust/Nationalsozialismus – bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (2009) Oktober, Ausgabe 13
- Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von widerstreit-sachunterricht.de). Frankfurt a.M.
- Reeken, Dietmar von (2008): Zeitgeschichte geschichtsdidaktisch. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (2008), H.7, S. 94-113
- Reeken, Dietmar von (1999): Historisches Lernen im Sachunterricht, Seelze
- Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht (Dimensionen des Sachunterrichts Band 2), Baltmannsweiler
- Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Politisch-historisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, S. 199-214
- Reuter, Elisabeth (1988): Judith und Lisa, München
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte: Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik, Baltmannsweiler
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen historischen Lernen. Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach, S. 298-365
- Rösch, Barbara (2009): Jüdische Geschichte und Kultur in Brandenburg. Lehrerhandreichung für Grundschulen, Potsdam
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählen. Eine Argumentationsskizze zum narrativistischen Paradigma der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik im Blick auf nicht-narrative Faktoren. In: Internationale Schulbuchforschung, (1996), Jg. 18, S. 501-543
- Schwarz, Sonja Maria (2001): „Hitler“ – ein anderes Projektthema. In: Grundschule (2001), H. 12, S. 46-47
- Thiele, Jens (1988): Von den Schwierigkeiten den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. In: Antisemitismus und Holocaust. Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 137-147
- Wille, Friederike (2010): Erzähl uns was! Zeitzeugengespräche als Möglichkeit für historisches Lernen. In: Die Grundschule (2010), H. 7/8, S. 29-31

Das Potenzial von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht

Bevor ich auf das „Potential von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht“ eingehen kann, kläre ich kurz, was die Perspektive der Geschichtsdidaktik ausmacht.

1. Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik ist, wie die historische Forschung und die Geschichtstheorie, eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft.

1.1 Geschichtsbewusstsein und historische Kompetenzen

Die Leitkategorie der Geschichtsdidaktik ist das „Geschichtsbewusstsein“, das Individuen – Kinder, Jugendliche wie Erwachsene – und Gruppen während ihres Lebens ausgeprägt haben.¹ Der recht abstrakte Begriff des „Geschichtsbewusstseins“ lässt sich, das hat die Kompetenzdiskussion der vergangenen Jahre ergeben, in historischen Kompetenzen operationalisieren: Konkret heißt das: Die Ausprägung von Geschichtsbewusstsein zeigt sich in der Art und Weise, wie Menschen über ihre historischen Kompetenzen verfügen können.²

1.2 Zwischen Diagnose und Förderung

Zwar ist die Entwicklung von Kompetenzen und das Verfügen über Kompetenzen in immer neuen Situationen Sache jedes einzelnen Individuums.³ Die Ausprägung von

¹ Maßgeblich für die Ausdifferenzierung waren vor allem Karl-Ernst Jeismann, Jörn Rösen, aber auch Geschichtsdidaktiker wie Bodo von Borries, Hans-Jürgen-Pandel, Klaus Bergmann. Aus dem umfangreichen Werk Jörn Rösens vgl. u.a. Rösen, Jörn (2002): Kann Gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin; und Rösen, Jörn (2006): Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Weimar. Aus dem Werk Karl-Ernst Jeismanns vgl. u.a. Behrmann, Günther. C./ Jeismann, Karl-Ernst/ Süßmuth, Hans (Hrsg.) (1978): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn; Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung, Paderborn.

² Am ausführlichsten bildet sich die Kompetenzdiskussion innerhalb der Geschichtsdidaktik ab in Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.) (2010²): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried.

³ Vgl. hierzu die breit anerkannte Definition von Kompetenzen nach Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel, S.27 f.

Kompetenzen kann aber gefördert werden: Individuen in der Kompetenzentwicklung zu fördern, ist zum einen Aufgabe der dafür institutionalisierten Bildungseinrichtungen (Schulen, Institutionen außerschulischer Bildung wie Museen und Gedenkstätten). Zum anderen wird „Förderung“ auch „informell“ geleistet – von den Familien, von peer groups, von den Medien und anderen geschichtskulturellen Maßnahmen (Jubiläen, historische Spielfilme, Internetauftritte ...).

Die Geschichtsdidaktik befasst sich mit der gezielten Förderung in der Schule und ist insofern „Vermittlungswissenschaft“. Sie setzt sich aber auch mit den informellen Einflüssen auf die historische Bildung auseinander und ist in dieser Hinsicht Analyse-Wissenschaft.

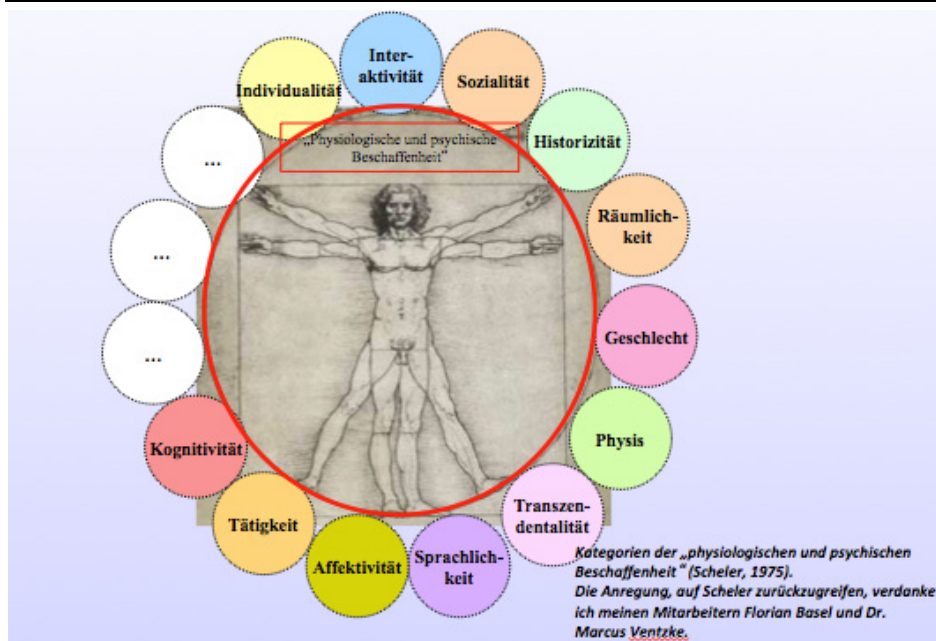
Weil das Individuum im Zentrum der Förderung steht, ergeben sich daraus die drei großen Leitfragen der Fachdidaktiken:

- „Warum“
(Warum befassen sich Menschen bzw. sollen sich Menschen mit historischen Themen befassen; warum wird ihnen Bedeutung zugewiesen?)
- „Was“
(Was sind die Themen, die den Menschen wichtig erscheinen, z.B. weil sie sich mit Hilfe des Rückgriffs auf die Vergangenheit orientieren wollen? Mit welchen konkreten Themen sollen Schüler im Unterricht konfrontiert werden?)
- „Wie“
(Wie erfolgt die Beschäftigung mit Vergangenen und mit Geschichte in der Lebenswelt, wie kann die Schule die Kompetenz-Entwicklung der Schüler fördern?).

1.3 Geschichtsdidaktik und Sachunterricht

Im Sachunterricht kommen die Schüler erstmals mit den „KULT-Fächern“ in Berührung, den kulturwissenschaftlichen Fächern also, die sie dabei unterstützen, sich zunehmend sicher in ihrer Welt zu orientieren. Mit dem, was die KULT-Fächer ausmacht, also kulturell geprägtem, menschlichem Leben in seiner Zeitlichkeit und Raumbezogenheit,⁴ haben Kinder es zu tun, seit sie auf der Welt sind:

⁴ Vgl. hierzu z.B. Scheler, Max (1975): Die Stellung des Menschen im Kosmos, Bern/ München.



Es ist selbstverständlich, dass die Vorstellungen, die Schüler in dieser Begegnung z.B. mit Geschichtlichem entwickeln, nicht den Konventionen entsprechen, die in den Wissenschaften und in unserer Gesellschaft (zumindest in Teilen sind gesellschaftliche Konventionen auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Einsichten bezogen) gelten. Die Herausforderung, gerade für den Sachunterricht, besteht darin, den „conceptual change“⁵ so zu begleiten, dass auf bereits entwickelte historische und überfachliche Kompetenzen der Schüler Rücksicht genommen wird und die Weiterentwicklung ihrer historischen Kompetenzen hin auf abgestimmte und anerkannte Konventionen sensibel unterstützt wird.

Dazu ist es notwendig, den lebensweltlichen und schulischen Umgang von Schülern mit Historischem erst einmal wahrzunehmen, dann die „Narrative“ der Schüler, in denen sich dieser Umgang mit Vergangenheit und Geschichte äußert, zu analysieren („Diagnose“), schließlich sich klar darüber zu werden, welche Weiterentwicklung und Veränderung angestrebt werden soll („Konventionen“). Erst dann ist es sinnvoll über das „Wie“ der Förderung nachzudenken.

⁵ Vgl. z.B.: Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M./ Hartinger, A./ Reeken, D. von/ Wittkowske S. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn, S. 411-416; Stark, Robin (2003): Conceptual change: Kognitiv oder situiert? Conceptualchange: From a cognitive or situated perspective?. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2003), H. 17, Nr. 2, S. 133-144; Schnotz, Wolfgang/ Vosniadou, Stella/ Carretero, Mario (Hrsg.) (1999): New perspectives on conceptual change, Amsterdam.

2. Sind Nationalsozialismus, Antisemitismus, jüdische Geschichte und jüdisches Leben heute Themen, die Grundschüler in ihrer Lebenswelt „betreffen“? oder: Das „Warum“ und das „Was“ klären.

2.1 Kindliche Vergangenheitsdeutungen und Sinnbildungen

Nicht nur die eigenen, selbstverständlich nicht repräsentativen, lebensweltlichen Beobachtungen, sondern auch erste empirische Studien weisen darauf hin, dass Nationalsozialismus (NS), Antisemitismus und Holocaust in die Welt von Grundschulkindern, die in Deutschland groß werden, hineinragen⁶. Für jüdische Geschichte/ jüdisches Leben heute kenne ich keine vergleichbaren Untersuchungen.

Der entscheidende Grund für die Rezeption des Nationalsozialismus schon durch Grundschulkindern ist dessen Omnipräsenz in der Geschichtskultur, die trotz erster Tendenzen der Abschwächung, immer noch festzustellen ist. Dazu kommen manifeste Überreste aus der Vergangenheit: originale, in (Stadt-)Landschaften eingebundene Orte, Gedenkstätten, Denkmäler und Erinnerungsorte wie z.B. die „Stolpersteine“, die in vielen deutschen Städten an Verschleppung und Ermordung jüdischer Mitbürger erinnern. Und immer noch gibt es auch die Urgroßelterngeneration, die als Zeitzeugen eine lebende Brücke in die Zeit des Nationalsozialismus hinein herstellen können.

Alles spricht dafür, dass die Kinder dem Nationalsozialismus Bedeutsamkeit zuweisen. Sie tun es schon deshalb, weil die Erwachsenen und die Welt um sie herum den Nationalsozialismus offensichtlich für erinnerenswert und relevant halten. Wie es scheint, reicht schon der Versuch aus, dieses Thema von Kindern fernzuhalten, um es mit dem Faszinosum des Geheimen, Fernen, Tabuisierten, aber „eigentlich Wichtigen“ auszustatten.⁷

Dass Kinder den Nationalsozialismus für ihr Welt-, Fremd- und Selbstverstehen nutzen, zeigt exemplarisch der neunjährige Till, der in einer ländlichen bayerische Region aufwächst, dort eine Montessori-Schule besucht und im Unterricht noch nie etwas über Nationalsozialismus oder DDR gehört hat: Seine Behauptung: „Hitler hat die Mauer

⁶ Aktuell wird zu diesen Fragen eine Dissertation erarbeitet: Serwuschok, Stefanie: Ausprägungen historischen Denkens vor dem Geschichtsunterricht. Interessen und Vorstellungen junger Lerner als Ausgangspunkt für die Förderung historischer Kompetenzen (Arbeitstitel) vgl. dazu: Serwuschok, Stefanie (2011): Erhebung zu Ausprägung historischer Kompetenzen bei Grundschulkindern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht. In: Hodel, J./ Ziegler, B. (Hrsg.) (2011): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“, Bern, S. 183-195.

Das nachfolgende Beispiel stammt aus dem Datenfundus Serwuschok. Für die Erlaubnis, mich darauf zu beziehen, danke ich herzlich.

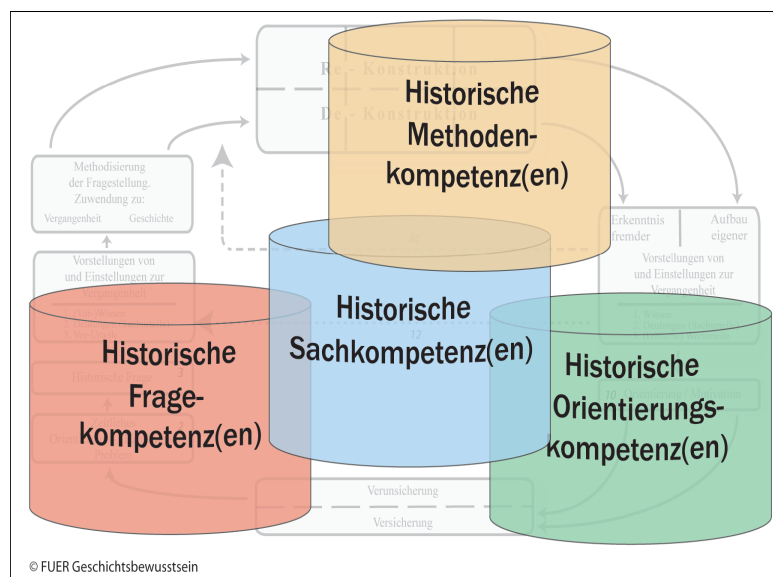
Vgl. außerdem eine Auswahl weiterer aktueller Studien zu diesem Thema, z.B.: Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169-174; Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg; Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen; Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin.

⁷ In einigen der Interviews aus dem Datenfundus Serwuschok thematisieren neunjährige Schüler dies explizit.

gebaut“ ist nur für diejenigen Beleg dafür, dass Kinder nicht historisch denken können, die sich nicht mit den Strukturen und Kompetenzen historischen Denkens auseinander gesetzt haben, sondern lediglich „Wissen“ mit richtig oder falsch beurteilen wollen.

Till verfügt über etliche durchaus triftige Wissensfragmente über den Nationalsozialismus und über die DDR. Er weiß z.B., dass Hitler eine zentrale Figur war, weiß, dass der zweite Weltkrieg, die Ermordung der Juden im Holocaust, Einschränkungen der Freiheitsrechte für alle Deutschen Merkmale des Nationalsozialismus waren. Er weiß von der Berliner Mauer, von Beschränkungen, unter denen Bürger der DDR lebten und von der Bespitzelung durch die Staatssicherheit. In seiner Vorstellung brauchen Entwicklungen jeweils Akteure und Verantwortliche. Er sucht einen Verantwortlichen für den Bau der Mauer: Hitler, als sein Inbegriff des bösen Deutschen, traut er dies zu und das erzählt er dann auch. In der Videographie festgehaltene Körpersprache zeigt, dass er nicht ganz sicher ist, ob seine These stimmt, aber doch ziemlich überzeugt von ihr ist.

Unter Bezug auf das Kompetenzstrukturmodell, das die FUER-Gruppe in den Jahren 2005 bis 2007 entwickelt hat,⁸ ordne ich die im Einzelinterview mit Till sichtbar gewordenen Denkstrukturen ein und zu:



Till verfügt über ein Konzept von Recht und Unrecht, das er von einer Situation aus der Vergangenheit auf die andere zu übertragen versucht. Historische Sach- und Orientierungskompetenz scheinen damit auf. Dabei will er Opfer und Täter in einen Zusammenhang bringen. Das spricht für eine in Grundzügen entwickelte Fragekompetenz. Eine methodisch kontrollierte Überprüfung seiner These kann er weder vornehmen, noch erbittet er sie explizit von den erwachsenen Gesprächspartnern. Eine leise Verunsiche-

⁸ Eine prägnante Zusammenfassung enthält z.B. der Band Schreiber, Waltraud/Arkossy, Katalin (Hrsg.) (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen, Neuried.

zung in der Stimme gäbe seinen Gesprächspartnern die Möglichkeit, sich einzuschalten und zu erläutern. Was er damit, dass er „Hitler“ zum „doppelten Bösewicht“ erklärt, für seine persönliche Orientierung erreicht, thematisiert er nicht explizit. Ist es für ihn entlastend zu wissen, dass es einen unendlich bösen Menschen gegeben hat, der nun nicht mehr lebt? Oder denkt er darüber nach, ob es das und einen konkreten „Bösen“ vielleicht auch heute noch gibt?

Till, das lässt sich eindeutig feststellen, denkt historisch, ohne aber bereits über Konventionen verfügen zu können, die sein historisches Denken an Ergebnisse und Strukturen eines letztlich wissenschaftlich reglementierten Umgangs mit Vergangenem und/oder Geschichte zurückbinden. Seine Motive ergeben sich zum Teil aus der Gesellschaft, in die er hineinwachsen will – was dort thematisiert wird, will er auch kennen –, zum Teil aus seinem Bemühen, die Welt, auch die der Vergangenheit, mit Hilfe der ihm zugänglichen Kriterien zu ordnen.

2.2 Was bedeutet das für das systematisierte historische Lernen in den ersten Jahren der Schulzeit?

Die Herausforderung für die Lehrkräfte besteht in der bewussten und gezielten Auswahl der Fragestellungen und der Themen. Mit jungen Lernern an NS-Themen weiterzuarbeiten, auf die sie sich, weil sie in ihrer Lebenswelt präsent sind, bereits einen Reim gemacht haben, ist nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, um Verkürzungen und Fehlkonzepte nicht zu verfestigen. Notwendig ist deshalb zugleich eine gezielte und wohlüberlegte Kontextualisierung.

Im Folgenden werden einige Zugänge benannt, die sich besonders anbieten, wenn ein Lebensweltbezug hergestellt werden soll; Möglichkeiten für eine systematische Kontextualisierung werden vorgeschlagen, wobei „Leitkategorien“ und „Begriffskonzepte“ benannt werden. Mit „Leitkategorien“ sind die ca. 10 Zugriffe gemeint, die die historische Forschung entwickelt hat, um Entwicklungen und Veränderungen einzuordnen und zu erklären: Politik, Gesellschaft, Alltag, Gender, Wirtschaft, Religion/Werte, Kommunikation sind gängige Beispiele. Begriffskonzepte bezeichnen dagegen Leitbegriffe, die spezifische Entwicklungen systematisch erfassen, in zeit- und kulturspezifischen Ausprägungen vorliegen und sich vermutlich auch noch weiterentwickeln werden. „Revolution“, „Diktatur“, „Ideologie“, „Freiheit“, „Gewissen“, „Individuum“ sind Beispiele solcher Begriffskonzepte.⁹

a) Zeitzeugengespräche führen und auswerten

Ein Ansatz sollte sein, zu nutzen, dass noch Zeitzeugen leben, die die NS-Zeit erlebt haben. Die Zeitzeugen waren damals Kinder oder junge Erwachsene. „Quelle“ können sie deshalb nur für die Erfahrungen junger Menschen mit Krieg und Diktatur sein. Die Kontextualisierung ihrer Erfahrungen muss der Sach- oder Geschichtsunterricht leisten.

⁹ An der theoretischen Ausdifferenzierung des Ansatzes wird an der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte derzeit intensiv gearbeitet; Zwischenergebnisse werden auf der Homepage zugänglich gemacht (vgl. hierzu URL: [www. Geschichtsdidaktik-eichstaett.de](http://www.Geschichtsdidaktik-eichstaett.de)). Erste Überlegungen finden sich in Kühberger, Christoph: (Hrsg.) (2012): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach.

Die Leitkategorien, unter denen die Einordnung geschieht, hängen von der Klasse ab: Unverzichtbar, um Nationalsozialismus als spezifische Ausformung des Zusammenhangs Raum- Zeit- Mensch im 20. Jahrhundert zu verstehen, sind die Leitkategorie „Politik“ sowie Begriffskonzepte wie Diktatur, Ideologie, Werte/Menschenrechte. Als weitere Kategorie bieten sich Gesellschaft/Alltag an: Die Zeitzeugen werden vermutlich hierzu berichten. Hinzu könnte evtl. „Kommunikation“ kommen, um sich mit der Rolle und der Nutzung von Medien auseinander zu setzen. Themen, die sich für die Zeitzeugenarbeit junger Lerner besonders eignen, sind: Machtergreifung – Machterhaltung; Leben in der NS-Diktatur; Kriegserfahrungen; Begegnungen mit einem KZ-Außenlager der Region; Flucht und Vertreibung in Folge des Zweiten Weltkriegs.

b) Historische Stätten, Überreste vor Ort

Das Verortet-Sein des Nationalsozialismus in der Schulregion eröffnet einen weiteren lebensweltorientierten Zugang. Die Erschließung vor Ort muss immer bereits auch eine Kontextualisierung zum Ziel haben: Was ist noch erkennbar, was war die damalige Situation, wie ordnet sich der Überrest zeitgenössisch ein? Überreste lassen sich in der Regel klar zuordnen, als Teil der Kriegswirtschaft, als Repräsentationsbauten, als Teil des Zwangsapparats (u.a. KZ/ KZ-Außenlager), als Siedlungs- und Ortsausbau (einschließlich Straßen-, Eisenbahn- und Flugplatzausbau). Die Leitkategorien ergeben sich aus dem Überrest: Wirtschaft (mit Konzepten wie Zwangsarbeit, Vierjahrespläne, Autarkie), Politik (mit Konzepten wie Ideologie, Diktatur, Macht-(repräsentation)), Gesellschaft (mit Konzepten wie „Gemeinschaft“, „Ideologie“, „Werte“).

c) Denkmäler, Gedenkstätten,

Mit diesem Zugang wird der öffentliche Umgang mit Geschichte ins Zentrum gerückt, der um die Schüler herum stattfindet. Bei der Auseinandersetzung mit Denkmälern und Gedenkstätten geht es immer auch um die Spezifik dieser Erinnerungsorte; um die Gegenwartsgebundenheit und Zukunftsorientiertheit, die diesen Orten ebenso innewohnt wie die Vergangenheitsbezogenheit und um spezifische Formen der Gestaltung. In allen drei Fokussierungen (Vergangenheit – Gegenwart/Zukunft – Narrativierung als Geschichte) sollten vor Ort auch die dort getroffenen Auswahlentscheidungen thematisiert werden.



©Florian Sochatzy, Theorie und Didaktik der Geschichte, Eichstätt; ©Andreas Weinhold Medienberatung NRW; ©Meinolf Wewel Medienberatung NRW

Die auf die Struktur der Gedenkstätten/Denkmäler gerichtete Arbeit fördert zugleich die Entwicklung der „historischen Sachkompetenz“. Die Schüler lernen „Gedenkstätte“ bzw. „Denkmal“ auch als Begriffskonzept zu erfassen. Dieses kann über die Operatoren „Informieren“, „Mahnen/Gedenken“ und „(sich) Erinnern“ erschlossen werden, die in jeder Gedenkstätte von Bedeutung sind und idealtypisch gesehen Hand in Hand gehen sollten.

Exemplarisch können auch weitere Formen der Geschichtskultur erschlossen werden, wie z.B. Spiel- oder Dokumentationsfilme. Betrachtet werden sollten jeweils die vergangenheitsbezogenen Deutungen und die Botschaften für Gegenwart und Zukunft; eine fundierte Kontextualisierung sollte erfolgen. Die Auseinandersetzung mit der Gemachtheit des jeweils untersuchten Mediums („De-Konstruktion“) dient insbesondere auch der Förderung von Methoden- und Orientierungskompetenz. Erfolgt die Analyse nachdem bereits einzelne Themen im Unterricht erarbeitet wurden, kann gefragt werden, inwiefern der Filmemacher auf die dort behandelten Aspekte eingegangen ist, ggf. warum nicht.

2.3 Methodenkompetenz entwickeln

Geht man von den Strukturen historischen Denkens aus, die bei der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus schon auffindbar sind, bevor im Sachunterricht/Geschichtsunterricht systematisch an diesem Thema gearbeitet wurde, fällt auf, dass die Kinder keine Werkzeuge methodisch regulierten Arbeitens kennen. Herauszuarbeiten, dass diese eine Chance der Vergewisserung sind, ist besonders wichtig: Wer selbst Quellen aufsuchen, sie analysieren, interpretieren, in Narrationen einarbeiten kann,¹⁰ der kann nicht nur eigenen Fragen nachgehen, sondern auch überprüfen, ob die Vergangenheitsbezüge schlüssig sind, die andere herstellen.

Die Arbeit mit Quellen hat also nicht den Sinn, wie dies in Schulbüchern manchmal so erscheinen mag, durch Hinweise aus den Quellen die inhaltliche Auseinandersetzung voranzutreiben, die im Autorentext angelegt ist und dabei hier und dort zu illustrieren, zu vertiefen oder zu belegen. Auch junge Lerner sollen vielmehr erkennen, dass Quellen der einzige Weg sind, sich an die Vergangenheit, die ja dadurch gekennzeichnet ist, dass sie vorbei ist, im Nachhinein anzunähern, eine Re-Konstruktion zu versuchen, bzw. die Triftigkeit von Geschichtskonstruktionen zu prüfen, die andere vollzogen haben (De-Konstruktion).

Die Kompetenz zur Quellenarbeit wird also nicht dadurch gefördert, dass für die Schüler „zugerichtete“ Quellen-Passagen ausgesucht werden, die das verdeutlichen, was die Lerner „herausbekommen“ sollen. Methodenkompetent werden Kinder und Jugendliche vielmehr dadurch, dass sie Schritt für Schritt kennenlernen, was Quellen sind und was mit ihrer Hilfe möglich ist. Selbstverständlich muss ihnen hierfür von den Lehrkräften Hilfe angeboten werden.

- a) Beim Erlernen der einzelnen Schritte lernen Schüler zugleich Grundsätze der Quellenarbeit kennen, wie dass Quellen die Perspektive ihres Autors/Auftraggebers mittransportieren. „Multiperspektivität“ ist dann eine Forderung, die sich als notwendi-

¹⁰ Hinter dieser Auflistung verbergen sich die Schritte der Quellenarbeit von der Heuristik, über innere- und äußere Quellenkritik hin zur Narrativierung.

ge Konsequenz aus der Perspektivität jeder Quelle ergibt. Die Rückwirkungen in Bezug auf die Heuristik, aber auch auf die Erschließung (innere Quellenkritik + Interpretation) liegen auf der Hand. Gerade an den Quellen einer Diktatur können Schüler das Prinzip der Perspektivität und der Konsequenzen daraus gut erfassen. Die Jugendorganisationen, verstanden als Jugendpolitik der Nationalsozialisten, sind ein sehr geeignetes Thema, um Intentionen der Nationalsozialisten, Sichtweisen unterschiedlicher damaliger Schüler, Einschätzungen damaliger Eltern aus unterschiedlichen Milieus zu vergleichen.

- b) Sachkompetenz wird gefördert, indem aus den Quellen nicht nur Arbeitswissen gewonnen wird, sondern indem mit ihrer Hilfe auch die kontextualisierenden Begriffskonzepte stabilisiert und ausdifferenziert werden (Diktatur, Freiheit, (Jugend-) Politik, Ideologie). Die Schüler sollten gezielt lernen, sie im Rahmen der Quellenarbeit anzuwenden.
- c) Dabei sollen Schüler immer wieder einmal mit der originalen Quellsprache konfrontiert werden, um zu verstehen, dass Transkription, Übersetzung, Kürzung, „Ausrichtung“ auf Unterrichtsthemen eingreifende Maßnahmen sind, die Auswirkung auch auf die transportierten Aussagen haben.
- d) An den Quellen kann gezielt auch die Lesekompetenz der Schüler weiterentwickelt werden, u.a., indem sie Metaphern, „alte“ Satzstrukturen, einen zeitspezifischen Wortschatz „lesen“ lernen.
- e) Lesen sollten Schüler auch bezogen auf historische Texte lernen, die nicht aus Worten bestehen: Bild-Darstellungen zu analysieren, bedeutet u.a. zu erkennen, wann Bilder Darstellungscharakter und in Bezug auf welche Fragen sie Quellencharakter haben. Abhängig davon können Methoden der Re-Konstruktion oder Methoden der De-Konstruktion weiterentwickelt werden.

Weil Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt vor allem auf historische Darstellungen treffen und lernen sollten, sich mit ihnen auseinander zu setzen, brauchen sie auch hierfür systematisch erarbeitete Methoden. Nicht selten können dafür andere Fächer genutzt werden: Methoden der Textanalyse aus den Sprachen, der Bildanalyse aus der Kunst, der Filmanalyse aus der Medienerziehung, der Wertereflexion aus dem Religions- oder Ethikunterricht, der Raumschließung aus der Geographie. Was der Geschichtsunterricht leisten muss, ist die historische Aufladung dieser Analysemethoden. Dazu gehört auch die Erarbeitung eines Fokus für die Auswertung und schließlich die Überprüfung der Triftigkeit des im „Text“ Gesagten. Erste Schritte können schon sehr junge Schüler lernen. Für sie sind kreative Formen hilfreich, wie z.B. erst selbst an einem Drehbuch für eine Ausstellung, einen Film, ein Hörspiel zu arbeiten und dann die eigenen Ideen mit dem Vorfindlichen zu vergleichen.

Vielfach erprobt ist auch der vom Vergleich von Schulbüchern ausgehende de-konstruierende Analyseansatz,¹¹ der u.a. in der Planung von Teilkapiteln eines Schul-

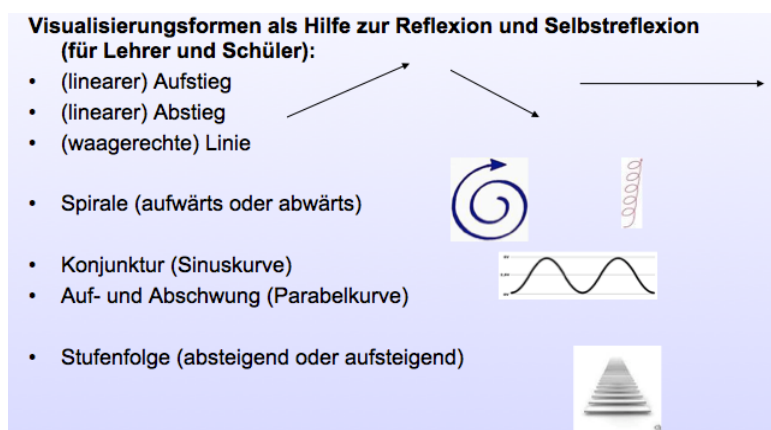
¹¹ Vgl. Schreiber, Waltraud/ Gruner Carola (Hrsg.) (2010): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/ 1990 - Mauerfall“, Neuried. Hier mit Grundschul-Bezug: Serwuschok, Stefanie/ Unger, Regine (2010): Förderung der De-Konstruktionskompetenz im Grundschulalter – Utopie oder Realität? Diskutiert am Unterrichtsversuch "4.-Klässler de-konstruieren Schulbuchseiten zum

buchs münden kann oder in die Entwicklung von Aufgabenformaten, die die Schüler für sich als geeignet erachten. Die Darstellung von Krieg und Kriegserfahrungen oder von Zwangsarbeit sind Themen, die sich für vergleichende Analysen anbieten.

2.4 Orientierungskompetenz fördern

Der Bogen muss sich von der gezielten Auswahl der Themen und Materialien bis zur konkreten Auseinandersetzung mit Orientierungsleistungen der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft spannen. Die Frage, ob Unterricht „Versicherung“ in Bezug auf das Ausgangsproblem gebracht oder neue Fragen aufgeworfen hat, muss gestellt und mit genügend Zeit bedacht und diskutiert werden. Unterstützend können dabei Visualisierungen sein. Hierbei können bspw. Symbolkarten genutzt werden, die historische Entwicklungen beschreiben. Die Frage an die Schüler kann dann lauten: Wir haben uns in den letzten Stunden mit (...) auseinandergesetzt. Wähle eines der Symbolkärtchen aus, um zu erklären, wie du das einschätzt, was damals geschehen ist.

In welchem Zusammenhang siehst Du das, was damals war, mit heute? Wähle eines der Kärtchen aus, um deine Begründung in einem Symbol zusammenzufassen.



Als gewinnbringend hat sich auch herausgestellt, Quellen als Bezugspunkte für die Auseinandersetzung mit Orientierungsfragen zu nutzen: Gerade „Egodokumente“ aus der Zeit der NS-Diktatur handeln immer wieder von Befehl und Gehorsam, von der Angst vor der Gefährdung des eigenen Lebens, von existentieller Bedrohung, aber auch von Gewissen und Menschlichkeit. Dies sind wichtige Bezugspunkte für eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Lebenssituationen und eine Herausforderung für orientierende Metagespräche.

3. Und jüdisches Leben und jüdische Geschichte?

Für diesen Themenkomplex gilt das am Beispiel des Nationalsozialismus Herausgearbeitete analog. Weil die Omnipräsenz in den Medien fehlt und damit die von den Schülern schon vorab akzeptierte Bedeutsamkeit, ist der Lehrer gefordert, genau zu beobachten, ob sich lebensweltliche Anschlussstellen ergeben. Eine Thematisierung schon mit Grundschülern macht nur dann Sinn, wenn es gelingt, eine Fragehaltung herzustellen und Orientierungschancen sichtbar zu machen, die es den Kindern erleichtern, sich besser in ihrer Welt zurecht zu finden.

Ein „raumbezogener“ Anlass könnte das „Stolpern über Stolpersteine“ sein, der exemplarisch dazu anregt, dem Leben derer nachzugehen, die den Holocaust nicht überlebt haben und dabei auch in Phasen eines friedlichen Zusammenlebens zurückzugehen. Genutzt werden kann die Wiedereröffnung einer Synagoge oder eines jüdischen Kulturzentrums.

Ein existenzieller Zugang wäre es, die Bereitschaft zur Ausgrenzung Anderer in den Blick zu nehmen und deren Eskalation bis hin zur tödlichen Bedrohung.

Ein philosophischer Zugang wäre, über Heimat nachzudenken, die keinen festen Ort aber einen gemeinsamen Glauben und gemeinsame Werte hat.

Literatur

- Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg
- Behrmann, Günther C./ Jeismann, Karl-Ernst/ Süßmuth, Hans (Hrsg.) (1978): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung, Paderborn
- Klätke, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169-174
- Körper, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.) (2010²): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Struktur-Modell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried
- Kühberger, Christoph: (Hrsg.) (2012): Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zur Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen, Schwalbach
- Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M./ Hartinger, A./ Reeken, D./ Wittkowske, S. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn, S. 411-416
- Rüsen, Jörn (2002): Kann Gestern besser werden? Essays zum Bedenken der Geschichte, Berlin
- Rüsen, Jörn (2006): Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen, Weimar
- Scheler, Max (1975): Die Stellung des Menschen im Kosmos, Bern-München
- Schnotz, Wolfgang/ Vosniadou, Stella/ Carretero, Mario (Hrsg.) (1999): New perspectives on conceptual change, Amsterdam
- Schreiber, Waltraud /Arkossy, Katalin (Hrsg.) (2009): Zeitzeugengespräche führen und auswerten – historische Kompetenzen schulen, Neuried
- Schreiber, Waltraud/ Gruner C. (Hrsg.) (2010): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel „1989/ 1990 - Mauerfall“, Neuried
- Serwuschok, Stefanie/ Unger, Regine (2010): Förderung der De-Konstruktionskompetenz im Grundschulalter - Utopie oder Realität? Diskutiert am Unterrichtsversuch "4.-Klässler de-konstruieren Schulbuchseiten zum Thema "Ritter". In: Schreiber, W./ Gruner, C. (Hrsg.) (2010): Geschichte durchdenken. Schüler de-konstruieren internationale Schulbücher. Das Beispiel "1989/ 1990 - Mauerfall", Neuried, S. 279-293.
- Serwuschok, Stefanie (2011): Erhebung zu Ausprägung historischer Kompetenzen bei Grundschulern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht. In: Hodel, J./ Ziegler, B. (Hrsg.) (2011): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“, Bern, S. 183-195
- Stark, Robin (2003): Conceptual Change: Kognitiv oder situiert? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2003), H. 17, Nr. 2, S. 133-144
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel, S.27 f.

Wolfgang Benz

Nationalsozialismus: Überlegungen zur Thematisierung in der Grundschule

Die Zeit des Nationalsozialismus rückt in immer weitere Ferne. Auch die meisten Älteren haben keine eigene Erinnerung mehr an das Unrechtsregime und in der Regel auch kein gesichertes Wissen. Die Zahl der Überlebenden, die aktiv beteiligt waren oder die Opfer der Diktatur geworden sind, wird immer kleiner. Die Ereignisse selbst drohen zur Legende zu werden und das Dritte Reich wird von vielen nur in Bruchstücken wahrgenommen – verherrlicht als militärische Anstrengung im Zweiten Weltkrieg, als vermeintliche Modernisierungsleistung auf dem Gebiet des technischen Fortschritts, als missverständlicher Anlauf zum Sozialstaat wegen der Ideologie der „Volksgemeinschaft“.

Nationalsozialismus gilt manchen als eine Zeit, in der angeblich Ruhe und Ordnung herrschten, deutsche Art und deutsche Kultur besonders gepflegt wurden. Das sind die unkritisch positiven Legenden. Sie sind so falsch wie zählebig und sie sind gefährlich. Aber Gesten des Abscheus und der Betroffenheit wegen der nationalsozialistischen Verbrechen reichen zur Auseinandersetzung mit dem Unrechtsregime nicht aus.

Lehrstück

Die Geschichte des Dritten Reiches muss man verstehen als Lehrstück über die Notwendigkeit von Werten wie Demokratie, Toleranz, Rechtsstaatlichkeit, Humanität und politische Vernunft. Der nationalsozialistische Staat mit all den Verbrechen, zu denen sich Menschen verführen ließen, darf nicht nur Anlass zu Scham, Zerknirschung und Schuldbewusstsein geben. Das Dritte Reich muss vielmehr als unmittelbares Beispiel dafür verstanden werden, wohin es führt, die Demokratie abzulehnen, den Rechtsstaat preiszugeben und die Grundsätze von Toleranz und Humanität zu verhöhnen. Die Folgen waren millionenfaches individuelles Leid, der Ruin des Ansehens als Nation, der Verlust von Gebieten, des Volksvermögens und die Wiedergutmachungspflicht.

Der Zweite Weltkrieg, der von den Nationalsozialisten mit dem Überfall auf Polen begonnen wurde, der als Raub- und Vernichtungskrieg angelegt war, um Europa zu unterwerfen, zu beherrschen und zu versklaven, endete mit der vollkommenen Niederlage, der Teilung Deutschlands auf lange Zeit.

Es geht nicht um Schuld

Nur auf der Basis solider Informationen kann die Beschäftigung mit belasteter Geschichte geführt werden. Das betrifft in besonderem Maß die Nachgeborenen, weil sie immer

wieder damit konfrontiert werden. Selbstverständlich geht es dabei nicht um Schuld oder um die Pflicht, sich mit den Fehlern der Großeltern und Urgroßeltern zu beschäftigen. Vielmehr hat die junge Generation das Recht zu erfahren, was ihre Vorfahren getan oder unterlassen haben, wie sie in das Unrecht des NS-Staats verstrickt waren oder wie sie sich ihm entziehen konnten. Denn nur gesichertes Wissen ermöglicht den klaren Blick auf die Vergangenheit, der nötig ist, um die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft zu meistern.

Zum notwendigen Wissen, das vor dem Dickicht aus Legenden und Mutmaßungen, Halbwahrheiten und Lügen bewahrt, gehören hieb- und stichfeste Informationen über die Entstehung der nationalsozialistischen Ideologie, über Hitlers Aufstieg zur Macht, über den Niedergang des Rechtsstaats, die vorauseilende Zustimmung so vieler zur Ausgrenzung und Verfolgung der Minderheiten, über den Willen des Regimes zum Krieg und seine Verachtung der Menschen.

Nicht minder wichtig ist das Wissen über die Personen, die Entscheidungen trafen, die als Vordenker oder Täter, als pflichtbewusste oder widerstrebende Handlanger und Erfüllungsgehilfen an der Macht teilhatten. Und notwendig ist ebenso das Wissen über diejenigen, die Widerstand leisteten, die anständig geblieben sind, weil sie sich nicht verführen ließen, die als Opfer in Konzentrationslagern und auf vielfache andere Weise gequält, verfolgt, ermordet worden sind.

Erinnerungsarbeit

Um auf dem Weg zur friedlichen Nachbarschaft – wie sie gegenüber dem Westen längst erreicht ist – die Folgen der Trennung zu überwinden, muss Erinnerungsarbeit geleistet werden, die klar benennt, was geschehen ist.

Die Flucht und Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mittel-Europa, aus der Tschechoslowakei, Polen, Jugoslawien, Ungarn und Rumänien, wo sich Deutsche vor Jahrhunderten angesiedelt hatten, ist nur verständlich, wenn man weiß, dass nationalsozialistische Politik und Machtstreben die Ursachen waren für den Verlust der Heimat dieser Menschen. Darüber müssen wir uns mit den Nachbarn im Osten verständigen. Der Dialog über die schwierige Geschichte ist die Voraussetzung der Versöhnung. Grundschulunterricht muss dazu das Fundament bauen helfen.

Gedenktage wie der 27. Januar, an dem wir uns anlässlich der Befreiung von Auschwitz der Opfer des Völkermords an den Juden erinnern, oder der 9. November, an dem alljährlich der Novemberpogrome von 1938 gedacht wird, haben ihren Sinn als äußere Zeichen. Ebenso dienen das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin und die Gedenkstätten am Ort vieler Konzentrationslager und anderer Verbrechen des Nationalsozialismus der öffentlichen Erinnerung und sollten in das Lernen frühzeitig einbezogen werden. Jahrestage und Erinnerungsorte können Anstöße geben. Emotionen und Betroffenheit genügen aber nicht. Gesichertes Wissen über die Geschichte des Dritten Reichs ist vor allem anderen notwendig, denn nur dadurch sind die Parolen der Neonazis zu entkräften und Legenden zu entlarven, die Rechtsextremisten in die Welt setzen, wenn sie den Staat Hitlers verherrlichen oder seine Untaten entschuldigen wollen. Und

nur gesichertes Wissen bildet den notwendigen Damm gegen Mythen, Legenden, Lebenslügen, die der Verharmlosung des Unrechtsstaates dienen.

Was kann und muss in der Grundschule vermittelt werden am Themenkomplex Nationalsozialismus? Ich stelle mir drei Lernziele vor, für die der nationalsozialistische Staat und die NS-Gesellschaft Beispiele bieten.

Die Bedeutung von Bürger- und Menschenrechten

Das Thema ist zu behandeln an der Ausgrenzung von ethnischen, religiösen, politischen, kulturellen Minderheiten, an der Verfolgung und Unterdrückung abweichender Meinungen. Beispiele sind Sinti und Roma (rassistische Verfolgung), Zeugen Jehovas (Repression aus religiösen Gründen), Kommunisten und Linksintellektuelle. Das KZ-System, in dem willkürliche Gewalt zur Durchsetzung von Doktrin und Staatsziel geübt wird, ist als Konkretisierung des Terrors zu verstehen. Wenn es Gedenkstätten zu lokalen Außenlager in der Nachbarschaft gibt, eignen sich diese als Bestandteil der Lebenswelt besonders zur Behandlung im Unterricht.

Die Bedeutung des Rechtsstaats

Demokratische Partizipation als Gesellschaftsmodell versus Diktatur bzw. Rechtsstaat versus Recht des Stärkeren sowie der Wille des Diktators und seiner Gefolgschaft sind die wichtigsten Stichworte für den engagierten Unterricht, in dem NS-Ideologie und die Herrschaftspraxis des Dritten Reiches thematisiert werden.

Bedeutung von Ideologie und Freund-Feind-Denken

Die Pluralität der demokratisch verfassten Gesellschaft ist dem propagierten manichäischen Weltbild der NS-Ideologie gegenüber zu stellen. Die Thematik ist auch der Ort, Verschwörungphantasien als Verlockung zu schlichter Welterklärung zu behandeln und am Beispiel Antisemitismus und Judenmord die Folgen darzustellen.

Mit folgenden fünf Themenfeldern möchte ich andeuten, welche Spezifika der NS-Geschichte mir geeignet und notwendig erscheinen, um exemplarisch Anschauung des NS-Systems mit Blick auf die Gegenwart zu vermitteln, und zwar ganz ausdrücklich in der Grundschule, d.h. so früh wie möglich. Dabei geht es nicht darum, diese Themenfelder als Gesamtheit zu behandeln, sondern aus diesen Kontexten Beispiele zu wählen, die für die jeweilige Unterrichtssituation passen.

1) Entmündigung des Bürgers

Als „Volksgemeinschaft“ getarnte Gleichschaltung, d.h. Unterordnung unter den Willen einer Diktatur, Zwang als angeblicher Ausdruck freiwilliger Überzeugung, NS-Propaganda als Versuchung, als Lockung, als Verführung und freiwillige Begeisterung als individueller Antrieb führen zum Gemeinschaftserlebnis (Parteitage und andere Masseninszenierungen, Führerkult). Die sozialen Angebote des Regimes wie die Aktivitäten in der Organisation „Kraft durch Freude“, die Autobahnen, der Mutterkult hatten den Zweck, die emotionale Bindung des Volkes an die Führung

herbeizuführen. Didaktische Absicht, die der Fachhistoriker verwirklicht wünscht, ist es, Mythen zu entlarven bzw. späterer Mythenbildung zuvor zu kommen durch die Offenlegung der Verführung, die den Zwang der Gleichschaltung kaschierte. So wäre z.B. der Mutterkult mit der politischen Entmündigung der Frau im Dritten Reich zu konfrontieren.

- 2) Die Verfolgung von Minderheiten wie „Bibelforscher“ (Zeugen Jehovas), „Zigeuner“, Homosexuelle, Juden lässt sich jeweils am Schicksal von Individuen darstellen. Der biographische Zugang ermöglicht den Nachvollzug, geeignete Beispiele sind die Kinder des Dorfes Lidice, generell Kinder im KZ, die Deportation eines „Zigeuners“ nach Auschwitz, das Schicksal eines Homosexuellen im KZ.
- 3) Die nationalsozialistische Rassenideologie kann gemeinsam mit dem Beispiel der Euthanasie behandelt werden: Aktion T 4 (Krankenmord), die Tötung „lebensunwerten Lebens“ war die Vorstufe des Judenmords.
- 4) Herbeiführen von Krieg als Mittel zur Durchsetzung der Ziele der NS-Ideologie
 - Überfall auf Polen
 - Schaffen des Vorwands durch Propaganda
 - Zerschlagung bzw. Besetzung von Staaten (Polen, Tschechoslowakei)
 - Okkupation als Herrschaftssystem
 - Folgen der Parole „Volk ohne Raum“: Vertreibung von Polen aus ihrer Heimat ab 1939, Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa als Wirkung der deutschen Politik ab 1945.

- 5) Widerstand gegen das Unrechtsregime

Warum konnte sich die Hitlerdiktatur zwölf Jahre an der Macht halten?

Warum arrangierten sich Gegner und Kritiker (Katholische Kirche, sozialdemokratische Arbeiterbewegung) mit dem Regime, warum entwickelte sich politischer Widerstand so spät und weshalb blieb er so erfolglos?

Die folgenden vier biographischen Muster eignen sich zur Behandlung des Themas Widerstand in der Grundschule.

1. Der Schreiner Geselle Georg Elser bereitete ganz allein aus ethischen Erwägungen seinen Bombenanschlag am 8. November 1939 auf Hitler vor.
2. Pfarrer Julius von Jan verurteilte in einer Predigt am Bußtag 1938 die Novemberpogrome („Reichskristallnacht“) und betete dafür, dass Gott „dem Führer“ den Geist der Buße schenken möge. Er wurde von der SA verprügelt, zu einer Gefängnisstrafe verurteilt und aus Württemberg verbannt.
3. Der junge Sozialdemokrat Ludwig Gehm gehörte zum Widerstand in Frankfurt am Main. Er betrieb dort ein vegetarisches Restaurant, das Gleichgesinnten als Zentrale für Propagandaaktionen gegen die Nationalsozialisten diente. Gehm kam ins KZ und dann in eine Strafeinheit der Wehrmacht.
4. Claus Graf Schenk von Stauffenberg verkörperte den späten Widerstand traditioneller Eliten nach anfänglicher Übereinstimmung mit dessen Zielen. Nach einer Phase kritischer Distanz wurde er als Vertreter einer Minderheit im Militär aktiv gegen das Regime.

Notwendigkeit und Schwierigkeit des Widerstands sind an diesen Schicksalen gut darstellbar. Daraus ergibt sich die Legitimation des demokratischen Staates durch das Widerstandsrecht und die Widerstandspflicht des Bürgers.

Bezug zur kindlichen Lebenswelt

Wichtig ist der Bezug zur Lebenswelt junger Menschen: Die unscheinbaren Reste des Außenlagers eines KZ in der alltäglichen Umgebung zu erforschen ist sinnvoll, aber anstrengend, der Erkenntnisgewinn lohnt jedoch allemal die Mühe und eröffnet den Zugang zum Verständnis des nationalsozialistischen Terrorsystems. Darstellen und nachvollziehen lässt sich der Nationalsozialismus auch an Ereignissen, wiederum am besten mit lokalem Bezug. Es muss nicht zwingend die „Reichskristallnacht“ sein, auch die Ereignisse des nationalsozialistischen Festkalenders bieten Anlass zur Auseinandersetzung. Zu oft wird nationalsozialistische Herrschaft didaktisch reduziert auf den Judenmord. Das hilft nicht für ein umfassendes Verständnis der Ideologie; gerade dies ist aber Voraussetzung für Einsicht in Wesen und Funktion der Diktatur. Verführung und Hingabe im Zeichen der Volksgemeinschaft, Unterordnung und Unterwerfung unter den Willen eines „Führers“ sind die Themen, mit denen im Unterricht Phantasie und Kreativität der Schüler zu stimulieren sind über die Frage, wie es dazu kommen konnte, dass die Mehrheit der Deutschen sich die Wünsche und Ziele einer extremistischen Minderheit zu eigen machte. Dazu gehört auch die Frage, was die Deutschen von den Verbrechen des Regimes wussten. Dazu gibt es inzwischen genügend seriöse Literatur.

Fazit

- 1) Um sicheres Grundwissen zu vermitteln, darf der Nationalsozialismus nicht auf Terror und Verfolgung reduziert werden. Die Verlockungen, die die Ideologie der Volksgemeinschaft bot, erklärt die Teilhabe vieler am Unrechtsregime und ermöglicht es, zu verstehen, wie Nationalsozialismus als Herrschaft funktionierte.
- 2) Beschäftigung mit Nationalsozialismus darf sich nicht in einzelnen Aspekten (die z.B. in Projekttagen behandelt werden) erschöpfen.
- 3) Historische Fakten sind zwar im Internet abrufbar, aber ihre Interpretation ist nicht im Selbstbedienungsverfahren möglich: Zusammenhänge sind verantwortlich zu erarbeiten.
- 4) Aktuelle Bezüge (z.B. auf den Nahost-Konflikt) und ethische Fragestrategien (Schuld) oder Problematisierungen gesellschaftlicher Entwicklungen (kultureller Hintergrund von Zuwandererfamilien und daraus resultierende Sichtweise) dürfen nicht dem Ziel, genügendes und handhabbares Wissen zu erwerben, im Wege stehen. Es ist selbstverständlich, dass die Berufung auf die Familie kein Grund ist, sich von der Beschäftigung mit Judenfeindschaft und Völkermord und dem Nationalsozialismus generell dispensieren zu lassen.
- 5) „Holocaust-Erziehung“ ist nicht nur ein schreckliches Wort, unter diesem Begriff wird nach manchmal seltsamen Rezepten und, vom Postulat moralischer Betroffenheit (das verewigt werden soll) ausgehend, zu viel des Guten getan. Da es mit wach-

sendem zeitlichen Abstand zu den Verbrechen des Nationalsozialismus immer schwerer wird, neue Generationen dafür zu interessieren (und die Notwendigkeit, sich für den Gegenstand Nationalsozialismus zu interessieren, muss immer wieder aufs Neue klar gemacht werden) sind Mitleid mit den Opfern, Abscheu vor den Tätern, allgemeine Erwägungen über das Böse in der Welt (als das der Nationalsozialismus dann verallgemeinert wird) nicht ausreichend, um Nachgeborene zu überzeugen.

- 6) Nationalsozialismus muss vom Ruch der Sensation oder des gruseligen Events (als das er medial zu oft dargeboten wird) befreit werden. Nationalsozialismus ist kognitiver Lehrstoff und grundsätzlich nicht anders zu vermitteln wie andere Fachgebiete. Die Geschichte des Nationalsozialismus darf im Unterricht und in der außerschulischen Bildung nicht von vornherein mit moralischen Postulaten befrachtet werden. Die ethischen Einsichten ergeben sich aus überzeugend vorgetragenem Fachwissen zwangsläufig und können dann erörtert werden, aber sie sollen nicht den Auftakt der Beschäftigung bieten.

Vom Wartesaal zur (unmöglichen) Heimat: Juden in Deutschland nach 1945

Wenn man davon ausgeht wie es zahlreiche pädagogische Anleitungen der letzten Jahre tun, dass EIN zentrales Ziel pädagogischer Arbeit sein sollte, Juden nicht nur als Opfer, sondern als aktiv handelnde Subjekte in den Blick zu nehmen¹, so *muß* ein verantwortungsvoller Umgang mit den Themenfeldern Nationalsozialismus und Antisemitismus die Zeit nach dem Holocaust in diesem Land mit einschließen. Wenn auch der erste Unterricht zu diesem Themenkomplex sicher nicht alle Facetten umfassen kann und soll, ist es doch wichtig, dass sich mit Kindern arbeitende Pädagogen auch mit der Geschichte von Juden in Deutschland nach 1945 auseinandersetzen. Dabei muss zum einen deutlich werden, dass es eine Kontinuität der Geschichte des früheren deutschen Judentums nach 1945 nicht geben konnte, zum anderen sollte das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass es dennoch auch 1945 und bis heute immer weiter jüdisches Leben in Deutschland gegeben hat – wenngleich weit entfernt von jeder Normalität und immer konfrontiert mit und in Bezug zu der mörderischen Vergangenheit dieses Landes.² Durch eine solche doppelte Perspektive kann nicht zuletzt das Reden vom „Zivilisationsbruch“³ mit möglichst konkretem Inhalt gefüllt werden.

Der 8. Mai 1945, der Tag der bedingungslosen Kapitulation, firmierte lange Zeit, auch in Geschichtsbüchern unter dem Begriff der Stunde Null: So umstritten dieser Begriff zu recht für die deutsche Geschichte auch ist – wenn er irgendwo überhaupt passt, dann für die Geschichte der deutschen Juden, die wirklich unwiederbringlich zerstört worden war. Aber auch hier ist dieses Bild nur zum Teil wirklich stimmig, denn es gab ja mehrere Tausend Menschen, die als Juden *in* Deutschland überlebt hatten, im Untergrund die wenigsten, viele, die durch eine „Mischehe“ vor der Ermordung geschützt worden waren, und vor allem Tausende von Juden aus ganz Europa, die sich am 8. Mai 1945 als Zwangsarbeiter oder Lagerhäftlinge auf deutschem Boden befanden. Hinzu kamen bald darauf jene, die vor dem weiterhin rabiaten Antisemitismus in Osteuropa flohen⁴, so dass Deutschland in den ersten Nachkriegsjahren die Durchgangsstation für

¹ Vgl. Leo Baeck Institut/ Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*, Frankfurt a.M.

² Vgl. Kauders, Anthony (2007): *Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik*, München.

³ Vgl. Diner, Dan (Hrsg.) (1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz* Frankfurt a.M.

⁴ Während des Pogroms von Kielce wurden am 4. Juli 1946 in der polnischen Stadt Kielce 41 polnische Juden ermordet und weitere 80 – darunter auch Überlebende des Holocaust – verletzt.

ca. 300.000 jüdische Überlebende wurde.⁵ Wenn man sich also mit der deutsch-jüdischen Geschichte der unmittelbaren Nachkriegszeit beschäftigt, so hat man es mit ganz verschiedenen Gruppen zu tun, die im Folgenden vorgestellt werden sollen: die Überlebenden der deutschen Gemeinden, die sogenannten Displaced Persons und die Remigranten, sowie deren gemeinsame und dann bald sehr unterschiedliche Situation in Ost- und Westdeutschland.

1. Die Überlebenden der zerstörten Gemeinden

Die genaue Zahl der deutschen Juden, die auf deutschem Gebiet überlebten, ist bis heute unbekannt, grobe Schätzung bewegen sich zwischen 18.000 und 20.000 – dies waren in etwa so viele Jüdinnen und Juden, wie 1925 allein in Prenzlauer Berg zu Hause gewesen waren. Hinzu kamen ca. 9000 deutsche Juden, die Deportation, Lager und Todesmärsche überlebt hatten. Die meisten kehrten aus Theresienstadt zurück, wo die Lebensverhältnisse trotz aller Brutalität immer noch etwas besser gewesen waren als in den anderen Lagern. Nach der Befreiung warteten die Überlebenden aller Lager zunächst einmal vergeblich auf eine schnelle Rückkehr nach Hause. Dort angekommen, mussten die Meisten feststellen, dass sie die einzigen Überlebenden ihrer Familien waren, das Zusammentreffen mit früheren Nachbarn und oftmals Verfolgern war traumatisch und ihre ehemalige, nun weitgehend zerstörte Heimat musste ihnen als riesiger Friedhof erscheinen: Ein großer Teil der deutschen KZ-Überlebenden wanderte in den Nachkriegsjahren aus.⁶

Die große Mehrheit der deutsch-jüdischen Überlebenden waren Ehepartner in oder Kinder aus christlich-jüdischen Ehen und hatten die Naziherrschaft unter dem Schutz ihrer nichtjüdischen Partner oder Eltern überstanden. In Berlin, der Stadt also, in der es ca. 1300 Juden gelang, im Untergrund zu überleben, zählten weit mehr als die Hälfte der Ende 1945 registrierten Juden und Jüdinnen zu dieser heterogenen Gruppe der durch ihre „arischen“ Verwandten Geschützten.⁷ Die Situation dieser Gruppe unterschied sich markant von der der rückkehrenden KZ-Überlebenden, die in Berlin ca. 1500 Männer und Frauen umfasste: Zwar waren sie ebenfalls diskriminiert und verfolgt gewesen, hatten Zwangsarbeit geleistet und Todesangst ausgestanden, aber sie waren bei weitem nicht so tief traumatisiert wie die KZ-Überlebenden; auch hatten sie meist weniger Opfer im eigenen Bekannten- und Verwandtenkreis zu beklagen.

Zudem waren sie die ganze Zeit „zu Hause“ geblieben, wenngleich dieses Zuhause oftmals aus den paar Quadratmetern eines Zimmers im Judenhaus bestanden hatte. Sie wussten natürlich genau, wer sich wie verhalten hatte, wer heimlich solidarisch, wer antisemitisch, wer opportunistisch und wer indifferent gewesen war. Und sie mussten nun mit ansehen, wie mancher Nazi schnell wieder in eine gute Position kam oder diese nie verlor, wie fast jeder sich die Hände in Unschuld wusch, beteuerte, von all dem

⁵ Vgl. Matthäus, Jürgen (2005): Keine Opfer, keine Täter – Deutsche Reaktionen auf die Zuwanderung von polnischen Juden nach dem Kielce-Pogrom. In: Gottwald, A. u. a. (Hrsg.) (2005): Nationalsozialismus-Gewaltherrschaft, Berlin, S. 359-368.

⁶ Vgl. Brenner, Michael (1995): Nach dem Holocaust, Juden in Deutschland 1945-1950, München, S. 63-69.

⁷ Vgl. Rürup, Reinhard (Hrsg.) (1995): Jüdische Geschichte in Berlin. Bilder und Dokumente, Berlin, S. 326.

nichts gewusst zu haben und sich selbst als größtes Opfer des Krieges begriff, wie Hannah Arendt es so unvergleichlich in ihrem Bericht über ihre erste Deutschlandreise nach dem Krieg geschildert hat.⁸

Zudem, und auch dies ist für die weitere Entwicklung von zentraler Bedeutung, wurden die jüdischen Gemeinden in Deutschland nun meist von jenen wieder aufgebaut, die vor dem Krieg kaum etwas mit der jüdischen Gemeinschaft zu tun gehabt hatten und als in Mischehe Verheiratete meist keine religiöse oder kulturelle Bindung an das Judentum aufwiesen. Ihr Engagement in der Nachkriegszeit gründete sich dementsprechend eher auf ein Gefühl moralischer, politischer und sozialer Verantwortung, denn die physische, psychische und materielle Not unter den ehemals Verfolgten war groß.

Das älteste Dokument des wieder erstehenden jüdischen Lebens nach der Katastrophe stammt aus Köln, wo die britische Militärregierung den Überlebenden am 11. April 1945 gestattete, einen Gottesdienst abzuhalten. Drei Jahre später gab es wieder über 100 jüdische Gemeinden auf deutschem Boden, die meisten sehr klein, die größte war und blieb Berlin mit ca. 8000 Mitgliedern. Allerdings gab es große regionale Unterschiede, was die Zusammensetzung dieser fragilen Neugründungen betraf: Während osteuropäische Überlebende im Norden und Osten eher die Minderheit bildeten (in Berlin ein Drittel), dominierten sie im Süden und Südwesten die neuentstehenden Gemeinden: in Bayern kamen fast alle Gemeindeglieder aus Osteuropa.⁹

2. Die Displaced Persons

Als Displaced Person, kurz DP, wurden alle Staatsangehörigen alliierter Länder bezeichnet, die sich nach Kriegsende außerhalb ihrer Heimatstaaten aufhielten. Im Mai 1945 waren dies in Deutschland insgesamt ca. acht Millionen Menschen: Zwangsarbeiter, Kriegsgefangene, KZ-Überlebende und bald darauf wiederum jüdische Pogrom-Flüchtlinge aus Osteuropa. Im Gegensatz zu den übrigen nichtjüdischen DPs, die nach und nach repatriiert wurden, besaßen die Juden subjektiv keine Heimat mehr, in die sie zurückkehren konnten.

Am Anfang blieben alle DPs in der Regel in der Nähe der Orte ihrer Befreiung, oftmals wurden Lager auch einfach nur umfunktioniert. Dies bedeutete, dass manchmal auch Kollaborateure anderer Staaten, ehemalige Nazis und jüdische Überlebende in ein Lager zusammengepfercht wurden, was natürlich zu heftigen Konflikten führte. Aus diesem Grunde begann man bald, getrennte Lager für jüdische und nichtjüdische DPs zu installieren, in denen 1947 ca. 182.000 jüdische DPs lebten, fast alle in der Amerikanischen Zone. Daher entstanden auch die meisten dieser Lager auf bayerischem Boden. Dort lebten nach dem Krieg mehr Juden als im gesamten restlichen deutschen Gebiet. Es dauerte eine ganze Weile, bis sich die Lebensbedingungen in diesen großen Lagern – Landsberg, Föhrenwald, Feldafing u.a. – halbwegs normalisierten, stabilisierten und sich

⁸ Vgl. Arendt, Hannah (1999): Besuch in Deutschland. Die Nachwirkungen des Naziregimes. In: Zur Zeit. Politische Essays. Hamburg, S. 43–70.

⁹ Vgl. Brenner (1995): Nach dem Holocaust, Juden in Deutschland 1945-1950, S. 65-69.

so etwas wie ein „Lagerleben“ mit interner Autonomie, religiösem Leben, Kultur und Sport, Schulen und Zeitungen entwickeln konnte.¹⁰

Was sich jedoch nicht so einfach „normalisieren“ ließ, war die psychische Situation der Befreiten: Nach Jahren der Demütigung und Verfolgung lebte man wieder in einem Lager, nach der Ermordung von großen Teilen der Familie und Freunde konnte man kein normales Leben mehr führen – auch wenn äußerlich der Drang danach um so größer war: Die Zahl der Eheschließungen und die der Neugeborenen schoss in den ersten Nachkriegsjahren in den DP-Camps in die Höhe und für viele war diese Familiengründung ein erster, ungewollter Schritt, um sich im „Land der Täter“, der Mörder der eigenen Familie niederzulassen.¹¹ Grundsätzlich wollte dies wohl keiner der DPs, aber materielle und familiäre Gründe und nicht zuletzt die politische Situation in Palästina verhinderte oftmals eine Weiterwanderung. Erst nach der Staatsgründung Israels im Mai 1948 konnte eine Einwanderungswelle einsetzen, durch die insgesamt ca. 220.000 Menschen legal und illegal ins Land kamen – wo sie allerdings nicht der langersehnte Friede erwartete, sondern ein neuer Krieg. Gleichzeitig wanderten Zehntausende in die USA, nach Kanada und Australien aus, so dass im September 1948 nur noch 30.000 DPs in Deutschland registriert waren. Das letzte DP-Lager, Föhrenwald, beherbergte noch in den frühen 1950er Jahren ca. 1400 jüdische Männer und Frauen, bis es 1957 endgültig geschlossen wurde.

Diejenigen, die nicht auswanderten, schlossen sich nach und nach den Jüdischen Gemeinden an, was keineswegs konfliktfrei verlief: Dort, wo die deutschen Juden eine Mehrheit hatten, versuchte man, den Osteuropäern das Wahlrecht zu verweigern oder sie gar nicht erst aufzunehmen; in Süddeutschland, wo die Verhältnisse umgekehrt waren, kam es zu zahlreichen Auseinandersetzungen um Kultus- und Religionsfragen – hinter denen aber auch oftmals die unterschiedliche soziale Herkunft und eine völlig andere Verfolgungserfahrung standen.¹²

Dennoch wurde bald klar, dass das, was zunächst als Provisorium gedacht war, als „Abwicklungsgemeinden“ auf Dauer bestehen würde. Dies bedeutete auch, dass das Thema der Restitution in Deutschland selbst auf der Tagesordnung blieb, wobei es um zweierlei ging: Um die Rückerstattung der konkreten materiellen Verluste und um eine, sei es auch nur symbolische, Entschädigung für erlittenes Leid. Die Geschichte der deutschen Entschädigungspolitik kann hier nur kurz skizziert werden. Es war ein langer und zäher Prozess, der zumindest in den ersten Jahrzehnten viele Enttäuschungen und Erniedrigungen für die Opfer bedeutete: Die Beweispflicht lag bei den Opfern, die natürlich selten Papiere und Nachweise ihrer Verfolgung beibringen konnten, so dass sie letztlich abhängig waren vom „goodwill“ der zuständigen Beamten, die oftmals dieselben waren, die vor 1945 die nationalsozialistische Verfolgungsmaßnahmen durchgeführt hatten.

¹⁰ Vgl. Königseder, Angelika/ Wetzell, Juliane (1994): Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DPs (Displaced Persons) im Nachkriegsdeutschland, Frankfurt a.M.; Brenner (1995): Nach dem Holocaust, Juden in Deutschland 1945-1950, S. 19-28.

¹¹ Grossman, Atina (2007): Mir Zaynen Do: Sex, Work, and the DP Baby Boom. In: Grossman, Atina (2007): Jews, Germans and Allies. Close Encounters in Occupied Germany, Princeton, S. 184-236.

¹² Vgl. Brenner (1995): Nach dem Holocaust, Juden in Deutschland 1945-1950, S. 69-77.

Während man in der DDR zwischen Opfern des und Kämpfern gegen den Faschismus materiell unterschied, blieb es in den Westzonen und in der frühen Bundesrepublik zunächst bei Absichtserklärungen der Entschädigung von NS-Opfern. Erst unter außenpolitischem Druck beschloss die Regierung schließlich 1952 eine materielle Entschädigung der jüdischen Opfer durch pauschale Zahlungen an Israel bzw. an die Jewish Claims Conference. Ein Jahr später setzte auch die individuelle Entschädigung für Opfer der nationalsozialistischen Verfolgung ein, allerdings galt das entsprechende Gesetz nur für Deutsche, die auch ihren Wohnort hier hatten. Erst zwanzig Jahre nach Kriegsende wurden diese Regelungen verbessert und der Kreis der Anspruchsberechtigten erweitert. Von diesen allerdings hatten sich die meisten mittlerweile aus eigener Kraft eine Existenz aufgebaut – oder sie waren an den physischen und psychischen Folgen des erlittenen Leids gestorben.

3. Nicht-Remigration und Remigration

Nur sehr wenige der aus dem nationalsozialistischen Deutschland und dem von Deutschland beherrschten Europa geflüchteten Männer und Frauen kehrten in ihre ehemalige Heimat zurück, von denjenigen, die aus rassistischen Gründen verfolgt wurden, waren es weniger als fünf Prozent. Wer nach den Verfolgungserfahrungen im nationalsozialistischen Deutschland – die nicht selten bis zur zeitweiligen KZ-Haft reichten – endlich hatte fliehen können und sich häufig nach Jahren bitterster Not in den ja keineswegs immer aufnahmefreundlichen Gastländern, nach dem Erlernen einer fremden Sprache, ersten beruflichen Erfolgen und mitunter dem Erwerb einer neuen Staatsbürgerschaft vor der Frage stand, ob er in das zerstörte Deutschland zurückkehren sollte, entschied sich in der Regel aus nachvollziehbaren Gründen dagegen. Verwandte und Freunde waren ermordet worden und die jeweilige soziale Umgebung reagierte meist mit völligem Unverständnis auf die Erwägungen, freiwillig wieder ins Land der Mörder zu gehen.¹³

Im Gegensatz zum „Exil der kleinen Leute“¹⁴ hat es eine Remigration der „kleinen Leute“ kaum gegeben. Es war nicht die breite Masse der Vertriebenen, sondern vornehmlich jüdische Künstler, Wissenschaftler und einige wenige Politiker, die nicht zuletzt aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Wurzeln nach Deutschland aufbrachen oder mit ihren Ideen dort Einfluss nehmen wollten. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass es vorwiegend berufliche oder politische Motive für die Rückkehr gab und eine dementsprechend starke Identität als Künstler oder Parteimitglied, die oftmals mit einer geringen Verbindung zur jüdischen Gemeinde oder auch nur zur jüdischen Abstammung einherging.

Auch bezog sich die Rückkehrbereitschaft nicht allgemein auf Deutschland, sondern meist auf eine bestimmte Stadt, in der man groß geworden war, die sich mit persönlichen Erinnerungen verknüpfte oder in der man aufgrund der kulturellen Umgebung und intellektuellen Szene – wie etwa in Frankfurt am Main mit seiner legendären „Frankfurter

¹³ Vgl. von der Lühe, Irmela/ Schildt, Axel/ Schüler-Springorum, Stefanie (2008): Einleitung. In: von der Lühe, Irmela/ Schildt, Axel/ Schüler-Springorum, Stefanie (Hrsg.) (2008): „Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen, S. 9-18.

¹⁴ So der Titel eines von Wolfgang Benz herausgegebenen Sammelbandes.

Schule“ oder in der Münchener „Theaterlandschaft“ – am ehesten die Chance zu einer befriedigenden beruflichen Perspektive und Lebensgestaltung sah. Wenn man sich die konkreten Lebensläufe ansieht, so stößt man immer wieder auf die Bedeutung der lokalen Bedingungen für die Aufnahme der Rückkehrer in der frühen Bundesrepublik.

Vergleichsweise homogen dagegen verlief die Rückkehr des Großteils der politischen Remigranten, die sich für den Ostteil des Landes, die SBZ bzw. die spätere DDR entschieden.

Wenn man sich mit der Geschichte der „Juden in der DDR“ beschäftigt, so muss man zunächst, und stärker noch als für die BRD, unterscheiden zwischen dem Leben der jüdischen Gemeinden einerseits und dem Leben der jüdischen DDR-Bürger, von denen sich die große Mehrheit eben nicht einer religiösen Gemeinde anschloss. Insofern war und blieb die offizielle jüdische Gemeinschaft in der DDR sehr klein: Unmittelbar nach Kriegsende wurden 3500 Personen gezählt, das waren ca. 3 Prozent der ehemals in diesem Gebiet lebenden Juden. Nach der Staatsgründung 1949 gab es acht Gemeinden mit insgesamt ca. 1250 und die Gemeinde Ostberlin mit ca. 2500 Mitgliedern. Aufgrund der Altersstruktur, der fehlenden Jugend, der Übersiedlung in den Westen Deutschlands oder in andere Länder verringerte sich die Zahl der eingetragenen Gemeindeglieder in den folgenden Jahrzehnten drastisch, so dass der Verband jüdischer Gemeinden in der DDR im Herbst 1990 noch 372 Mitglieder zählte.¹⁵

Die meisten der in der DDR lebenden Juden waren schon als junge Sozialisten oder Kommunisten aus der Gemeinde ausgetreten und legten auch jetzt, nach dem Holocaust, keinen Wert mehr auf ihre Religionszugehörigkeit, obgleich die Verfolgungserfahrung auch sie tief geprägt hatte, nicht zuletzt durch den Verlust enger Familienangehöriger. Wenn man sich nach Krieg und Holocaust für ein Leben im kommunistischen Teil Deutschlands entschloss, dann tat man dies aus der Überzeugung heraus, ein Land mit aufzubauen, das mit weitaus größerer Konsequenz die Lehre aus der eigenen Geschichte gezogen hatte: ein antifaschistisches Deutschland also, in dem die alten, nationalsozialistischen Eliten entmachtet waren und in dem die sozialistische Umwandlung der Gesellschaft nicht nur Gerechtigkeit bringen, sondern jedweden Rassismus und Antisemitismus die Wurzel entziehen sollte. Dementsprechend nahmen zahlreiche Kommunisten jüdischer Herkunft Funktionen wahr im SED Parteiapparat, in den Ministerien, im Pressewesen oder in Verlagen – ganz zu schweigen von den vielen Intellektuellen, Künstlern, Schriftstellern, die sich bewusst für die DDR entschieden. Eher wenige kehrten dem realsozialistischen Staat nach einiger Zeit den Rücken (Ernst Bloch, Alfred Kantorowicz, Hans Mayer), die meisten von ihnen blieben auch nach den spätstalinistischen Säuberungen treue Diener der Einheitspartei und ihrer Massenorganisationen, oftmals „wider besseren Wissens“ – aber eben auch, aus ihrer Sicht, mangels besserer Alternativen: denn die BRD galt ihnen als Hort des Faschismus und des Militarismus.

¹⁵ Vgl. Offenberg, Ulrike (1998): „Seid vorsichtig gegen die Machthaber“. Die jüdischen Gemeinden in der SBZ und der DDR 1945-1990, Berlin; Mertens, Lothar (1997): Davidstern unter Hammer und Zirkel. Die Jüdischen Gemeinden in der SBZ/DDR und ihre Behandlung durch Partei und Staat 1945-1990, Hildesheim u.a.

Die jüdischen Kommunisten in der DDR saßen in der Falle, in der „Loyalitätsfalle“¹⁶ zu einem Staat, der mit dem historischen Versprechen angetreten war, die Ursachen des Systems, das sie auch für ihre eigene Verfolgung verantwortlich machten, endgültig zu beseitigen. Und obwohl jener Antifaschismus längst zur Staatsdoktrin geronnen war, erschöpfte sich ihr Vorrat an politischer Loyalität bis zum Ende nie vollständig. Die DDR war und blieb bis 1989 der einzige Staat auf deutschem Boden, in dem sie leben konnten.

Das sichtbare Fortleben des Antisemitismus im Westen¹⁷ und dessen geahnte Persistenz im Osten war es schließlich, die die Erfahrungen der kommunistischen Remigranten in der DDR mit der jedweder Couleur in der BRD verband: Denn die Ängste und Zweifel, die die übergroße Mehrheit der aus Deutschland emigrierten Menschen von einer Rückkehr aus dem Exil abhielten, galten auch für viele Remigranten. Die durch die Begegnung mit der deutschen Bevölkerung bald wieder belebten Ängste vor einem neuerlichen Ausbruch antisemitischer Gewalt, die Zweifel, ob es nicht doch unterschwelligen rassistischen Hass gegen jüdische Remigranten gäbe, die Frage, wie verbreitet und wie gefährlich dieser sein könnte, führten bei vielen dazu, dass sie sich gar nicht in einer „Heimat“ angekommen fühlen konnten. „Mir scheint, keiner von uns kann zurückkommen (...), nur weil man wieder bereit scheint, Juden als Deutsche oder sonst was anzuerkennen; sondern nur, wenn wir als Juden willkommen sind“, schrieb Hannah Arendt am 29. Januar 1946 an Karl Jaspers.¹⁸ Dass sie nicht willkommen waren, als Remigranten nicht und schon gar nicht als jüdische Remigranten, war die Erfahrung vieler aus dem nationalsozialistischen Deutschland emigrierter Jüdinnen und Juden: Damit war für jene, die sich zur Rückkehr entschlossen hatten, dennoch immer „Heimat ausgeschlossen“¹⁹; die Remigration wurde immer wieder von Schuldgefühlen überlagert, „im falschen Land“ gelandet zu sein. Es dauerte mindestens eine Generation, bis sich das Gefühl, auf „gepackten Koffern“ zu leben, auflöste und die in den DP-Lagern und im frühen Nachkriegsdeutschland geborenen Kinder der Überlebenden begannen, sich aktiv am deutschen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben zu beteiligen – und zwar als Deutsche und als Juden.

¹⁶ Vgl. Hartewig, Karin (2002): Die Loyalitätsfalle. Jüdische Kommunisten in der DDR. In: Zuckermann, M. (Hrsg.) (2002): Zwischen Politik und Kultur, Juden in der DDR, Göttingen, S. 48-62.

¹⁷ Vgl. Bergmann, Werner (2008): „Wir haben Sie nicht gerufen“. Reaktionen auf jüdische Remigranten in der Bevölkerung und Öffentlichkeit der frühen Bundesrepublik. In: Von der Lühe, I. u.a. (2008): Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen, S. 19-39.

¹⁸ Arendt, Hannah/ Jaspers, Karl (1987): Briefwechsel 1926-1969, München, S. 68.

¹⁹ Vgl. Kauders, Anthony (2008): Heimat ausgeschlossen. Von Schuldgefühlen im falschen Land. In: Von der Lühe, I. u.a. (2008): Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen, S. 86-100.

Literatur

- Arendt, Hannah (1999): *Zur Zeit. Politische Essays*, Hamburg
- Arendt, Hannah/ Jasper, Karl (1987): *Briefwechsel 1926-1969*, München
- Bergmann, Werner (2008): „Wir haben Sie nicht gerufen“. Reaktionen auf jüdische Remigranten in der Bevölkerung und Öffentlichkeit der frühen Bundesrepublik. In: von der Lühe, I./ Schildt, A./ Schüler-Springorum, S. (Hrsg.) (2008): „Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen, S. 19-39
- Brenner, Michael (1995): *Nach dem Holocaust, Juden in Deutschland 1945-1950*, München
- Diner, Dan (Hrsg.) (1988): *Zivilisationsbruch: Denken nach Auschwitz* Frankfurt a.M.
- Grossmann, Atina (2007): *Jews, Germans and Allies. Close Encounters in Occupied Germany*, Princeton
- Hartewig, Karin (2002): *Die Loyalitätsfalle. Jüdische Kommunisten in der DDR*. In: Zuckermann, M. (Hrsg.) (2002): *Zwischen Politik und Kultur, Juden in der DDR*, Göttingen
- Kauders, Anthony (2007): *Unmögliche Heimat. Eine deutsch-jüdische Geschichte der Bundesrepublik*, München
- Kauders, Anthony (2008): *Heimat ausgeschlossen. Von Schuldgefühlen im falschen Land*. In: von der Lühe, I./ Schildt, A./ Schüler-Springorum, S. (Hrsg.) (2008): „Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen, S. 19-39, S. 86-100
- Königseder, Angelika/ Wetzel, Juliane (1994): *Lebensmut im Wartesaal. Die jüdischen DP's (DisplacedPersons) im Nachkriegsdeutschland*, Frankfurt a.M.
- Leo Baeck Institut/ Kommission für die Verbreitung deutsch-jüdischer Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2011): *Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung*, Frankfurt a.M.
- Matthäus, Jürgen (2005): *Keine Opfer, keine Täter – Deutsche Reaktionen auf die Zuwanderung von polnischen Juden nach dem Kielce-Pogrom*. In: Gottwaldt, A. u. a. (Hrsg.) (2005): *Nationalsozialismus-Gewaltherrschaft*, Berlin, S. 359-368
- Mertens, Lothar (1997): *Davidstern unter Hammer und Zirkel. Die Jüdischen Gemeinden in der SBZ/DDR und ihre Behandlung durch Partei und Staat 1945-1990*, Hildesheim u.a.
- Offenberg, Ulrike (1998): *„Seid vorsichtig gegen die Machthaber“*. Die jüdischen Gemeinden in der SBZ und der DDR 1945-1990, Berlin
- Rürup, Reinhard (Hrsg.) (1995): *Jüdische Geschichte in Berlin. Bilder und Dokumente*, Berlin
- Von der Lühe, Irmela/ Schildt, Axel/ Schüler-Springorum, Stefanie (Hrsg.) (2008): „Auch in Deutschland waren wir nicht wirklich zu Hause“. Jüdische Remigration nach 1945, Göttingen

Historisches Lernen in der Grundschule als Prävention gegen Antisemitismus?

Erziehung nach Auschwitz

Eine mit dem Titel „Erziehung nach Auschwitz“ gesendete und publizierte Rundfunkansprache Theodor Adornos, begann mit dem Satz: „die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“.¹ Diese Formulierung wurde in den folgenden Jahrzehnten zu einem bis heute verbreiteten pädagogischen Imperativ gewendet, manchmal sogar zu einem „pädagogischen Primat“ in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust. Dieser Imperativ findet sich in der Formulierung „aus der Geschichte lernen“ wieder; er verdichtet in dieser Form die Vorstellung, dass aus der Erfahrung nationalsozialistischer Herrschaft heute vor allem pädagogische Konsequenzen abzuleiten seien, und dass aus dem Völkermord an den europäischen Juden für die Gegenwart gelernt werden kann und soll. Vor den mit der Pädagogisierung des Nationalsozialismus verbundenen Auswirkungen auf die Bilder von Juden und jüdischem Leben, hervorgerufen durch eine Fixierung und Reduktion auf den Holocaust, warnen jedoch Experten.² Kontinuierlich wird diese Kritik aus der Perspektive der Schulbuchforschung formuliert, bereits 1963 mit dem bis heute gültigen Grundtenor.³ Die aktuelle Orientierungshilfe des Leo-Baeck-Instituts zur Darstellung jüdischer Geschichte im Schulbereich konstatiert: „Noch immer stehen bei der Berücksichtigung in Lehrplänen und Schulbüchern sowie im Unterricht – von Ausnahmen abgesehen – der Antisemitismus, die Verfolgungsgeschichte und der Holocaust einseitig im Vordergrund. Zwar ist fortdauerndes Erinnern an die Judenverfolgung und den Zivilisationsbruch des Holocaust im Unterricht unverzichtbar, doch eine weitgehende Reduzierung der deutsch-jüdischen Geschichte auf diese Dimension ist didaktisch verfehlt.“⁴

¹ Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M., S. 88.

² Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos 'Erziehung nach Auschwitz'. In: Fechner, B./ Köbler, G./ Lieberz-Groß, T. (Hrsg.) (2000): 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim, S. 19-30.

³ Robinsohn, Saul B./ Schatzker, Chaim (1963): Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern, Braunschweig.

⁴ 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 (2011): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht, Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsene, S. V.

Inwieweit solche Effekte auch bei der Konfrontation von Kindern mit dem Nationalsozialismus und der nationalsozialistischen Judenverfolgung zu berücksichtigen sind, wurde in der unter dem Schlagwort „Holocaust und Grundschulunterricht“ geführten Debatte bislang kaum diskutiert. Und auch in dieser Debatte war eine Passage aus Adornos Text „Erziehung nach Auschwitz“ einflussreich: „Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.“⁵ Adorno schrieb diese Sätze nicht als Grundschulcurriculum. Dennoch lassen sich seine Überlegungen – wenn auch unabhängig von Adornos Intention – als Ausformulierung eines „heimlichen“ Lehrplans lesen, der die Unterrichtspraxis zeitgeschichtlichen Lernens vor allem in den Klassen 3 bis 6 prägt. Diesem Unterricht liegt die Prämisse zugrunde, dass die Arbeit mit Kindern eine besondere präventive Wirkung entfalten kann, sowohl für die einzelnen Lernenden als auch für die gesamte Gesellschaft.

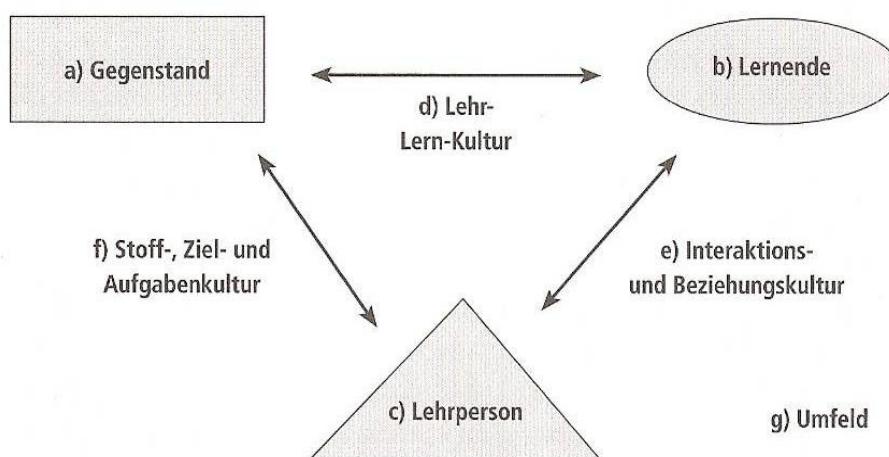
Die Unterrichtspraxis zum Nationalsozialismus und zu jüdischer Geschichte und Gegenwart, die häufig damit begründet wird, einen solchen pädagogischen Auftrag erfüllen zu wollen, wird hier am Beispiel der Berliner Grundschule⁶ dargestellt und anschließend fachlich und didaktisch diskutiert. Besonderes Augenmerk wird dabei der Vorstellung gewidmet, historisches Lernen über den Nationalsozialismus immunisiere Kinder gegen Antisemitismus. Diese wird mit den Überlegungen der Orientierungshilfe für Schule und Erwachsenenbildung zur Darstellung deutsch-jüdischer Geschichte des Leo-Baeck-Instituts konfrontiert, wenn auch diese Empfehlungen keine eigenen Passagen zur Zielgruppe der jungen historisch Lernenden enthalten.

Während Vera Hanfland (2008), Alexandra Flügel (2009), Andrea Becher (2009) und Christina Klätte (2011) überzeugend nachgewiesen haben, dass und auf welche Weise sich Grundschülerinnen und Grundschüler mit dem Nationalsozialismus, der Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden und der Erinnerung an diese prägenden Ereignisse des 20. Jahrhunderts auseinandersetzen, weiß man wenig darüber, wie der schulische Unterricht für 8- bis 12-Jährige zu diesen Themen aussieht. Daher widmet sich dieser Beitrag dem Curriculum, der Unterrichtspraxis und den Intentionen von Lehrerinnen und Lehrern. Er gehört damit zur sogenannten Input-Forschung, die sich auf die Absichten, Ziele und Methoden des Curriculums, der Schulbücher und Lehrkräfte konzentriert. Geschichtsdidaktisch formuliert heißt das, dass es hier vor allem um die Bereiche Geschichtskultur und Geschichtsvermittlung geht. Anschaulich in ihrem Verhältnis dargestellt, sind diese Dimensionen des historischen Lernens im ausdifferenzierten didaktischen Dreieck. Das hier gewählte Modell mit der Lehrperson in der unteren Ecke des gleichseitigen Dreiecks spiegelt die für die Grundschule typische starke Rolle der

⁵ Adorno (1966): *Erziehung nach Auschwitz*, S. 90.

⁶ Das Berliner Beispiel hat die Besonderheit auch die Klassenstufen 5 und 6 zu berücksichtigen; die hier vorgestellten empirischen Ergebnisse finden sich ausführlich in: Enzenbach, Isabel (2011): *Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin.

Lehrerinnen und Lehrer bei der Begegnung von Lernenden und Lerngegenständen wieder.



Fachunabhängiges didaktisches Dreieck nach Gautschi (2009, S. 34)

Die hier vorgestellten empirischen Ergebnisse und Überlegungen beziehen sich auf die Bereiche „Gegenstand“, „Lehrperson“, „Lehr-Lernkultur“, „Stoff-, Ziel- und Aufgabekultur“ sowie auf die Umwelt, der, soviel sei vorweggenommen, im Anfangsunterricht zum Nationalsozialismus und zur jüdischen Geschichte, eine deutlich größere Rolle als im Schaubild zukommt. Die Ergebnisse beruhen auf einer Untersuchung, die nachgefragt hat, welche konkreten Themen aus dem großen Komplex jüdische Geschichte, Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und nationalsozialistischer Judenverfolgung sowie Judenfeindschaft in welchen didaktischen Umsetzungen, mit welchen Zielen und welchen Methoden unterrichtet werden.⁷

Lehrpläne und Unterrichtspraxis

Lehrplan- und Schulbuchanalysen sowie die Auswertung grundschuldidaktischer Veröffentlichungen zeigen, dass die Themen Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus weder in den Berliner Lehrplänen für die Klassen 1 bis 6 noch in Schulbüchern und Lehrmaterialien in einer systematischen Ordnung verankert bzw. aufbereitet sind. Zwar gibt es in den in Berlin seit 2004 gültigen Sachunterrichts-, Deutsch- und Geschichtslehrplänen Anknüpfungspunkte, um einzelne Aspekte dieses Themenfeldes zu unterrichten, doch sind diese so allgemein, dass die Organisation der Gegenstände und Bildungsinhalte sehr unterschiedlich verläuft. Schließlich ist die Kompetenzorientierung der neuen Lehrplangeneration mit einem weitgehenden Verzicht auf

⁷ Enzenbach (2011): Klischees im frühen historischen Lernen.

konkrete Inhalte historischer Wissensvermittlung verbunden. Im Sachunterricht tritt im Bereich des historischen Lernens an die Stelle des zuvor propagierten heimatkundlichen bzw. lokalgeschichtlichen Lernens eine deutlich abstrakter beschriebene Auseinandersetzung mit Raum- und Zeitkonzepten. Erfahrung von Raum und Zeit sollen in der dritten und vierten Klasse am Beispiel von Natur- oder Baudenkmalen oder historischen Persönlichkeiten von lokaler Bedeutung behandelt werden. Darüber hinaus wird vorgeschlagen, sich mit den veränderten Freizeit-, Haushalts- und Familiengewohnheiten der drei mitlebenden Generationen zu beschäftigen. Diese Bildungsinhalte verdrängen die (unausgereiften) Ansätze politikgeschichtlicher Themen der alten Lehrpläne. Die nun curricular vorgesehene Anbindung an die Erlebniswelt der Grundschülerinnen und Grundschüler bedeutet, dass laut Lehrplan das historische Lernen in der Regel – wenn es nicht entsprechende lokale Bezüge gibt, nicht weiter als in die Nachkriegsgeschichte zurückreicht.

Der Blick in die Unterrichtspraxis zeigt jedoch am Berliner Beispiel, dass Unterricht zum Nationalsozialismus und zur Verfolgung der europäischen Juden in den Grundschulen trotzdem weit verbreitet ist. Empirisch untersucht wurde die Unterrichtspraxis durch eine Fragebogenerhebung an 24 Berliner Grundschulen⁸ bei Lehrerinnen und Lehrern der 4. bis 6. Klassen. Diese ergab, dass eine große Mehrheit der Berliner Grundschülerinnen und Grundschüler bis zum Abschluss der sechsten Klasse zum Nationalsozialismus, zu jüdischer Geschichte und zur Judenfeindschaft unterrichtet wird. 78 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, mindestens eine Unterrichtseinheit aus dem Themenbereich jüdische Geschichte, jüdisches Leben, Nationalsozialismus und Antisemitismus zu unterrichten. Selbst wenn man bei dieser Zahl motivationsbedingte Verzerrungseffekte annimmt⁹, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für die Schülerinnen und Schüler, einen solchen Unterricht mitzerleben, weil sie im Laufe der drei erfassten Schuljahre (vier bis sechs) von verschiedenen Lehrern unterrichtet werden. Die klassenstufenspezifische Analyse der Verteilung des Unterrichts zeigt, dass in allen Klassenstufen der Anteil des Unterrichts zu Nationalsozialismus und Antisemitismus den zu jüdischem Leben, in dem der Verfolgungskontext nicht explizit im Vordergrund steht, übersteigt. Dominantes Thema von der vierten bis zur sechsten Klasse, das ergaben die Fragen nach den genauen Themen der Unterrichtseinheiten und den verwendeten Lehrmaterialien, war die nationalsozialistische Judenverfolgung. Auffällig verbreitet waren die

⁸ Die Stichprobe der Schulen wurden in einem zweistufigen Quotenauswahlverfahren gezogen, vgl. Diekmann, Andreas (1995): *Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek, S. 338 ff. Aus jedem Stadtbezirk wurden zwei Schulen angefragt, durch die Berücksichtigung aller Berliner Stadtbezirke waren Schulen aus dem ehemaligen Ost- und Westteil der Stadt, mit einer Schülerschaft aus verschiedenen sozialen Schichten und Milieus sowie Schulen mit hohem und niedrigem Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Einwandererfamilien vertreten. Im zweiten Schritt wurde bei der Auswahl darauf geachtet, dass Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Profilen (wie Musik-, Sprach-, Umwelt-, Gesundheitsbetonung) und mit gebundenem oder offenem Ganztagsbetrieb vertreten sind. Von knapp 200 Fragebögen, die an Lehrerinnen und Lehrer für Sachunterricht, Deutsch, Geschichte, Politische Bildung, Religion und Lebenskunde verteilt wurden, kamen 74 Fragebögen ausgefüllt zurück, 60 Frauen und 14 Männer beantworteten die Fragen.

⁹ Es ist anzunehmen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die zu diesen Themen arbeiten, stärker motiviert sind, einen entsprechenden Fragebogen auszufüllen, daher ist mit einer absehbare systematische Verzerrung der Zufallsstichprobe durch „Non-Response“ zu rechnen.

Lektüre des wegen seiner Darstellung jüdischer Figuren stark kritisierten Kinderbuches „Damals war es Friedrich“, sowie Unterrichtseinheiten rund um Anne Frank. Durchbrochen wurde diese Fixierung auf jüdische Verfolgungsgeschichte durch das als Exkursionsziel auch bei Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern beliebte Jüdische Museum Berlin, durch interreligiöse Unterrichtseinheiten, oder durch biographische Zugänge, die bei Schulen mit jüdischen Namensgebern gegeben waren: Hier wurde das ganze Leben und Werk, und nicht allein das Verfolgungsschicksal, Unterrichtsgegenstand in verschiedenen Klassenstufen. Dennoch rangierte die Verbreitung von Unterricht zum Antisemitismus mit 51 % vor dem Unterricht zu jüdischem Leben, das von 37 % der Befragten als Unterrichtsgegenstand angegeben wurde.

Ein weiteres Ergebnis der Fragebogenuntersuchung war, dass die oben genannten Themen kaum kategorial voneinander unterschieden werden und in der Regel überlappend und nicht in einer systematischen oder didaktischen Ordnung unterrichtet werden. Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus und der nationalsozialistischen Judenverfolgung werden häufig mit Erstinformationen über die Frage, „Was sind Juden überhaupt?“, also mit elementarer Wissensvermittlung zu jüdischem Leben und jüdischer Geschichte verbunden. Darüber hinaus sind in diesem Kontext Erklärungen zum Phänomen der Judenfeindschaft verbreitet. Denn fast zwangsläufig stellt sich im Unterricht über die nationalsozialistische Judenverfolgung die Frage, warum Juden verfolgt wurden.

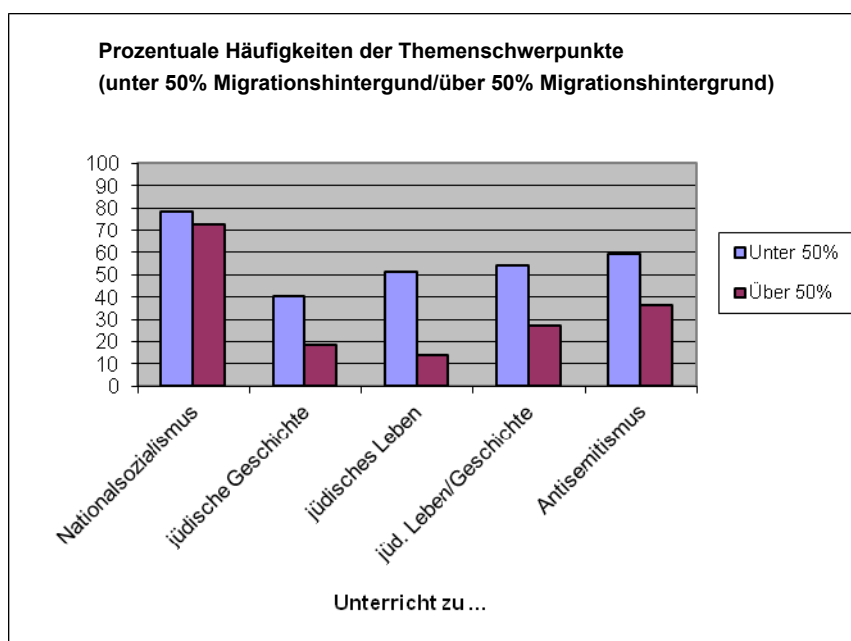
In der Fragebogenerhebung überraschte auch die Rolle des Religions- und Lebenskundeunterrichts. Hier bejahten alle Befragten, jüdische Geschichte zu unterrichten. Doch auch gut 90 % dieser Lehrerinnen und Lehrer machen den Nationalsozialismus zum Thema des Religions- bzw. Lebenskundeunterrichts.

Bei der Frage, was die Befragten motiviert, diese Themen zu unterrichten, wurden vor allem zwei Begründungszusammenhänge angeführt. Das besondere Interesse und die Wissbegier der Schülerinnen und Schüler wurden am häufigsten genannt: „von Schülern kommen Fragen“, „es ist ein nicht schönes, aber wichtiges Kapitel unserer Geschichte, das die Schüler erfahren sollten, da viele es auch aus Erzählungen von zu Hause kennen oder schon mal gehört haben“, oder „Schüler sind sehr interessiert und wissen selbst eine Menge zu diesem Thema (z.B. von den Eltern)“, lauteten entsprechende Antworten. Nahezu ebenso häufig vertreten, waren normative Begründungen, die ein eigenes Bedürfnis der Unterrichtenden ausdrückten: „weil es zu unserer Geschichte gehört, weil wir uns diesen Themen nicht verschließen dürfen, weil wir uns aktuell damit auseinandersetzen müssen“, eine „besondere Verantwortung aufgrund der Geschichte“, oder „das Wissen um diese Ereignisse, Ursachen, Zusammenhänge, Erscheinungsformen ist heute wichtiger denn je“.

In der Migrationsgesellschaft

Im gesamten Sample der befragten Schulen reichte der Anteil der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunft von einer Schule mit 0 % bis zu Schulen mit dem Höchstwert von 90%. Teilt man die Grundschulklassen in zwei Gruppen, mit unter und über 50% Schülerschaft nicht deutscher Herkunftssprache, zeigen sich quantitativ be-

deutliche Unterschiede in der Unterrichtspraxis. Während der Unterricht zum Nationalsozialismus ähnlich stark vertreten ist, nehmen in den Schulen mit einem Anteil von mehr als 50% migrantischer Schülerinnen und Schüler Unterrichtseinheiten zu jüdischer Geschichte, zu jüdischem Leben und Judenfeindschaft deutlich ab. Lehrerinnen und Lehrer an Schulen mit einer Schülerschaft mit überwiegend deutscher Herkunftssprache gaben zu 54% an, zu jüdischem Leben und/oder jüdischer Geschichte zu unterrichten. An solchen mit überwiegend nicht deutschen Herkunftssprachen, waren es lediglich 27%.



Prozentuale Häufigkeiten der Themenschwerpunkte
(unter 50% Migrationshintergrund/über 50% Migrationshintergrund)

Doch wie beeinflusst dieser Faktor die Inhalte in der Unterrichtspraxis, das Agieren der Lehrerinnen und Lehrer und die Gespräche im Klassenzimmer konkret? Dass es sich bei diesen Fragen um ein sensibles und angstbesetztes Thema handelt, deutete sich bereits bei der Suche nach Schulen an, die bereit waren, an der Fragebogenumfrage teilzunehmen. So begründeten einige Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Stadtteil Neukölln ihre Absage mit der Furcht, dass der Ruf ihrer Schulen durch mögliche unerwünschte Ergebnisse weiteren Schaden nehmen könnte. Lehrerinnen und Lehrer von Schulen mit einem besonders hohen Anteil migrantischer Schülerinnen und Schüler vermerkten auf den Fragebögen: „diese Themen sind an der an dieser Schule nicht angemessen vermittelbar“, „bei den islamischen Kindern gibt es starke antijüdische Stimmungen und ich kann darauf nicht angemessen reagieren (ich weiß nicht wie)“, und, dass solche Themen unterrichtet wurden, „sofern deutsche Schüler in den Klassen waren“. Eine Lehrerin

kommentierte im offenen Antwortbereich: „Wir haben im Moment keine passende Lektüre gefunden, ‚Damals war es Friedrich‘ empfinde ich nicht mehr passend, da dort die Opferrolle sehr betont wird.“ Die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer aus diesen Schulen zeigen, dass die Herkunft der Schülerinnen und Schüler einen deutlichen Einfluss auf die Unterrichtspraxis hat, dass Unterricht zu jüdischer Geschichte und jüdischem Leben in den an der Befragung teilnehmenden Schulen mit einem deutlich überwiegenden Anteil migrantischer Schülerinnen und Schüler fast gar nicht stattfindet, der Unterricht zu Nationalsozialismus und Judenfeindschaft nur eingeschränkt. Sie spiegeln eine Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer wieder, einen Mangel an angemessenen Unterrichtsmaterialien und erfolgreich erprobten und weitervermittelten Unterrichtsmethoden und Herangehensweisen.

Zur empirischen Untersuchung der Berliner Unterrichtspraxis gehörten auch Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern. Das Gespräch mit einer Lehrerin (im Folgenden Frau C.) einer Weddinger Grundschule gab Einblick in die Unterrichtspraxis einer Grundschulklasse, die fast ausschließlich von Schülerinnen und Schülern aus migrantischen Familien besucht wird und deren Klassenleiterin aus Überzeugung Unterrichtseinheiten zum Nationalsozialismus und der nationalsozialistischen Judenverfolgung durchführt. Frau C. unterrichtet seit vielen Jahren Deutsch, Sachunterricht und Geschichte; rund 90 % ihrer Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2006/2007 kamen aus Einwandererfamilien. Sie hatte in der Fragebogenerhebung – anders als ihre Kolleginnen – von positiven Erfahrungen beim Unterricht zu Nationalsozialismus und Judenfeindschaft berichtet. Sie argumentiert: „Gerade die türkischen Kinder (...) die haben das auch erfahren, diese Ausgrenzung. Für die war das ein ganz aktuelles Thema immer. Die wussten genau, was es bedeutet, ausgegrenzt zu sein.“ Auch im Alltag von Schülerinnen und Schülern aus Einwandererfamilien ist die Konfrontation mit dem Nachleben des Nationalsozialismus präsent: „Also, sie wissen, dass so genannte Nazis gegen Türken sind und die zusammenschlagen. Dass es so Banden gibt und ja, dass die irgendwas mit Hitler zu tun haben und dass Hitler die Juden umgebracht hat. (...) Das ist nur so wir sind gegen die. Oder, die sind gegen uns. Aber warum, überhaupt nicht. Und warum jetzt Hitler die Juden umgebracht hat, also auf die Frage hin, das kann mir selten mal jemand beantworten.“ Vor allem bei arabisch-deutschen Kindern berichtete Frau C. die Präsenz des Nahostkonflikts im Alltag, dies bestärkt sie in der Überzeugung, das es notwendig ist, mit diesen Schülerinnen und Schülern zu jüdischer Religion und zur Verfolgung von Juden in Deutschland zu arbeiten. Ihre Schülerinnen und Schüler tragen Äußerungen ihrer Familien zu Juden und Israel und aus der Berichterstattung in den Medien in die Klassenzimmer: „Das ging schon so in die Richtung, dass sie, (...) den armen Palästinensern das Land nehmen und sie da, ja da eigentlich nichts zu suchen haben, im arabischen Raum. So in dem Stil, dass sie Verbrecher sind im Grunde und so eine Solidarisierung.“ Frau C. bewertet ihre Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern über die Verfolgung von Juden im Nationalsozialismus und über die Gemeinsamkeiten des Islams, Judentum und Christentums zu sprechen als notwendig und sinnvoll. Sie betont dabei die enge Bindung in der Grundschule zwischen Lehrperson und Kindern, die eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht, sowie den Vorteil der gemeinsamen sechsjährigen

Grundschule in Berlin, die es ermöglicht, noch nicht unter den Bedingungen der Segregation in verschiedene Schultypen zu arbeiten.

Die von Frau C. beschriebenen Anknüpfungspunkte für ihren Unterricht finden sich auch im Sachunterrichtslehrplan der vierten Klasse. Dort gibt es zwei Stichworte, die eine Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte bzw. jüdischem Leben anregen: unter „Kulturelle Vielfalt“ werden die Lernbereiche „Unterschiedliche Lebensweisen und Werteorientierung, Vorurteile und Klischees“ angeführt, unter „Zeit einteilen“ finden sich die Beispiele „Kalender einer anderen Kultur, jüdischer oder islamischer Kalender“. Damit sind Themen genannt, die einen Rahmen beschreiben, in der Migrationsgesellschaft jüdische Geschichte und Gegenwart außerhalb der nationalsozialistischen Verfolgungsgeschichte zu thematisieren. Problematisch erscheint jedoch, dass im Curriculum Diversität zugleich mit ihrer Abwehr, also den Vorurteilen und Klischees unterrichtet werden soll. Auch das Attribut „andere Kultur“, mit dem Unterrichtseinheiten zum jüdischen oder islamischen Kalender versehen sind, macht stutzig: Mit „anderer Kultur“ oder „anderem Kalender“ werden hier Bestandteile des Lebens vieler Schülerinnen und Schüler als „anders“ markiert und marginalisiert.

Aus der Perspektive der Unterrichtenden

Die uneindeutige Verortung des Unterrichts über den Nationalsozialismus und die Vertreibung und Ermordung der europäischen Juden im Lehrplan und auch die Ergebnisse der Fragebogenerhebung verweisen auf die starke Rolle, die die persönliche Motivation von Grundschullehrkräften für die Unterrichtspraxis spielt. Aus der Interview-Reihe mit Berliner Lehrerinnen und Lehrern, in der auch das Gespräch mit Frau C. stattfand, lassen sich vier Kategorien bilden, die die Motivation der Unterrichtenden und mögliche Rahmenbedingungen des Unterrichts zu jüdischer Geschichte, nationalsozialistischer Judenverfolgung und Judenfeindschaft in der Grundschule kennzeichnen.

1. Als curriculumsindizierte Vermeidungsstrategien

Als curriculumsindizierte Vermeidungsstrategien wurde jene Unterrichtskultur bezeichnet, in der sowohl jüdische Geschichte, als auch der Nationalsozialismus und die Judenfeindschaft weitgehend aus dem Unterricht ausgeblendet werden. Dieser Typ war in der Untersuchung nur wenig verbreitet, ist jedoch relevant, da die Argumentation mit der das Ausblenden relevanter zeitgeschichtlicher Themen aus dem Grundschulunterricht begründet wird, auf die Bedeutung des Curriculums, seiner Implementierung und entsprechender Unterrichtsmaterialien verweist. In der Untersuchung war auffällig, dass ausgehend von einer Grundschule, an der es antisemitische Schmierereien im Schulgebäude gab, argumentiert wurde, dass es praktisch kaum möglich sei, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Unterricht zu thematisieren. Als Begründung wurden die fehlende Verankerung im Lehrplan und fehlende pädagogische Materialien genannt.

2. Eine antifaschistische Disposition

Eine antifaschistische Disposition nannten mehrere Befragte als Motiv für ihren mit Engagement betriebenen Unterricht zum Nationalsozialismus und zur Judenverfolgung.

Neben persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen sowie Bezügen in der Lebenswelt der Schulkinder und Lehrkräfte, wie z.B. dem aktuellen Rechtsextremismus, konnten sich die so argumentierenden Lehrerinnen und Lehrer auf den seit 1948 bestehenden § 1 des Berliner Schulgesetzes berufen. Dort wird als Auftrag der Schule im ersten Paragraphen definiert: „Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.“ Die Befragten, die ihren Unterricht so begründeten, verknüpften mit diesem das Ziel eine Werteerziehung zu fördern, die ihre Schülerinnen und Schüler gegen nationalsozialistische Vorstellungen und eine mögliche Faszination durch rechtsextreme Subkultur immunisiere.

3. Schulische Gedenkkultur

Die Präsenz von Erinnerungsorten an die nationalsozialistische Judenverfolgung auch im unmittelbaren Umfeld von Grundschulen, prägt einen weiteren Unterrichtstyp. Hier werden Orte bzw. kulturelle Repräsentationen, die an jüdisches Leben in Deutschland oder an den Nationalsozialismus erinnern, zum Anlass für lokalgeschichtliches oder biographisches historisches Lernen in der Grundschule. Schulen mit jüdischen Namensgebern oder Schulen, die in der Nachbarschaft von entsprechenden Erinnerungsorten sind, können eine eigene schulspezifische Gedenkkultur herausbilden, in der langfristig der Unterricht zu diesen historischen Bezügen in das Schulprogramm integriert wird.

4. Aktualisierung in der Einwanderungsgesellschaft

Wie oben beschrieben, regen die Erfahrungen in multikulturell geprägten Klassen zu einem Neu-Denken des historischen Lernens in der Grundschule an. Die Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte, mit dem Nationalsozialismus und mit dem Antisemitismus sind in der Einwanderungsgesellschaft relevante Themen, die einer eigenen Sensibilität bedürfen und auch die Grundschuldidaktik herausfordern.¹⁰ Dabei gilt es, die Familiengeschichten und Erfahrungen migrantischer Schülerinnen und Schüler bei der Thematisierung von Nationalsozialismus und nationalsozialistischer Judenverfolgung, aber auch beim Unterricht zu jüdischer Religion und Geschichte, zu berücksichtigen. Zeitgeschichtliches Lernen sollte daher stärker mit Konzepten des interkulturellen Lernens zusammengedacht werden. Dabei sind mögliche Opferkonkurrenzen, simplifizierende Vergleiche und neue Spielarten von Feindbildern Herausforderungen, die berücksichtigt werden müssen.

Perspektiven

Gerade der Blick in die Klassenzimmer unterstreicht die Notwendigkeit, an einer Differenzierung des zeitgeschichtlichen Lernens mit Kindern zu arbeiten. Die Nachwirkungen

¹⁰ Vgl. den Artikel von Elke Gryglewski in diesem Band.

des Nationalsozialismus, die Präsenz der Erinnerungskultur auch in der Lebenswelt von 8- bis 12-jährigen Kindern, die Neugier und das Interesse der Schülerinnen und Schüler, aber auch aktuelle Diskriminierungserfahrungen und die Präsenz von Schlagwörtern, wie Nazis, die auf den Referenzen des gegenwärtigen Rassismus und Rechtsextremismus zum Nationalsozialismus beruhen, lösen sehr häufig in der Grundschule Unterricht zum Nationalsozialismus aus. Dabei steht – ohne fachliche oder didaktische Begründung – auch in der Gruppe der jungen historischen Lerner in der Regel die nationalsozialistische Judenverfolgung im Mittelpunkt. Das impliziert, dass Kinder häufig Juden zuerst als Opfer von Verfolgung, als schwache oder gar ausgelöschte Gruppe ohne positive und gegenwärtige Repräsentanten erleben. Die starke persönliche Motivation von Lehrenden, eine fehlende didaktische Systematisierung, der Mangel an zeitgemäßen Lehrmaterialien für die Grundschule und die starke Präsenz der Erinnerungskultur des Holocaust führen zu diesem Effekt. Wenn auch in der Unterrichtspraxis häufig mit der Erwartung argumentiert wird, mit dem Unterricht über die nationalsozialistische Judenverfolgung gegen stereotype und negative Bilder von Juden zu immunisieren, fehlt die didaktische Begründung, auf welchem Weg dieser Effekt erzielt werden soll. Gegen die Vermutung, eine Konfrontation von Kindern mit dem Holocaust leiste quasi automatisch eine „Antisemitismusprävention“ spricht, dass dieser Unterricht zuerst Feindbilder gegen Juden lehren muss. Ein weiteres Problem dieser Praxis ist, dass die dominante und ausschließliche Darstellung von Juden als Opfer im Schulbereich so bereits in die erste Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit Juden verlegt wird. Gerade in einer säkular ausgerichteten Schule wie der Berliner Schule ist zu beobachten, dass Kinder so von Juden zuerst lernen, wie diese von den Nationalsozialisten gesehen und verfolgt wurden. Die Dekonstruktion dieser Bilder wird in der hier erhobenen Unterrichtspraxis häufig den Schülerinnen und Schülern alleine überlassen bzw. wird erwartet, dass die Empathie mit Verfolgten prägend ist, und nicht die Stigmatisierung, die gleichzeitig gelehrt wird. Vor allem das Mitgefühl mit dem Leid, das zumeist literarische jüdische Figuren erfahren, soll emotional positive Empfindung wecken. Dieses Verfahren geht jedoch von der fragwürdigen Annahme aus, dass Kinder per se Empathie mit Verfolgten empfinden. Ein kognitiver Lernprozess, der Schülerinnen und Schüler darüber aufklärt, was an den antisemitischen Feindbildern falsch und inhuman ist, der sie die Funktion dieser Anschauungen begreifen lässt, wird in den verwendeten Unterrichtsentwürfen und -materialien nicht systematisch gefördert. Zu einem solchen didaktisch reflektierten Prozess gehört, dass der Unterricht über Juden, jüdisches Leben heute und die Geschichte von Juden aus der dominanten Verbindung mit dem Unterricht über den Nationalsozialismus herausgelöst wird.

Nachdem in den vergangenen Jahrzehnten¹¹ die Debatte um die Berechtigung des Lernens in der Grundschule über den Nationalsozialismus zu dem Punkt kam, dass nun die Konkretionen des Unterrichts auf der Tagungsordnung stehen, geht es bei der Frage, was in der Grundschule über Juden und jüdische Geschichte vermittelt werden sollte, zunächst noch um die Klärung einiger grundsätzlicher Überlegungen. M.E. sollte mit der offensiveren Bejahung des Grundschulunterrichts zum Nationalsozialismus verbunden

¹¹ Vgl. den Beitrag von Detlef Pech in diesem Band.

werden, sich von der Verknüpfung dieses Unterrichts mit der häufig erstmaligen Thematisierung jüdischer Existenz zu verabschieden. Mögliche alternative Kontexte zeigt der Lehrplan des Sachunterrichts, der allerdings ohne die exklusive Markierung als „andere Kultur“ Unterrichtsansätze bietet. Gerade in der Migrationsgesellschaft ist es sinnvoll die Traditionen religiöser und kultureller Diversität in Deutschland aufzugreifen und den Mythos, deutsche Geschichte wäre die einer homogenen Gesellschaft, zu dekonstruieren. Die Geschichte von Jüdinnen und Juden in Deutschland kann vielmehr als Teil einer Nationalgeschichte beschrieben werden, die sich dessen bewusst ist, dass immer schon Gruppen, die verschiedene Sprachen gesprochen haben, unterschiedlichen Glaubensgemeinschaften angehört und eigene Traditionen lebten, die Gesellschaft prägten.

Bei den Versuchen jüdische Geschichte und Gegenwart stärker im Kontext interkultureller Erziehung zu verorten, wird die Pädagogik immer mit der realen Vertreibung und Vernichtung der deutschen Juden konfrontiert sein. Nach wie vor wird die Schulsituation häufig von der Abwesenheit jüdischer Kinder in den Klassen geprägt sein, vom Fehlen jüdischer Gemeinden und lebendiger Orte im Quartier, vom Nicht-Wissen um Traditionen und Themen, die Juden heute bewegen.¹² Dennoch ist der Kurzschluss, mit dem Unterricht über den Mord an den europäischen Juden könnte zugleich das Leben dieser Gruppe beschrieben werden, kein Ausweg. Bis der in der Orientierungshilfe zur deutsch-jüdischen Geschichte eingeforderte Perspektivwechsel gelingt und Juden im Unterricht „nicht nur Objekte, Verfolgte und Opfer, sondern auch Subjekte, d.h. aktive Bürger und kreative Gestalter von Kultur, Wirtschaft und Geschichte in Mitteleuropa“¹³ sind, muss sicher auch in der Grundschuldidaktik noch ein längerer Weg zurückgelegt werden. Zusammenfassend lässt sich postulieren, dass ein notwendiger erster Schritt dazu ist, sich von der unbegründeten Annahme zu verabschieden, eine Konfrontation von Kindern mit den Verbrechen, die an Juden verübt wurden, hätte per se eine positive Wirkung auf das Bild, das sich nicht-jüdische Kinder und Jugendliche von Juden machen. In der Debatte um eine sinnvolle Verortung jüdischer Geschichte und Gegenwart im frühen historischen Lernen geht es zunächst um die Schaffung eines Problembewusstseins, welche Rolle das frühe historische Lernen bei der Tradierung von antijüdischen Stereotypen und Vorurteilen spielen kann und welche Implikationen der Unterricht zu Nationalsozialismus und dem Genozid an den europäischen Juden hat. Ein erstes Ziel, das mit einem erhöhten Problembewusstsein erreicht werden kann, ist auch ein Nicht-Lernen: Antijüdische Vorurteile und andere rassistische und diskriminierende Stereotypen sollten in der Grundschule nicht gelehrt und nicht gelernt werden.

¹² Instruktiv sind dafür die Beiträge von Svetlana Jebrak und Stefanie Schüler-Springorum in diesem Band.

¹³ Leo Baeck Institut (2011), S. VI-VIII.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M.
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext der Holocaust Education, Oldenburg
- Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung, Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek, S. 338 ff.
- Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen“. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexionen und Kommunikationsprozesse, Opladen
- Gautschi, Peter (2009): Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin
- Klätke, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, Hartmut, Kaiser, Astrid, Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn 2011, S. 169-174
- 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 (2011): Deutsch-jüdische Geschichte im Unterricht. Eine Orientierungshilfe für Schule und Erwachsene 2011
- Meseth, Wolfgang (2000): Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. In: Fechner, B./ Köbler, G./ Lieberz-Groß, T. (Hrsg.) (2000): 'Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft, Weinheim, S. 19-30
- Robinson, Saul B./ Schatzker, Chaim (1963): Jüdische Geschichte in deutschen Geschichtslehrbüchern, Braunschweig

Die Darstellung von jüdischem Leben und Nationalsozialismus in der zeitgenössischen Kinderliteratur

Die vorliegenden Ausführungen behandeln die Darstellungen jüdischen Lebens sowie des Nationalsozialismus in einer adressatenspezifischen Textsorte – der Kinderliteratur. Um die hier präsentierten Erkenntnisse angemessen kontextualisieren zu können, sollen einige Bemerkungen über grundlegende Merkmale von Kinderliteratur vorausgeschickt werden – so, wie sie von der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft fixiert worden sind. Im zweiten Teil der Abhandlung werden jene Textsorten bzw. Gattungen im Zentrum stehen, in denen kindliche Leser mit Bildern des Jüdischen konfrontiert werden, um drittens dann diese Darstellungen einer genaueren Analyse zu unterziehen.

1. Was ist Kinderliteratur?

Begonnen werden soll mit einer Definition des Gegenstandes: Was ist Kinderliteratur? Da es sich hierbei um einen sehr heterogenen Textkorpus handelt, können hier auch eine Vielzahl von Definitionen in Anwendung gebracht werden, von denen an dieser Stelle jedoch nur die zwei wichtigsten genannt werden: 1. Kinderliteratur umfasst all jene Texte, die den kindlichen Lesern von den erwachsenen Vermittlern zur Lektüre empfohlen werden. 2. Kinderliteratur umfasst alle Texte, die eigens, d.h. von vornherein für Kinder verfasst worden sind.¹ *Kein* hinreichendes Merkmal von Kinderliteratur ist demnach die Tatsache, dass in einem Text kindliche Akteure in Erscheinung treten, denn nicht alle Texte mit kindlichen Akteuren wurden für kindliche Leser verfasst oder sind ihnen empfohlen worden. Zu unterscheiden ist weiterhin zwischen Kinder- und Jugendliteratur. Obwohl sich in der Praxis die Grenzen zwischen Werken für ältere Kinder und jüngeren Jugendlichen zunehmend durchlässiger gestalten, existiert diese Grenze gleichwohl bei Wissenschaftlern, Buchhändlern, Bibliothekaren und Journalisten – nicht im Sinne eines Dogmas, sondern eher als Orientierungshilfe: Ist ein Text für Leser „ab 12 Jahren“ ausgewiesen, wird er gemeinhin der Jugendliteratur zugeschlagen, alles darunter fällt in den Bereich der Kinderliteratur. Dass es sich bei dieser Altersgrenze um eine kulturelle Setzung handelt, muss nicht extra ausgeführt werden. Analog zu den Grenzen zwischen Kinder- und Jugendliteratur können auch die Altersempfehlungen, die bis heute bei fast jedem kinder- wie jugendliterarischen Text ausgesprochen werden, keinen überzeitlichen, intersubjektiven Charakter für sich in Anspruch nehmen. Nicht wenige Werke

¹ Vgl. Ewers, Hans-Heino (2011): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Lange, G. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Baltmannsweiler, S. 3-12.

wurden bei Erscheinen als Jugendlektüre empfohlen, mittlerweile gehören sie (qua Empfehlung) längst dem Textkorpus der Kinderliteratur an. Ein prominentes Beispiel ist der mittlerweile in die Jahre und in die Kritik geratene Klassiker *Damals war es Friedrich* von Hans-Peter Richter. Er erschien zuerst (1961) als jugendliterarisches Werk; mittlerweile ist seine Zugehörigkeit zur Kinderliteratur unbestritten.

Dass die Zugehörigkeit von Werken zu bestimmten Textkorpora im Laufe der Zeit wechseln kann, hat wenig mit dem Text zu tun, sondern vor allem mit den erwachsenen Vermittlern und ihren Vorstellungen von Kindheit. Jede Art der Kinderliteratur war und ist immer einem bestimmten Kindheitsbild geschuldet. Auch diese Kindheitsbilder unterliegen einem permanenten Wandel und werden in der Öffentlichkeit stets aufs Neue ausgehandelt. Daraus wiederum folgt, dass Kinderliteratur – anders als die Literatur für Erwachsene – eine sogenannte Vermittlerliteratur ist, d.h. Vermittler, also Erwachsene, empfehlen die Literatur für Kinder, sie produzieren, vertreiben, rezensieren, prämiieren und kaufen die Literatur für Kinder – eine autonome kinderliterarische Öffentlichkeit existiert bis heute nur in einem sehr begrenzten Maße. Die für Kinder bestimmte Literatur muss daher zunächst einmal vermittleraffin sein, denn nur der Erwachsene entscheidet darüber, ob die mediale Botschaft auch an den kindlichen Adressaten gelangt. Für die Frage nach der Darstellung des Jüdischen in der Kinderliteratur heißt das, dass alle Vorstellungen, die hier präsentiert werden, „Bilder“ von Erwachsenen sind, die bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsam haben, dass sie zuallererst mit deren Vorstellungen konform gehen müssen.

2. Bilder des Jüdischen in der Kinderliteratur

In einem zweiten Schritt sollen nun die Textsorten bzw. Gattungen fokussiert werden, in denen kindliche Leser mit Bildern des Jüdischen konfrontiert werden. Hierbei können drei Felder unterschieden werden: zunächst in der Kinderliteratur über den Holocaust und seine Vorgeschichte. Zweitens: in Werken, die sich mit anderen historischen Epochen beschäftigen. Drittens: in kinderliterarischen Texten, die von der Gegenwart der Kinder erzählen. Die hier gewählte Reihenfolge entspricht in etwa der Größe der Textkorpora, die diesen Schwerpunkten zugeordnet werden können.

Die Mehrheit der Texte, in denen kindliche Leser jüdischen Akteuren, jüdischem Leben begegnen können, müssen der sogenannten zeitgeschichtlichen Kinderliteratur zugeordnet werden. Sehr viel geringer nimmt sich hingegen der Textkorpus der geschichtserzählenden Kinderromane aus. Während der Geschichtsroman innerhalb der allgemeinen und auch in der Jugendliteratur mittlerweile zu den populärsten realistischen Gattungen zählt, spielt er in der Kinderliteratur nur eine untergeordnete Rolle. Und während in der geschichtserzählenden Literatur für Erwachsene wie für Jugendliche spätestens seit dem Erscheinen des Bestsellers *Der Medicus* (1987) von Noah Gordon durchaus auch die Existenz von gesellschaftlichen Minderheiten, darunter auch der jüdischen Minderheit, verhandelt wird, geschieht dies in geschichtserzählenden Werken für Kinder so gut wie gar nicht. Fast ist man versucht, von einer gezielten Vermeidungsstrategie zu sprechen, denn mehrheitlich werden Epochen ins Zentrum gerückt, vorzugsweise Vorgeschichte, Pharaonen, Antike, die eine Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit der jüdi-

sehen Minderheit als nicht zwingend erscheinen lassen. Geschichte erscheint in diesen an Kinder adressierten Texten, zugespitzt formuliert, als ein unterhaltsames Spektakel, das den Lesern vor allem Lust auf die Beschäftigung mit der Vergangenheit machen soll. Nicht ohne Grund ist die Geschichtserzählung oftmals gekoppelt mit einer Abenteuer-, Detektiv- oder Zeitreisegeschichte, in der kindliche Akteure den Lauf der Weltgeschichte durch eigenes Eingreifen beeinflussen. Innerhalb dieser Konstellation ist kaum Platz für Angehörige von Minderheiten.

Zu den inhaltlich wie ästhetisch innovativsten Formen kinderliterarischen Erzählens zählt seit den 1970er Jahren der sogenannte moderne, realistische Kinderroman.² In ihm werden alle Ausprägungen zeitgenössischer Kindheit verhandelt, problematische Familienkonstellationen ebenso wie gesellschaftliche Probleme jeder Art, d.h. diese Form des Erzählens dient einerseits der Exploration von zeitgenössischer Kindheit, zum anderen nimmt sie für sich in Anspruch zeitdiagnostische Qualitäten aufzuweisen. Dem ist durchaus zuzustimmen – allerdings mit Einschränkungen, denn in den Werken von Peter Härtling, Dagmar Chidolue, Kirsten Boie, Mirjam Pressler, die diesen modernen Kinderroman entscheidend geprägt haben, kommen jüdische Akteure, jüdisches Leben kaum vor, wiewohl ansonsten die Probleme anderer Minderheiten hier sehr wohl verhandelt werden.

Bleibt die moderne Kinderliteratur aus anderen Ländern, eine durchaus relevante Größe, denn der Anteil der Übersetzungen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur ist in Deutschland so hoch wie in keinem anderen Land. Und natürlich zählen zu diesen übersetzten Werken auch Erzählungen aus Israel.³ Es ist viel übersetzt worden aus dem Hebräischen in den letzten dreißig Jahren – dabei können zwei interessante Phänomene konstatiert werden: Oftmals sind die jüdischen Bezüge, die sich in der Kinderliteratur aus Israel oder sogar bei den jüdischen Klassikern finden, für kindliche Leser gar nicht als solche erkennbar – es bedarf also der entsprechenden Erläuterung des erwachsenen Vermittlers, um das Kind zu sensibilisieren. Die zweite noch extremere Variante besteht darin, dass auch für die erwachsenen Vermittler die jüdischen Bezüge nicht mehr erkennbar sind. Das liegt vor allem daran, dass im Zuge der Übersetzung grundlegende Veränderungen am Text vorgenommen wurden, zum Beispiel wurden israelische Namen eingedeutscht; gerade bei der Übersetzung von Kinderliteratur ein bis heute praktiziertes Verfahren, bei dem die Texte, verkürzt gesagt, der jeweiligen Zielkultur angepasst wurden.

Judentum, jüdisches Leben, jüdische Akteure bleiben im modernen Kinderroman, gleichgültig ob er die Gegenwart oder die Vergangenheit verhandelt, gleichgültig auch, ob es sich um Übersetzungen oder deutschsprachige Originaltexte handelt, aus verschiedenen Gründen weitgehend unsichtbar bzw. bilden dort kein handlungskonstituierendes Element. Ein erstaunliches Fazit, wenn man bedenkt, dass es ansonsten kaum ein gesellschaftliches Phänomen gibt, das in modernen kinderliterarischen Erzählungen nicht verhandelt wird.

² Vgl. Daubert, Hannelore (2011): Moderne Kinderromane. In: Lange, G. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Hohengarten, S. 87-105.

³ Vgl. Glasenapp, Gabriele von (1998): Ehemals ein weißer Fleck auf der literarischen Landkarte. Israelische Kinder- und Jugendliteratur und ihre Rezeption in Deutschland. In: JuLit 24 (1998), H. 3, S. 14-30.

3. Kinderliteratur über den Holocaust und seine Vorgeschichte

Ganz anders verhält es sich mit kinderliterarischen Erzählungen über den Holocaust. Wie sehr das Textkorpus der Kinderliteratur in seiner Gesamtheit geprägt ist von dem Kindheitsbild der jeweiligen Epochen, davon legt auch die Holocaustliteratur für Kinder ein beredtes Zeugnis ab. Es gibt zum einen sehr viel weniger Texte, die sich explizit an Kinder richten als an Jugendliche, zum anderen war gerade diese Literatur, wiederum anders als die Jugendliteratur, immer von heftigen Kontroversen seitens der Vermittler begleitet, drittens und letztens: Während die ersten Texte über die Verfolgung und Vernichtung der jüdischen Minderheit für jugendliche Leser bereits Anfang der 1960er Jahre publiziert wurden, erschienen entsprechende Texte für Kinder erst gut 25 Jahre später.⁴ Und das, obwohl es bereits Anfang der 1970er Jahre einen prominenten Vorläufer gegeben hatte, der das Schicksal eines verfolgten und in die Emigration getriebenen jüdischen Kindes auf exemplarische Weise geschildert hatte: Judith Kerr in Deutschland erstmals 1973 erschienenen und mittlerweile in vielen Ausgaben und medialen Formen vorliegenden autobiographischen Roman *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl*. Hier konnte es an der jüdischen Identität der Protagonisten sowie der anderen Figuren keinen Zweifel geben, es bedurfte nicht der Vermittlung erwachsener Mit-Leser, um dem kindlichen Rezipienten zu verdeutlichen, dass die jüdische Herkunft der Akteure den Grund für ihre Verfolgung bildete. Trotz des großen Erfolges wurde der Roman jedoch zunächst kein Muster Kindern die Ereignisse des Holocaust näherzubringen. Im Gegenteil, erst in den 1980er Jahren wandte sich die Kinderliteratur erneut diesem Thema zu – begleitet von heftigen Kontroversen der Vermittler, die bis heute nicht ganz verstummt sind.

Wie heftig die Vorbehalte der Vermittler gegenüber der Thematik waren, zeigte sich an einem Bilderbuch, dem 1986 erstmals erschienenen Werk *Rosa Weiss* des italienischen Künstlers Roberto Innocenti. Obwohl das Wort „Jude“ auf der Textebene nicht verwendet wurde, konnte anhand der Bilder kein Zweifel daran bestehen, dass es sich um jüdische Kinder in einem Konzentrationslager handelte, denen die Protagonistin versuchte zu helfen. Das allein war ausreichend, um wütende Proteste der Vermittler gegen dieses Bilderbuch auszulösen.⁵

Erst Anfang der 1990er Jahre wurden innerhalb der Didaktik und auch innerhalb der Grundschuldidaktik unmissverständlich die Gründe dafür formuliert, warum es unabdingbar sei, auch jüngere Kinder auf altersgemäße Weise mit den Ereignissen des Holo-

⁴ Glasenapp, Gabriele von (2008): Historische und zeitgeschichtliche Literatur. In: Wild, R. (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart, S. 347-359.

⁵ Vgl. Thiele, Jens (1988): Von der Schwierigkeit, den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. Ein Nachtrag zu *Rosa Weiss* und erste Anmerkungen zu *Judith und Lisa*. In: Oldenburger Stadtmuseum (Hrsg.) (1988): Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Oldenburg, S. 137-147.

caust in all seinen Aspekte zu konfrontieren.⁶ Drei grundlegende Aspekte dieses Paradigmenwechsels müssen hier genauer fokussiert werden.

- 1) Erkennbar ist der Paradigmenwechsel zunächst daran, dass, wie bereits erwähnt, die Grenzen zwischen Kinder- und Jugendliteratur durchlässiger wurden. Das heißt konkret: Einige Werke, die bislang jugendlichen Lesern vorbehalten waren, wurden nun offiziell an kindliche Leser adressiert – ein Indikator dafür ist, dass sie in der Schule auch in den Klassen fünf und sechs behandelt wurden. Zu den prominentesten Beispielen solcher Texte zählen Hans-Peter Richters *Damals war es Friedrich* sowie *Der gelbe Vogel* des amerikanischen Autors Myron Levoy.
- 2) Auch die Anzahl der erzählenden, von Beginn an explizit an Kinder bis 12 Jahre gerichteten Texte nimmt – verglichen mit früheren Jahrzehnten – erkennbar zu. Darunter befinden sich u.a. Werke wie *Ich bin ein Stern* von Inge Auerbacher das Bilderbuch *Erikas Geschichte* von Ruth Vander Zee, die Erzählungen *Anna gibt es noch* sowie *Wer nicht weg ist, wird gesehen* von Ida Vos.⁷
- 3) Anders als im Falle der gegenwartsorientierten modernen Kinderromane muss bei den Holocausterzählungen für Kinder genau unterschieden werden zwischen den Werken deutscher Autoren und jenen, die durch Übersetzung Bestandteil deutscher Kinderliteratur werden. Auf diese Unterscheidung hat erstmals eine große Debatte aufmerksam gemacht, die innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturwissenschaft über die an Kinder und Jugendliche adressierte Holocaustliteratur geführt wurde.⁸ Dabei wurde – zugespitzt formuliert – festgestellt, dass die Texte höchst unterschiedliche Narrative über den Holocaust transportierten. In den Werken deutscher Autoren wird (bis heute übrigens) mehrheitlich eine genuin deutsche Sicht der Ereignisse evoziert: So erzählen diese Geschichten immer von einer Freundschaft zwischen einem jüdischen und einem nicht-jüdischen Kind. Die nichtjüdische Figur muss dabei erleben, wie der jüdische Freund alle Ausgrenzungsmechanismen des NS-Regimes erleidet, bis er schließlich für immer verschwindet. Dieses Narrativ findet sich in den Werken *Damals war es Friedrich*, *Judith und Lisa* von Elisabeth Reuter, *Freundschaft für immer und ewig* von Tilde Michels, *Mein Freund David* von Peter Sichrovsky.

Hinzu kommt, dass die nichtjüdischen Hauptfiguren in diesen Texten selbst mehrheitlich nicht vom Geist des Nationalsozialismus affiziert sind, sondern bis zum Ende dem jüdischen Freund zur Seite stehen und heftig unter seinem Verschwinden leiden. Historisch vielleicht nicht ganz korrekt, aber vertretbar im Hinblick auf eine kindgemäße Darstellung, argumentierten deutsche Didaktiker, allen voran Malte Dahrendorf (1988). Israeli-sche Wissenschaftler sprachen hingegen von einer Verfälschung der Geschichte, wenn

⁶ Vgl. Beck, Gertrud (1998): Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: Moysich, J./ Heyl, M. (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 110-119.

⁷ Vgl. Thiele, Jens (2004): Die Sache mit dem Sachbild. Neun Spotlights auf das Illustrieren einer Sache. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 56 (2004), H. 15. Beih., S. 44-56; Plath, Monika (2008): Erikas Geschichte. Ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins von Grundschulkindern. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 40 (2008), H. 11, S. 24-26.

⁸ Vgl. Dahrendorf, Malte (1988): Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Dahrendorf, M./ Shavit, Z. (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Jugendbuch, Frankfurt a.M., S. 83-96.

Ausnahmefälle auf diese Weise einen repräsentativen Charakter zugesprochen bekamen. Bis heute lässt sich diese Dichotomie in der Kinderliteratur beobachten – nichtdeutsche, jüdische Autoren thematisieren die Ereignisse vornehmlich aus der Perspektive der Opfer, zudem sind diese Texte oftmals eindeutig autobiographisch grundiert. Eine grundlegende Veränderung ist hingegen eingetreten hinsichtlich der Gewichtung der Texte auf dem deutschen Buchmarkt – mittlerweile dominieren mehr und mehr die Werke (und damit die auch die Perspektive) nicht-deutscher Autoren, so dass das Lernen über den Holocaust mit Hilfe von Kinderliteratur heute mehrheitlich die Perspektive der Verfolgten, der Opfer, fokussiert.

4. Sachliteratur zum Judentum

Die Kinderliteratur umfasst jedoch nicht nur erzählende Werke oder Bilderbücher – *ein* Feld, das gerade in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, ist das der Sachliteratur für Kinder. Es existiert mittlerweile eine Vielzahl von an Kinder adressierten Sachbuchreihen sowie eine Vielzahl von Einzelwerken, in denen fast alle Bereiche des Lebens verhandelt werden, d.h. auch jüdisches Leben. Allerdings sind auch in diesem Kontext gewisse Schwerpunktsetzungen nicht zu übersehen. Anders als in fiktionalen Texten konzentriert sich die Informationsvermittlung *nicht* auf die Erinnerung an den Holocaust, sondern jüdisches Leben meint in diesen Sachtexten zunächst einmal die Fokussierung auf das Judentum als Religion. Auffällig bei einem Großteil der oftmals ebenfalls übersetzten Werke⁹ ist zunächst die Tatsache, dass sie von Ausnahmen abgesehen¹⁰, sich nicht allein dem Judentum widmen, sondern dass die jüdische Religion im Kontext von anderen Weltreligionen verhandelt wird, das heißt, dass das Kind der jüdischen Religion als einer unter weiteren begegnet.¹¹ Die Themen dieser Werke sind auf diese Weise vorgegeben: Gezeigt bzw. beschrieben werden die wichtigsten Bräuche, d.h. auf das Judentum bezogen Beschneidung, Bar Mitzwah, die Hochzeitszeremonie, Juden beim Lernen von Talmud und Tora sowie die wichtigsten Feiertage, d.h. dass die kindlichen Akteure auch vorrangig in diesen Zusammenhang gezeigt werden. Dies wiederum evoziert zwangsläufig eine wahrscheinlich so gar nicht intendierte Form des Exotismus: Jüdische Kinder, so die implizite Botschaft an den nichtjüdischen Leser, erkennt man an ihren religiösen Attributen, die natürlich dazu angetan sind, das Anderssein zu betonen. Das Problematische einer solchen Darstellung besteht meines Erachtens darin, dass sie allzu oft einher geht mit einer Ausblendung der Vielfältigkeit jüdischen Alltagslebens, also dessen, womit die kindlichen Leser selbst tagtäglich konfrontiert werden.

⁹ Vgl. Buller, Laura (2006): Religionen dieser Welt. Aus dem Englischen von Maria Zettner, Starnberg; Charing, Douglas (2003): Judentum. Geschichte, Lehre und Kultur. Aus dem Englischen von Cornelia Panzacchi, Hildesheim.

¹⁰ Vgl. Bar-Chen, Eli/ Specht, Heike (2007): Warum Schabbat schon am Freitag beginnt. Die Kinder-Uni reist in die Welt des Judentums, München; Charing (2003): Judentum.

¹¹ Vgl. Jacoby, Edmund (2004): Das visuelle Lexikon der Weltreligionen, Hildesheim; Marchon, Benoit (1995): Gibt's bei euch auch Ostern und Weihnachten? Die Weltreligionen – für Kinder erklärt. Aus dem Französischen von Katja Douvier, Stuttgart; Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen. Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Ravensburg.

Selten nur wird in diesem Kontext auch auf Aspekte der jüdischen Geschichte verwiesen, etwa auf den Holocaust, etwa auf die Bedeutung des Staates Israel, das bleiben randständige Themen – ebenso wie die Darstellung jüdischen Lebens in der Lesergegenwart.¹² So sehr die von vielen Sachbüchern geschätzte pikturale Ebene auch der Veranschaulichung dienen mag, so ist sie doch keineswegs unproblematisch, da sie einer sehr eindimensionalen Darstellung jüdischen Lebens zumindest implizit Vorschub leistet.

Einen anderen Weg gehen jene Sachbücher, die sich zwar auch den religiösen Aspekten des Judentums annähern wollen, dabei aber mehr auf die Textebene vertrauen. Ein Beispiel ist Mona Staszewskis „Kinderbuch zum Judentum“, wie es sich selbst nennt: *Mona und der alte Mann*. Das nichtjüdische Mädchen Mona lernt Joel Schwarz kennen, einen älteren jüdischen Herrn, mit dem sie sich anfreundet. Es kommt – in klassischer Tradition der Aufklärung – zu Gesprächen zwischen beiden über die unterschiedlichen Religionen; Mona lernt das jüdische Leben kennen, indem sie selbst daran teilnimmt und es auch immer wieder aus ihrer eigenen nichtjüdischen Perspektive kommentiert. Offen thematisiert werden aber auch die unterschiedlichen Erinnerungskulturen – die alte Frau Schwarz ist eine Überlebende des Holocaust. Ihre Erinnerungen werden ergänzt durch die z.T. ganz anderen Erinnerungen bzw. Erzählungen von Monas Mutter. So wie die Bilder hier zur Ergänzung des Textes dienen, ist der Ausgangspunkt der Gespräche beider Freunde das Alltagsleben. Erst von dort wird zu den religiösen Aspekten beider Religionen übergeleitet.

Staszewskis Werk ist erstmals 1997 erschienen und wurde 2008 neu aufgelegt, damit steht es auch für die neuesten Entwicklungen innerhalb der Kinderliteratur, die sich mit jüdischem Leben, Nationalsozialismus und Antisemitismus in Vergangenheit und Gegenwart auseinandersetzt. Diese neuesten Entwicklungen sollen hier abschließend kurz skizziert werden.

5. Jüdisches Leben in der Gegenwart

Es ist zunächst hervorzuheben, dass es mittlerweile einen Verlag gibt, der sich die Publikation jüdischer Kinderliteratur zum Ziel gesetzt hat, der in Berlin ansässige Ariella-Verlag. Mittlerweile ist das erste Werk erschienen *Ein Pferd zu Chanukka* von Myriam Halberstam. Aber auch in den etablierten Verlagen hat sich mittlerweile einiges getan, wie an zwei Bilderbüchern und einem Kinderroman kurz gezeigt werden soll: *Chanuk-Katz* von Lena Kugler, *Beni, Oma und ihr Geheimnis* von Eva Lezzi und Anna Adam sowie *Rosie und der Urgroßvater* von Monika Helfer und Michael Kohlmeier. Bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsam ist ihnen eine deutliche Zurücknahme des pädagogischen Duktus, die Werke wollen nicht mehr vordringlich Wissen vermitteln. Sie gehen aus vom kindlichen Alltag der Leser – in der Jetztzeit. Bei den Akteuren handelt es sich, das machen alle Texte sehr schnell deutlich, um jüdische Akteure. Die Leser erleben sie in ihrer alltäglichen Umgebung, mit ihren Bezugspersonen, den Eltern, den Großeltern, den Urgroßeltern. Schritt für Schritt kristallisiert sich heraus, dass vielleicht nicht alles genau

¹² Vgl. Buller (2006): Religionen dieser Welt.; Jacoby (2004): Das visuelle Lexikon der Weltreligionen.

so ist wie in der Welt des nichtjüdischen Lesers. Die Großeltern und Urgroßeltern haben Schlimmes erlebt in ihrer Vergangenheit – und davon erzählen sie – unter anderem. Die kindlichen Akteure wissen davon, aber dieses Wissen ist nicht prägend für ihren Alltag.

Jüdisches Leben, so lässt sich diesen Werken entnehmen, ist alltägliches Leben im Hier und Jetzt – mit ein paar Besonderheiten. Die Akteure werden nicht mehr als Exoten präsentiert, sondern als Kinder bzw. Erwachsene, denen die Leser täglich auf der Straße und in der Schule begegnen können. So bildet ein zentrales Kennzeichen dieser kinderliterarischen Werke ihre offene Struktur, d.h. der Leser *kann* ihnen Wissen entnehmen, aber es bleibt ihm freigestellt. Er *kann* die Bilderbücher mit erwachsenen Bezugspersonen betrachten, er kann das auch allein tun. Somit erfüllen diese Werke auf eine ganz selbstverständliche, unaufgeregte Weise ein zentrales Rezeptionskriterium kinderliterarischer Texte: nämlich das Fremdartige in den eigenen Erfahrungshorizont zu integrieren.

Es wäre wünschenswert, wenn es in den folgenden Jahren weitere Werke dieser Art geben könnte, die die Kinder aller Altersstufen an diesen hier erstmals auf diese Weise evozierten Bildern jüdischen Lebens teilhaben lassen könnten, die bei all ihrer Heterogenität doch eines gemeinsam haben: Jüdische Akteure lassen sich nicht mehr reduzieren auf ihre Rolle als Opfer bzw. Überlebende des Holocaust, sie eignen sich auch nicht mehr mit ihren religiösen Attributen und Ritualen für exotische Projektionen, sondern sie sind ein selbstverständlicher Teil des eigenen Alltags. Eine solche differenzierte Darstellung stellt zwar größere Anforderungen an die jeweiligen Leser (und Betrachter), gestaltet die Auseinandersetzung mit jüdischer Vergangenheit und Gegenwart aber auch offener – produktiver. Und mehr kann sich die aktuelle Kinderliteratur – und ihre Vermittler – eigentlich nicht wünschen.

Literatur

- Auerbacher, Inge (1990): Ich bin ein Stern. Aus dem Amerikanischen von Mirjam Pressler. Mit einer Zeittafel von Franz Josef Schütz, Weinheim
- Bar-Chen, Eli/ Specht, Heike (2007): Warum Schabbat schon am Freitag beginnt. Die Kinder-Uni reist in die Welt des Judentums, München
- Buller, Laura (2006): Religionen dieser Welt. Aus dem Englischen von Maria Zettner, Starnberg
- Charing, Douglas (2003): Judentum. Geschichte, Lehre und Kultur. Aus dem Englischen von Cornelia Panzacchi, Hildesheim
- Halberstam, Myriam (2010): Ein Pferd zu Chanukka. Illustriert von Nancy Cote, Berlin
- Halberstam, Myriam (2010): Lena feiert Pessach mit Alma. Mit Illustrationen von Julia Späth, Hamburg
- Helfer, Monika/ Köhlmeier, Michael (2010): Rosie und der Urgroßvater. Mit Bildern von Barbara Steinitz und einem Nachwort von Hanno Loewy, München
- Innocenti, Roberto (2006): Rosa Weiss. Nacherzählt von Mirjam Pressler, Düsseldorf
- Jacoby, Edmund (2004): Das visuelle Lexikon der Weltreligionen, Hildesheim
- Kerr, Judith (1973): Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Aus dem Englischen von Annemarie Böll, Ravensburg
- Kugler, Lena (2008): Chanukkatz. Ruth, Chanukka und das Katzenwunder. Mit farbigen Bildern von Hermann Hülsenberg, Frankfurt a.M.
- Levoy, Myron (1981): Der gelbe Vogel. Aus dem Amerikanischen von Fred Schmitz, Zürich, Köln
- Lezzi, Eva (2010): Beni, Oma und ihr Geheimnis. Mit Illustrationen von Anna Adam, Berlin
- Marchon, Benoit (1995): Gibt's bei euch auch Ostern und Weihnachten? Die Weltreligionen – für Kinder erklärt. Aus dem Französischen von Katja Douvier, Stuttgart
- Michels, Tilde (1989): Freundschaft für immer und ewig? Ein Kinderroman. Mit Bildern von Bernhard Oberdieck, Zürich
- Reuter, Elisabeth (1988): Judith und Lisa. Mit einem Nachwort von Antoinette Becker, München
- Richter, Hans Peter (1961): Damals war es Friedrich, Nürnberg
- Sichrovsky, Peter (1990): Mein Freund David. Ein Kinderroman. Mit Bildern von Zipora Fried, Zürich
- Staszewski, Noemi (1997): Mona und der alte Mann. Ein Kinderbuch zum Judentum. Mit Illustrationen von Barbara Stachuletz und Ami Blumenthal, Düsseldorf
- Vander Zee, Ruth (2003): Erikas Geschichte. Aus dem Englischen von Gabriele Haefs. Mit Illustrationen von Roberto Innocenti, Düsseldorf
- Vos, Ida (1996): Wer nicht weg ist, wird gesehn. Aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler, Frankfurt a.M.
- Vos, Ida (1997): Anna gibt es noch. Aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler, Frankfurt a.M.
- Weinhold, Angela (2003): Unsere Religionen. Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Judentum, Ravensburg

Sekundärliteratur

- Beck, Gertrud (1998): Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: Moysich, J/ Heyl, M. (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 110-119
- Dahrendorf, Malte (1988): Die Darstellung des Holocaust in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Dahrendorf, M./ Shavit, Z. (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Jugendbuch, Frankfurt a.M., S. 83-96
- Daubert, Hannelore (2011): Moderne Kinderromane. In: Lange, G. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Baltmannsweiler, S. 87-105
- Ewers, Hans-Heino (2011): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: Lange, G. (Hrsg.) (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Baltmannsweiler, S. 3-12
- Glasenapp, Gabriele von (1998): Ehemals ein weißer Fleck auf der literarischen Landkarte. Israelische Kinder- und Jugendliteratur und ihre Rezeption in Deutschland. In: JuLit 24 (1998), H. 3, S. 14-30

Gabriele von Glasenapp

- Glasenapp, Gabriele von (2008): Historische und zeitgeschichtliche Literatur. In: Wild, R. (Hrsg.) (2008): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, Stuttgart, S. 347-359
- Shavit, Zohar (1988): Die Darstellung des Nationalsozialismus und Holocaust in der deutschen und israelischen Kinder- und Jugendliteratur. In: Dahrendorf, M./ Shavit, Z. (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Jugendbuch, Frankfurt a.M., S. 11-42
- Plath, Monika (2008): Erikas Geschichte. Ein Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins von Grundschulkindern. In: Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung 40 (2008), H. 11, S. 24-26
- Thiele, Jens (1988): Von der Schwierigkeit, den Holocaust im Bilderbuch darzustellen. Ein Nachtrag zu *Rosa Weiss* und erste Anmerkungen zu *Judith und Lisa*. In: Oldenburger Stadtmuseum (Hrsg.) (1988): Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur, S. 137-147
- Thiele, Jens (2004): Die Sache mit dem Sachbild. Neun Spotlights auf das Illustrieren einer Sache. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 56 (2004), H. 15. Beih., S. 44-56

**B – Empirische Befunde zur Thematisierung von
Holocaust/Nationalsozialismus in der Arbeit mit Kindern**

Konstruktionen des generationalen Verhältnisses Kindheit und das Thema Nationalsozialismus im Grundschulunterricht

Derzeit kann nicht behauptet werden, dass um die Frage, ob der Nationalsozialismus mit Grundschulern und -schülerinnen thematisiert werden kann, vehemente Diskussionen geführt werden. Vielmehr scheinen sich die Wogen um das „Ob“ geglättet zu haben und mehr und mehr sind Fragen des „Wie“ in den Mittelpunkt gerückt. So finden sich zahlreiche Unterrichtsbeispiele, Berichte von Praktikerinnen und Praktikern, die ihre Erfahrung mit der Thematisierung des Nationalsozialismus im Kontext von schulischen, aber auch außerschulischen Bildungsprozessen darstellen und diskutieren. Zu Beginn des Jahrtausends konstatierte Deckert-Peaceman jedoch noch ein bedeutsames, nicht zu vernachlässigendes Desiderat, nämlich das Fehlen der empirischen Erforschung des deutschen Grundschulunterrichts zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust.¹ Seitdem sind einige Studien, die sich gerade dieser Forschungslücke – durchaus mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zugängen – zugewandt haben, erschienen.² Jedoch resultieren auch hieraus weitergehende Fragestellungen, denen ich mich am Ende dieses Artikels, bezugnehmend auf meine eigene Studie, widmen möchte.³ Meine eigene Studie setzte an der von Deckert-Peaceman herausgearbeiteten Forschungslücke an. Jedoch sollte nicht die Rekonstruktion des Grundschulunterrichts und des didaktischen Arrangements und die Analyse dessen, was im Unterricht stattgefunden hat im Zentrum stehen, sondern vielmehr die Perspektive der Schülerinnen und Schüler sichtbar gemacht werden: Welche Deutungsvarianten und Konstruktionsleistungen werden von den Schülerinnen und Schülern produziert und kreiert. Demnach siedelt sich die Studie im Schnittpunkt zwischen Kindheitsforschung und Grundschulforschung an. Es geht nicht nur darum, Kinder als Akteure zu betrachten und so Kindsein möglichst dicht aus der Perspektive von Kindern zu rekonstruieren. Um die Soziogenese von Kindheit analysieren zu können, ist es vielmehr nötig, so Honig, die Unterschiede zwischen „Kind“ und „Erwachsenen“, zwischen „Kindheit“ und „Erwachsenensein“ nicht als reale Unterschiede zu

¹ Vgl. Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M., S. 319.

² Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin; Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg; Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin.

³ Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen, Farmington Hills.

begreifen, sondern als gesellschaftlich organisierte.⁴ Kindheit wird also „im Spiegel ihrer kulturellen Repräsentationen und nicht als soziale Tatsache“ betrachtet.⁵ Dabei kommt dem Begriff der generativen Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen eine Schlüssel-funktion zu. Bei der Gestaltung der generativen Differenz handelt es sich um einen Akt des doing, an denen Kinder aktiv beteiligt sind.⁶

Wenn diese Position der aktuellen Kindheitsforschung ernst genommen wird, muss sich auch die Grundschulforschung mit der Perspektive von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen und gleichwohl nach dem gesellschaftlich organisierten Zustandekommen dieser fragen. Aber hierzu später mehr.

Ausgangspunkt meiner kleinen qualitativen Studie war also die Suche nach den Konstruktionsleistungen der Schülerinnen und Schüler~~n~~, die das Thema Nationalsozialismus bzw. Holocaust im Grundschulunterricht behandelt hatten⁷. Alle Ergebnisse hier zu präsentieren, würde den Rahmen des vorliegenden Artikels sprengen.⁸ Ich greife auf eine Auswahl zurück, die gerade die Verwobenheit der kindlichen Rekonstruktionsprozesse in den gesamtgesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs an die nationalsozialistische Vergangenheit deutlich macht, sowie die Einbettung in gesellschaftliche Deutungsprozesse und die Ausgestaltung der generativen Differenz.

Einbettung in die eigene Familie – „Weiße Weste“

Fast alle Kinder berichteten in den Gruppeninterviews von Erlebnissen ihrer Familienangehörigen während des Nationalsozialismus. Sie erzählten sogenannte Familiengeschichten und dies völlig unaufgefordert, an keiner Stelle wurde nach der Involvierung der eigenen Familie gefragt. Bei der Frage nach der Bedeutung dieser „Geschichten“ geht es nicht darum, wie wahrscheinlich oder real die erzählten „Familiengeschichten“ sind. Teilweise berichteten auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von ihren Großeltern in Deutschland während des Nationalsozialismus, was zumindest an einigen Stellen für Irritation meinerseits sorgte. Aber genau der Wahrheitsgehalt, die Wahrscheinlichkeit oder Realität dieser Familiengeschichten soll hier nicht von Bedeutung sein, sondern es gilt die Funktion dieser Geschichten und Erzählungen für die Schülerinnen und Schüler zu ergründen. Es lassen sich in den Interviews drei verschiedene Varianten dieser „Familiengeschichten“ finden:

Die erste Variante handelt von Großvätern und anderen Angehörigen, die als Soldaten im Zweiten Weltkrieg waren oder als Zivilpersonen den Auswirkungen des Krieges

⁴ Vgl. Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S./ Lange, A./ Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, München, S. 33-50.

⁵ Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Basel, S. 464-477.

⁶ Vgl. Honig (1999): Forschung „vom Kinde aus“? S. 50.

⁷ Hierzu habe ich acht Gruppeninterviews mit Schülerinnen und Schülern des dritten und vierten Schuljahres, aus fünf verschiedenen Klassen und vier verschiedenen Schulen geführt. Das Transkriptmaterial wurde mit Hilfe der Grounded Theory ausgewertet. Eine genaue Präsentation der Anlage der Studie, Methodologie sowie die Ergebnisse sind zu finden bei Flügel (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“

⁸ Vgl. Flügel (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“

begegneten. Auffällig hierbei ist, dass diese Großväter und Angehörigen durch das Erleiden von Kriegsverletzungen dem Kreis der Opfer zugeteilt werden. Die Geschichten enden jeweils mit der Mitteilung über die Verwundung und somit dem Opferstatus der jeweiligen Person.

„Mein Opa, der ja auch Soldat war, der hat auch durchs Bein geschossen bekommen. Und jetzt läuft der mit einem Stock rum“ (Mä, BG-11; 397-398).

„Also, meine Uroma und mein Uropa, die haben auch im Krieg auf einem Bauernhof gelebt. Und dann irgendwann kam ein Luftangriff auf das Haus und dann hat das gebrannt und dann sind die schnell raus mit meiner Oma. Und dann wollte noch mal meine Uroma zurück, weil die hat da irgendwas vergessen und da ist dann mein Uropa mitgekommen und der wurde dann von einer Granate 'nen Splitter rein, in den Hals. Dadurch ist der dann auch gestorben“ (Ju, BG-12, 391-395).

Durch die Zitate wird deutlich, dass die Konstruktion des Opferstatus nicht explizit als Rechtfertigungsargument herangezogen wird. Auch wenn es in den Interviews nicht ausdrücklich darum geht, die Familienangehörigen als Opfer zu stilisieren, geschieht dies durch die Positionierung der jeweiligen Erzählung im Kontext des Gesamtinterviews. Wenn die Schülerinnen und Schüler von diesen Familiengeschichten berichten, geschieht dies feinsäuberlich getrennt von ihrem sonstigen Wissen über den Nationalsozialismus, welches sie zum Beispiel über die Verfolgungs- und Leidensgeschichte der Opfer des Nationalsozialismus haben. An anderen Stellen des Interviews reproduzieren sie ihr Wissen hierzu problemlos. Hier lässt sich eine Verbindung zu den Ergebnissen der Studie von Welzer u.a. herstellen.⁹ „Paradoxerweise scheint es gerade die gelungene Aufklärung über die Verbrechen der Vergangenheit zu sein, die bei den Kindern und Enkeln das Bedürfnis erzeugt, die Eltern und Großeltern im nationalsozialistischen Universum des Grauens so zu platzieren, dass von diesem Grauen kein Schatten auf sie fällt“.¹⁰

In einer zweiten Variante erzählen Kinder über Familienangehörige als Angehörige anerkannter Opfergruppen. Sie berichten von Erlebnissen dieser Angehörigen, die zum Inbegriff der Verfolgung im Erinnerungsdiskurs des Nationalsozialismus zählen: Eintätowierung von Häftlingsnummern, Verfolgung und Flucht, Deportation in Konzentrationslager, Vergasung etc. Auch hierbei erfolgt eine Zuordnung der Angehörigen zu der Gruppe der Opfer des nationalsozialistischen Terrors.

Die dritte Variante hingegen besteht aus Erzählungen, die durch Uneindeutigkeit und Auslassungen geprägt sind, wobei diese Familiengeschichten in ihrer Mehrdeutigkeit besonders interessante Konstruktionen darstellen. Hier ein Beispiel:

Auf die Frage der Interviewerin, ob für die Kinder noch offene, unbeantwortete Fragen bestehen, antwortet ein Junge: „Was mein Opa genau jetzt war. Weiß ich nicht mehr. Auf jeden Fall war er irgendwie so eine Art Flugleiter, der gesagt hat: Da und da müssen sie jetzt abwerfen“ (Ju, BG-11, 426-430).

⁹ Welzer, Harald/ Möller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2002): Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M.

¹⁰ Welzer u.a. (2002) Opa war kein Nazi, S. 13. In den Gesprächen (qualitative Interviews) haben sich die Geschichten der Täter auf ihrem Weg von Generation zu Generation so gewandelt, dass aus Antisemiten Widerstandskämpfer und aus Gestapo-Beamten Judenbeschützer wurden. Vgl. dazu auch Welzer u.a. (2002): Opa war kein Nazi, S. 11.

In dieser Erzählung wird ausgelassen, was „abgeworfen“ wurde, außerdem ist die Wahl des neutralen Begriffs „Flugleiter“ auffällig. Hierdurch wird ein Raum für Interpretationsspielräume eröffnet, der ermöglicht, das Handeln des Großvaters in einem unproblematischen, geschützten Licht zu belassen. Eine Auseinandersetzung oder Nachfrage zu seiner Tätigkeit muss nicht stattfinden, denn diese bleibt durch Unbestimmtheit vor einer Problematisierung bewahrt.

„[...] Und mein anderer Opa, der hat so, der war noch jung und der hat immer so Gräben ausgehoben“
(Mä, BG-II, 342-349).

Auch in diesem Beispiel wird durch Unbestimmtheit dafür gesorgt, dass kein klares Bild des Großvaters entsteht.¹¹

In anderen Erzählungen wird eine Erklärung oder eine „Entschuldigung“ für das Handeln der Familienangehörigen eingeflochten. Auffallend dabei ist, dass die Erklärungen weder von den anderen Schülerinnen und Schülern noch von der Interviewerin eingefordert wurden. Diese Erklärungen oder auch „Alibis“ werden scheinbar unmotiviert in den Bericht eingebunden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass hier ein gesellschaftlicher Anspruch nach Verurteilung des Nationalsozialismus und den damit einhergehenden Taten sichtbar wird, der in der Erzählung eingelöst wird. Parallel dazu gilt es offenbar, die Wahrung der Integrität der eigenen Familie sichern zu müssen. Zumindest wird durch die Integration von Alibis und Erklärungen beiden Ansprüchen genügt: die Verurteilung des Nationalsozialismus (z.B. durch eine kritische Sicht auf die Hitlerjugend) und der Schutz der handelnden Personen (z.B. durch Hinweis auf Zwangscharakter der Hitlerjugend).

Zusammenfassend kann jede dieser drei Varianten der Familiengeschichten mit dem Resultat der „weißen Weste“ beschrieben werden. Beteiligung, Schuld und Verantwortung werden in keinem Fall benannt oder thematisiert bzw. auf die eigene Familie bezogen. Geschaffen wird hingegen eine positiv besetzte Herkunft, die eine Identifikationsfläche bietet und Möglichkeiten für eine positiv besetzte Identität schafft.

Diese Kategorie „weiße Weste“ gehört in ihrer funktionalen Bedeutung im Kontext der Gesamtauswertung der Studie zur Oberkategorie „Gewissheitssicherung“. Mit diesem Begriff ist auch gleich ihre Ausrichtung beschrieben. Hier finden sich all jene Kommunikationsstrategien, Reflexionsprozesse und Konstruktionsleistungen, die Schülerinnen und Schüler tätigen, um sich Hoffnungsschimmer und Verlässlichkeiten in dem Gehörten, Gelernten und Gesehenen zum Thema Nationalsozialismus zu bewahren. Somit schaffen die unter dieser Oberkategorie subsumierten Unterkategorien (wie z.B. „weiße Weste“) entlastende und positive Bezugspunkte. Jedoch, und dies haben auch die Beispiele zur Kategorie „weiße Weste“ gezeigt, geschieht dies mitunter durch Ausblendungen, Eröffnung von Interpretationsspielräumen und ähnliche Erzähltechniken.

¹¹ Spannend ist, dass auch ich als Interviewerin in den Interviews keine Nachfragen stelle, mir im Interview selbst nicht einmal die Vagheit der Formulierungen und das mögliche Nachfragepotential aufgefallen sind. So habe ich mich auch als Interviewerin in die Funktion dieser Vagheit gefügt, mich ihr angeschlossen, ohne dies zu bemerken. Erst die Rekonstruktion hat diese Dynamik zu Tage gefördert.

Involvierung in den Erinnerungsdiskurs versus Rahmung durch die Institution

An dieser Stelle möchte ich kurz auf zwei durchaus gegensätzlich ausgerichtete Kategorien verweisen, die jedoch beide in gesellschaftlich gewünschten Kontexten verankert sind.

Im Rahmen der Studie zeigte sich, dass das Sprechen der Schülerinnen und Schüler durchzogen ist von Formulierungen, Versatzstücken und Argumentationsfiguren, die den gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs widerspiegeln. Es sind zahlreiche Formulierungen und Argumentationsfiguren anzutreffen, wie „keine Bagatellisierungen“, „Erinnerung muss bewahrt werden“¹², „es darf nicht vergessen werden“¹³, „nie wieder Krieg“, „Unwissenheit ermöglicht Wiederholung“, „Lernen für die Zukunft“ und auch „Lernen aus der Vergangenheit“¹⁴. Dies deutet darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in den Erinnerungsdiskurs eingebunden sind und sie zum Teil auf das ritualisierte Sprechen über die nationalsozialistische Vergangenheit zurückgreifen (können). Die Argumentationsfiguren, die durchaus vielseitig sind, machen deutlich, dass auch Grundschulern und -schülerinnen die Narrative des Erinnerungsdiskurses zur Verfügung stehen. Bedeutsam ist hieran erst einmal, dass die Schülerinnen und Schüler sich in diesem Minimalkonsens bewegen können, ihn reproduzieren können. Hieran schließt die Vermutung, dass bereits vor der jeweiligen Unterrichtsreihe eine tiefe Verwurzelung in den gesellschaftlichen Umgang mit dem Nationalsozialismus stattgefunden hat. Diese Vermutung deckt sich u.a. mit Annahmen zum historischen und politischen Lernen von Kindern.¹⁵

An dieser Stelle möchte ich der Involvierung in den gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs der Schülerinnen und Schüler Beispiele aus den Gesprächen gegenüberstellen, die die Rahmung durch die Institution deutlich machen. So berichten Schülerinnen und Schüler, dass für sie die Bedeutung der Behandlung des Themas Nationalsozialismus in der Grundschule in den Vorteilen für die weiterführende Schule liegt. Sie heben den Wissensvorsprung anderen Kindern gegenüber hervor, der ihnen mögliche Erfolge im weiteren Verlauf ihrer Schulkarrieren ermöglichen könnte. Dies bedeutet mitunter, dass die (bisherige) schulische Sozialisation bildungspolitische Hoffnungen und Ambitionen („Lernen für die Zukunft“) konterkariert und zu einem „Für die Schule lernen wir“ verkehrt. Das Programm einer sogenannten „Erziehung nach Auschwitz“ bedeutet im Rah-

¹² Z.B.: „Und für die Kinder, dann, ähm, erzählen sie es weiter, und dann wird das Thema halt auch nicht vergessen“ (OH-I2, 184-185).

¹³ Z.B.: „Also, [...] weil die ähm so schlimme Sachen, weil das so schlimm war, erzählen die sich heute noch was und schreiben darüber“ (Ju, UK-I2, 757-758).

¹⁴ Z.B.: „Und damit man weiß, was passieren kann, weil, also passieren kann [...] und ähm dass man das erstens selber nicht macht“ (CJ-I, 362-367).

¹⁵ Vgl. Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts, S. 298-365; Deckert-Peaceman, Heike (2006): Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 35-50.

men der Institution Schule demnach Widersprüchlichkeit hinsichtlich der erwarteten Lernerfolge, die nicht auf abfragbares, rein kognitives Wissen zu reduzieren sind. Die Schülerinnen und Schüler reproduzieren hier also nicht die pädagogischen und aufklärerischen Hoffnungen, die mit einer „Erziehung nach Auschwitz“ oftmals verbunden werden, sehr wohl jedoch die Codes, denen der schulische Unterricht unterliegt.

In den Interviews zeigte sich an zahlreichen weiteren Beispielen die Verstrickung in den schulischen Diskurs. Die Interviewerin wurde im Rahmen der Interviews immer wieder als Vertreterin der Institution markiert, nicht durchgängig, aber immer wieder und dies obwohl ich als Interviewerin mit den einzelnen Schulen keineswegs in Arbeitskontexten stand, sondern mein Arbeitsumfeld Universität deutlich gemacht hatte. Jedoch trug scheinbar die Anwesenheit während der Unterrichtsreihe als stille Beobachterin und spätere Interviewerin dazu bei, mich immer wieder als Institutionsvertreterin zu markieren. Dies geschah durch den Versuch Anerkennung für Wissen von mir zu erlangen, durch Aufforderung und Herausforderungen zu Akten der Disziplinierung usw. Die Kontextualisierung durch die Institution Schule erfolgte immer wieder durch die Schülerinnen und Schüler. Sie machen damit auch deutlich, dass es sich bei der Behandlung des Themas Nationalsozialismus eben um ein Schulthema handelt, bei dem die bestehenden Machtverhältnisse, Asymmetrien und Funktionen der Schule (z.B. die Leistungskontrolle und Zuordnung im drei-gliedrigen Schulsystem) mit aktiviert werden.

Generationales Verhältnis

Als Letztes sei an dieser Stelle ein Ergebnis der Studie hervorgehoben, welches dem Thema Nationalsozialismus durch die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung für die Unterscheidung zwischen wissend und unwissend zuweist, aber auch ihr Verständnis von Kindheit umreißt. Eine Schülerin formuliert:

„Ich finde, Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles, dass alles schön ist, dass die Welt nur aus [...] Fabriken [...] und dass es nur Schönes gibt und das die alle Kinder Spielzeug haben und das finde ich können [...] auch Kinder schon erfahren“ (Mä, UK-I2; 654-657).

Das Selbstverständnis und Kindheitsverständnis der Schülerin sieht demnach vor, dass eine Auseinandersetzung mit durchaus erschreckenden, schweren, belastenden Themen, wie dem Nationalsozialismus auch für Kinder möglich sei, ja möglicherweise, dass es auch zu ihrem Verständnis von Kindheit dazugehöre. Eine Schonhaltung der Erwachsenen wird so zurückgewiesen. In den Interviews zeigte sich, dass die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Grundschulunterricht von ihnen als Aufwertung empfunden wurde. Ihnen wurde Zugang zu einem Wissens- und Kenntnisbereich gewährt, der sie dem „Kreis der Großen“ hinzuzählte bzw. sie ihm näher brachte. Gleichzeitig betonten sie hingegen, dass Kinder des ersten und zweiten Schuljahres sich nicht mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen sollten, sie seien dafür zu jung. Folglich wird der Thematik Nationalsozialismus eine Abgrenzungsfunktion zugeschrieben: Die Kinder wissen sehr wohl um die Bedenken der Erwachsenen, die sie vor einer Auseinandersetzung mit der Thematik schützen wollen, die sie für zu jung halten, um Zugang zu diesem Thema zu haben. Im generationalen Verhältnis dient demnach u.a. die Thematik Nationalsozialismus durchaus, um Kindheit zu definieren, von Erwachsensein abzugren-

zen, was sich auch in den Debatten um die Thematisierung des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht widerspiegelt. Interessant ist hier, dass diese Diskussionslinie von den Kindern aufgegriffen und umgedeutet wird. Zum einen nehmen sie eine Gegenposition im Diskurs ein, sie halten sich nicht für zu jung, sondern finden eine Auseinandersetzung angemessen. Andererseits grenzen sie sich durch die Verwendung der selbigen Argumentation von jüngeren Kindern ab und werten ihren Status auf. Ja, mehr noch, sie greifen die Argumentation auf und verkehren sie, Erwachsenen gegenüber, ins Gegenteil:

„Doch, ich finde es gut, weil deswegen, weil, dann weiß man etwas, und es soll ja nicht ewig verschwiegen, solche schlimmen Sachen können ja nicht verschwiegen werden in der Schule. Also dass man darüber nichts erfährt. Dann kommt das auf einmal, wenn man das dann als Erwachsener hört, dann ist das so schockierend für einen. Weil als Erwachsener, da nimmt man das viel ernster als wenn man noch ein kleines Kind ist.Deswegen finde ich gut, dass wir das schon in der Schule lernen und nicht in, nicht wenn wir erwachsen sind, weil dann ist das nicht schockierend für uns. Dann wissen, dann können wir das jetzt schon vorstellen, und wenn wir erwachsen sind, dann stellen wir uns es vielleicht schlimmer vor, aber wir wissen, wie es damals wirklich war, und es kommt nicht so schockierend“ (Mä, OH-12, 448-456).

Demnach obliegt die Konstruktion von Kindheit nicht lediglich der älteren Generation, am Prozess des „Doing-Kindheit“ wirken Kinder aktiv mit.

Und nun....?

Die Frage, welche Konsequenzen aus diesen Ergebnissen zu ziehen sind, kann nicht ausbleiben und gleichzeitig handelt es sich nicht um einfache Antworten, die sofortige Handlungsvorschläge für eine praktische Umsetzung bereit halten.

Die Relevanz der sogenannten Familiengeschichten für die Schülerinnen und Schüler macht zumindest stutzig hinsichtlich des Bedürfnisses eine Verbindung zur Vergangenheit herzustellen, die positiv besetzt sein soll. Welzer stellt bereits die enorme Bedeutung des Familiengedächtnisses heraus und deklariert es als primäre Quelle des Geschichtsbewusstseins.¹⁶ Hieraus resultieren dringliche Fragen im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Bildungsprozesse zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust. Und mir scheint, als würde die Bedeutsamkeit der Familiengeschichten, die sich in der Kategorie „weiße Weste“ zeigt, noch auf etwas anderes hindeuten. Wenn eigene Bezugnahme auf Vergangenheit von den Schülerinnen und Schülern gewollt und hergestellt wird, diese jedoch vor allem Ansprüchen der Gewissheitssicherung dienen soll, dafür durchaus Ausblendungen etc. in Kauf genommen werden, resultieren hieraus für die Lehrpersonen bedeutsame Fragen und Reflexionen. „Es bedarf offensichtlich nicht nur einer Aufklärung über die Geschichte, sondern ebenso einer Aufklärung über die sozialen Prozesse des Erinnerns“.¹⁷ Und dies wird sicherlich nicht nur in der Arbeit mit Kindern virulent. Daraus ergibt sich im praktischen Handeln der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen, die Notwendigkeit, Widerspruchsverhältnisse, ambivalente Deutun-

¹⁶ Vgl. Welzer (2002): Opa war kein Nazi, S. 210.

¹⁷ Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a.M., S. 105.

gen und Ähnliches einerseits auszuhalten und sich andererseits den Deutungen nicht zwangsläufig anzuschließen, ja sie vielleicht an einer anderen Stelle wiederum der Reflexion und so der Bearbeitung zugänglich zu machen. Dass das Thema Nationalsozialismus (und damit steht es sicherlich nicht alleine) Fragen der eigenen Identität, Verortung etc. berührt und aufwirft, hat auch die Arbeit von Georgi gezeigt, die in ihrer qualitativen Studie Jugendliche mit Migrationshintergrund interviewt und deren Geschichtskonstruktionen nachgespürt hat. Hier zeigte sich, dass die NS-Geschichte dazu fungiert, „Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft“ zu verhandeln, zu behaupten, in Frage zu stellen oder zurückzuweisen.¹⁸

Das zweite Kategorienbeispiel in diesem Artikel weist auf die Involvierung der Schülerinnen und Schüler in den Erinnerungsdiskurs hin, dass heißt, sie haben Zugang zu diesem, unabhängig davon, ob Schule ihnen hierzu Zutritt verschafft oder nicht. Andererseits wird aber auch deutlich, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht nur im Erinnerungsdiskurs, in gesamtgesellschaftlichen Narrativen bewegen, sondern ebenso an die Funktionen der Schule gebunden sind und diese durchaus auch schon in der Grundschule inkorporiert haben. Dies ist nicht erstaunlich und nicht neu. Jedoch eröffnet sich gerade beim Thema Nationalsozialismus ein besonderes Spannungsfeld: denn die sogenannte „Erziehung nach Auschwitz“ ist verknüpft mit bildungspolitischen Hoffnungen und Ambitionen, die die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus mit moralischen und ethischen Haltungen verknüpfen. Die „Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit [...] [wird; A.F.] besonders schmerzlich erlebt, wenn man die hohen moralischen Aspirationen der gedenkpädagogischen Programme zum Maßstab nimmt, die vor allem von Politik und Öffentlichkeit an Schule und Unterricht herangetragen werden“.¹⁹ Die Schülerinnen und Schüler weisen jedoch immer wieder darauf hin, dass es sich beim Thema Nationalsozialismus eben auch um ein Schulthema handelt, welches begleitet ist von den Zwängen, Antinomien und Funktionen, denen die Form Unterricht unterliegt.²⁰ Dieses kann mitunter auch eine Schutzfunktion für Schülerinnen und Schüler darstellen: „Durch die Inszenierung der schulischen Rahmung weisen die Kinder darauf hin, das Thema Nationalsozialismus in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler bearbeiten zu wollen“²¹, was auch bedeutet, dass „diffuse, die ganze Person in Anspruch nehmende Kommunikation vermieden“ wird.²²

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, welche Bedeutung das Ergebnis der Studie für das Generationenverhältnis bzw. für ein Kindheitsbild haben mag. Auch wenn die

¹⁸ Georgi, Viola B. (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Selbstverständnis von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. In: Frölich, M./ Lapid, Y./ Schneider, C. (Hrsg.) (2004): Repräsentationen des Holocaust im Gedächtnis der Generationen. Zur Gegenwartsbedeutung des Holocaust in Israel und Deutschland. Frankfurt a.M., S. 217.

¹⁹ Hollstein, Oliver/ Meseth, Wolfgang/ Mahnkopp-Müller, Christine/ Proske, Matthias/ Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt a.M., S. 157.

²⁰ Vgl. Rumpf n. Hollstein u.a. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, S. 158.

²¹ Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ – Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschülern über den Nationalsozialismus und Holocaust. In: widerstreit sachunterricht.de, März 2008, Ausgabe 10, S. 5.

²² Hollstein u.a. (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, S. 162.

Annahmen der aktuellen Kindheitsforschung, Kinder als Akteure und Konstrukteure zu betrachten, keineswegs mehr neu sind, so scheint dies in bildungspolitischen und auch wissenschaftlichen Diskussionen, durchaus immer wieder ausgeblendet zu werden. Doch: „Die Kultur der Kinder stellt eine eigenständige Lebensform dar, mittels derer Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten“.²³ So ist davon auszugehen, dass die Deutungen der Erwachsenen nicht zwangsläufig deckungsgleich sind mit denen der Kinder.²⁴ Kinder sind Mitgestalter bei der generationsübergreifenden Konstruktion von Kultur (auch von Erinnerungskultur). Jedoch „kann Kinderkultur nicht eine losgelöste Kultur der Kinder allein sein, weil Kinder eben im generationalen Verhältnis stehen und ihre Kultur auf der Folie dieser Bezogenheit entwerfen müssen“.²⁵ Gleichsam – und dieser Gedanke soll hier den Abschluss bilden – haben „Jugendkultur [und Kinderkultur; A.F.] [...] sich noch nie in die pädagogische Intentionalität zwingen lassen; es ist ja gerade ihr Sinn, dass sie dazu quer lieg[en; A.F.], dass sie sich mit dieser Intentionalität“ anlegen.²⁶ Für uns Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen bedeutet dies zum einen, sich ernsthaft mit den Deutungen und Konstruktionen der Kinder auseinanderzusetzen, ihnen jedoch ebenso Reflexionsangebote zuzumuten. Zum anderen ist dabei jedoch nicht aus dem Blick zu verlieren, dass durchaus eigenständige Ergebnisse, Deutungen und Konstruktionen der jungen Generation, von den eigenen Intentionen abweichende Resultate möglich sind.

²³ Honig, Michael-Sebastian (2008): Lebensphase Kindheit. In: Abels, H./ Honig, M.-S. u.a. (Hrsg.) (2008): Lebensphasen, Wiesbaden, S. 53.

²⁴ Vgl. Berg, Christa (1991): Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: Berg, C. (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt a.M., S. 15.

²⁵ Klaas, Marcel/ Flügel, Alexandra/ Hoffmann, Rebecca/ Bernasconi, Bernadette (2011): Kinderkultur oder der Versuch einer Annäherung. In: Klaas, M./ Flügel, A./ Hoffmann, R./ Bernasconi, B. (Hrsg.) (2011): Kinderkultur(en), Wiesbaden, S. 13.

²⁶ Wegener-Spöhring, Gisela (1998): „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. Bildung in der Grundschule heute. In: Bildung und Erziehung (1998), 51. Jg., H. 3, S. 336.

Literatur

- Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg
- Berg, Christa (1991): Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In: Berg, C. (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt a.M., S. 15-40
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkinde? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M.
- Deckert-Peaceman, Heike (2006): Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft 3 von widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 35-50
- Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen, Farmington Hills
- Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ – Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschulern über den Nationalsozialismus und Holocaust. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, März 2008, Ausgabe 10
- Georgi, Viola B. (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Selbstverständnis von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. In: Frölich, M./ Lapid, Y./ Schneider, C. (Hrsg.) (2004): Repräsentationen des Holocaust im Gedächtnis der Generationen. Zur Gegenwartsbedeutung des Holocaust in Israel und Deutschland. Frankfurt a.M., S. 203-244
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin
- Hollstein, Oliver/ Meseth, Wolfgang/ Mahnkopp-Müller, Christine/ Proske, Matthias/ Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt a.M.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S./ Lange, A./ Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, München, S. 33-50
- Honig, Michael-Sebastian (2008): Lebensphase Kindheit. In: Abels, H./ Honig, M.-S. u.a. (Hrsg.) (2008): Lebensphasen, Wiesbaden, S. 9-76
- Kelle, Helga (2009): Kindheit. In: Andresen, S./ Casale, R./ Gabriel, T./ Horlacher, R./ Larcher Klee, S./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2009): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Basel, S. 464-477
- Klaas, Marcel/ Flügel, Alexandra/ Hoffmann, Rebecca/ Bernasconi, Bernadette (2011): Kinderkultur oder der Versuch einer Annäherung. In: Klaas, M./ Flügel, A./ Hoffmann, R./ Bernasconi, B. (Hrsg.) (2011): Kinderkultur(en), Wiesbaden, S. 9-26
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis, Frankfurt a.M.
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts, S. 298-365
- Wegener-Spöhring, Gisela (1998): „Die Menschen stärken und die Sachen klären“. Bildung in der Grundschule heute. In: Bildung und Erziehung (1998), 51. Jg., H. 3, S. 329-346
- Welzer, Harald/ Möller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2002): Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M.

Frühes historisches Lernen über Nationalsozialismus und Judenverfolgung

Familiäre Bedingungen, Interessen und Wissenserwerb bei Viertklässlern

Nationalsozialismus und Holocaust als Gegenstand der grundschulbezogenen Forschung

Dass es möglich ist, Nationalsozialismus und die nationalsozialistischen Judenverfolgung in den ersten sechs Schuljahren sinnvoll zu thematisieren, wird von der grundschulbezogenen Forschung nicht mehr in Frage gestellt. Empirische Forschung zu Vorstellungen und Kenntnissen von Kindern und von Lehrkräften kann eine Konkretisierung der fachdidaktischen Diskussionen fördern. 2007 konstatierte Dietmar von Reeken hier eine Leerstelle.¹ Seit 2008 hat es kontinuierlich Veränderungen dieser Situation durch erste qualitative Forschungsbefunde von Andrea Becher, Alexandra Flügel, Vera Hanfland und jüngst Isabel Enzenbach gegeben.² Zentrales Ergebnis der Arbeiten Bechers, Flügels und Hanflands ist, dass bereits Neun- und Zehnjährige über Kenntnisse zum Nationalsozialismus und Holocaust verfügen. Flügel konstatiert darüber hinaus, dass schon Kinder sich als kompetent wahrnehmen mit der NS-Vergangenheit im Grundschulunterricht auseinanderzusetzen.³ In der Arbeit Bechers werden vier Perspektiven von Kindern herausgearbeitet: die Fokussierung auf die Person Adolf Hitler (zusammengefasst im Begriff „Hitlerismus“), die Wahrnehmung von Juden als die „Anderen“ bzw. Nicht-Deutschen sowie die als aussichtslos beschriebenen Möglichkeiten der

¹ Vgl. Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 211.

² Vgl. u.a. Becher, Andrea (2008): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergast oder aushungern lassen.“ Kann eine „Erziehung nach Auschwitz“ im Sachunterricht eine „Erziehung ohne Auschwitz“ sein? In: Giest, H./ Wiesemann, J. (Hrsg.) (2008): Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht? Bad Heilbrunn, S. 121-131; Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd.25), Oldenburg; vgl. u.a. Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ – Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschulern über den Nationalsozialismus und Holocaust, in: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe (2008) März, Ausgabe ,10; Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen/Farmington Hills; Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, (Reihe Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd.3), Münster; Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin.

³ Vgl. Flügel (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“, S. 2.

„Deutschen“ Widerstand gegen die als übermächtig wahrgenommenen Nazis zu leisten und bruchstückartiges aber z.T. detailliertes Wissen zum Genozid aber nicht zu dessen Genese.⁴ Die Perspektiven weisen darauf hin, dass bereits Kinder im Grundschulalter problematische Deutungsmuster im gesellschaftlichen Erinnerungsdiskurs übernehmen.⁵ Eine fachlich angemessene Arbeit mit Kindern zur NS-Geschichte kann „gefährliches Halbwissen“ aufklären. Um der Entwicklung von antijüdischen Stereotypen und Vorurteilen entgegenzuwirken, fordert Isabel Enzenbach darüber hinaus eine Entflechtung der Themenkomplexe jüdische Geschichte, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft.⁶ Eine verallgemeinernde Untersuchung der Kenntnisse von Grundschulkindern steht trotz der neueren Forschungen noch aus. Einen Beitrag zum Schließen dieser Forschungslücke soll mein gegenwärtig durchgeführtes Forschungsvorhaben leisten.

Anlage der Untersuchung

Die Forschungsfragen der quantitativ ausgerichteten Untersuchung knüpfen an die fachdidaktische Forschung an: *Stellt das vierte Schuljahr möglicherweise den geeigneten Zeitpunkt für eine erste Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus dar? Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund (sozio-ökonomischer Hintergrund, Einwanderungsgeschichte) auf die Kenntnisse der Kinder?*

Die Datenerhebung für das Vorhaben wurde im Schuljahr 2009/2010 durchgeführt. Befragt wurden Viertklässlerinnen und Viertklässler sowie Eltern und Lehrkräfte in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. Der Beitrag fokussiert Ergebnisse zum Einfluss des familiären Hintergrundes auf das Wissen sowie Vorstellungen von Lehrkräften zu einer Thematisierung der NS-Geschichte mit Kindern im Grundschulalter. Bei den dargestellten Ergebnissen handelt es sich um Zwischenergebnisse, da ein Teil der vertiefenden Analysen zum Zeitpunkt der Tagung noch aussteht.

Die Untersuchung nimmt Bildungsprozesse von Kindern in den Blick. Sie hat zum Ziel, Wissensbestände über die Zeit des Nationalsozialismus zu erheben und Bedingungen des Wissenserwerbs zu markieren. Da die NS-Geschichte weder in Berlin und Brandenburg noch in Nordrhein-Westfalen curricular als Thema für die Grundschule verankert ist, werden keine obligatorischen – eher zufällige – Wissensbestände erwartet, die Ergebnis lebensweltlicher Erfahrungen mit Geschichte sein können. Damit verortet sich die Untersuchung in der Forschung zu den Lernvoraussetzungen von Kindern für die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte. Den Kenntnissen der Kinder bzw. dem Wissen wird eine bedeutungsvolle Funktion beigemessen, da es hilft ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein⁷ anzubahnen.

⁴ Vgl. Becher (2008): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergasen oder aushungern lassen.“, S. 125-128.

⁵ Vgl. Flügel (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“, S. 4.

⁶ Vgl. Enzenbach (2011): Klischees im frühen historischen Lernen, S. 271f.

⁷ „Geschichtsbewusstsein“ ist die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. Allerdings hat sich die Disziplin auf keine einheitliche Definition des Begriffes verständigt. Dietmar von Reeken bezieht sich in seinem Handbuch „Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht“ auf eine allgemein leicht verständliche Definition von Létourneau: Geschichtsbewusstsein ist „die Kompetenz des menschlichen Individuums, seinen Platz in einer sich entwickelnden und fortschreitenden Umwelt relativ zu einem

Zur Methodik der Untersuchung: Die Befragungen wurden schriftlich mittels Fragebögen durchgeführt. Dazu wurde ein Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler entwickelt, der Fragen zum sozio-demographischen Hintergrund sowie Multiple-Choice-Aufgaben mit vier Antwortmöglichkeiten und offene

Frage 16

Gab es auch Menschen in Deutschland, die gegen Adolf Hitler und die Nazis waren?

Nein, denn Hitler war ein Dämon und niemand konnte sich ihm entziehen.

Ja, aber niemand traute sich, etwas gegen die Nazis zu unternehmen.

Nein, denn alle Deutschen waren Nazis.

Ja, aber viele von ihnen wurden deswegen auch verfolgt und getötet.

Abbildung 1: Item im SchülerInnenfragebogen

Aufgaben zu den Themenbereichen Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg und Judenverfolgung enthält. Die Testaufgaben wurden auf der Grundlage der Forschungsbefunde von Becher und Flügel entwickelt. In Frage 16 (siehe Abbildung) wird beispielsweise danach gefragt, ob es Widerstand gegen Adolf Hitler und die Nazis gab. In den Distraktoren (falsche Antwortmöglichkeiten) werden Perspektiven aufgegriffen, die auf Bechers Vorstellungskonzeptionen zu Hitler und zu Menschen im Dritten Reich abzielen.⁸ Der Untersuchung war außerdem eine Befragung der Eltern angeschlossen, um weiterführende und zuverlässige Informationen zu strukturellen Merkmalen der Schülerfamilien zu erhalten. Eine Befragung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer hatte zum Ziel, ihre Vorstellungen zu einer Thematisierung der Zeit des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht sowie eventuelle Unterrichtserfahrungen der Schulklasse zu erfassen.

Für die Analysen wurden in einem ersten Schritt die Kenntnisse der Kinder raschskaliert⁹ und der Personenparameter WLE (Weighted Likelihood Estimate) berechnet. Der WLE ist in der probabilistischen Testtheorie ein Personenparameter, der die individuelle Merkmalsausprägung – hier den Kenntnisstand der Kinder – angibt.¹⁰ Ein großer WLE bedeutet, dass das Schulkind umfangreiche Kenntnisse über die NS-Geschichte hat. In einem zweiten Schritt wurden Häufigkeiten, Mittelwerte und Regressionen¹¹ gerechnet. Die Ergebnisse dieser Analysen werden im vierten Abschnitt dargestellt.

Vorher, einem Hier und jetzt und einem nachher zu definieren.“ (Vgl. Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren, S. 8).

⁸ Vgl. Becher (2008): „Der wollte die Juden ausrotten und dann hat er sie vergasen oder aushungern lassen.“, S. 125-127.

⁹ Bei der Raschskalierung handelt sich um eine nachträglich durchgeführte Skalierung der Fragebogenitems, die auf der Basis der Item-Response-Theorie (IRT) erfolgt. Es zeigte sich, dass der Schülerfragebogen mit einer WLE-Reliabilität von 0.73 eine zufriedenstellende interne Konsistenz aufweist.

¹⁰ Vgl. IPN Leibnitz-Institut (Hrsg.) (o.J.): Arbeitsbereich 5. Bildungsmonitoring und Methodenforschung, URL: <http://www.ipn.uni-kiel.de/foplan04/Arbeitsbereich5.pdf>, S. 122.

¹¹ Wenn zwei Merkmale miteinander zusammenhängen, kann mithilfe der einfachen linearen Regression ein Merkmal durch das andere vorhergesagt werden (Vgl. Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg, S. 183f.).

Beschreibung der Stichprobe

Die Untersuchung wurde im Schuljahr 2009/2010 in den Bundesländern Berlin ($N_{\text{Berlin}} = 309$), Brandenburg ($N_{\text{Brandenburg}} = 261$) und Nordrhein-Westfalen ($N_{\text{NRW}} = 233$) zu zwei Zeitpunkten – zu Beginn und zum Ende des vierten Schuljahres – durchgeführt.

Insgesamt wurden 803 Viert- und wenige Drittklässlerinnen und Drittklässler¹² an 30 Grundschulen befragt, davon nahmen 118 Kinder zu beiden Untersuchungszeitpunkten teil. Außerdem liegen Auskünfte von 694 Familien und 59 Lehrkräften vor. Die befragten Kinder waren im Mittel zum 1. MZP 9,5 und zum 2. MZP 10,3 Jahre alt; es handelt sich um 403 Jungen und 400 Mädchen.

Sozio-ökonomischer Hintergrund

In Schulleistungsuntersuchungen wie IGLU werden sozio-ökonomische Rahmenbedingungen und eine Einwanderungsgeschichte der Schülerfamilien immer wieder als Prädiktoren zur Erklärung von Leistungsunterschieden konstatiert. Schon zum Schuleintritt sind Differenzen beispielsweise in der Lesekompetenz oder den mathematischen Kompetenzen – die sich im Laufe der Schulzeit verstärken – auf die Herkunft der Kinder zurückzuführen.¹³ Es stellt sich die Frage, ob der familiäre Hintergrund auch die Kenntnisse von Viertklässlerinnen und Viertklässler über die Zeit des Nationalsozialismus beeinflusst.

In den vergangenen Jahren haben sich Indikatoren zur Messung des sozio-ökonomischen Status (SES) bewährt, die in dieser Untersuchung Anwendung finden.¹⁴ So wurden die Eltern beispielsweise nach ihrer beruflichen Stellung gefragt. In einem zweiten Schritt wurden die Angaben „EGP-Klassen“ (zurückzuführen auf Erikson, Goldthorpe&Portocarero 1979) zugeordnet, die Berufe nach „der Art der Tätigkeit (manuell, nichtmanuell, landwirtschaftlich), der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), den Weisungsbefugnissen (keine, geringe, große) und den zur Berufsausübung erforderlichen Qualifikationen (keine, niedrige, hohe)“ unterscheiden.¹⁵ Aus der Antwort des Elternteils mit der höheren EGP-Klasse wurde die EGP-Variable für die Familie ermittelt; bei fehlenden Werten wurde die Angabe des antwortenden Elternteils

¹² In einer Berliner Grundschule wurden 23 Drittklässlerinnen und Drittklässler (2,9% der Gesamtstichprobe) befragt, die JÜL-Klassen angehören.

¹³ Vgl. Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York/München/Berlin, S. 226; Thiel, Oliver (2012): Socio-economic diversity and mathematical competences. In: European Early Childhood Research Journal, Vol. 20/No. 1, S. 61-81.

¹⁴ Vgl. Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): , Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich, S. 227 f.

¹⁵ Baumert, Jürgen/ Maaz, Kai (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeptionen. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, S. 17-18.

Frühes historisches Lernen über Nationalsozialismus und Judenverfolgung

gewertet. Schließlich wurden die Antworten in ein dreistufiges Schichtmodell zusammengefasst: 1. Akademiker, höhere Techniker, Führungskräfte, 2. Angestellte und kleine Unternehmer, 3. Manuelle Tätigkeiten.¹⁶ Alle weiteren Berechnungen wurden mit der erzeugten dreistufigen Variablen vorgenommen.¹⁷ Tabelle 1 zeigt, dass fast 30% der Schülerfamilien der ersten Gruppe, 54.5% der zweiten Gruppe und 15.7% der dritten Gruppe zugeordnet werden.

EGP-Klassen-Zugehörigkeit	Häufigkeiten Vater (N = 621)	Häufigkeiten Mutter (N = 642)	Häufigkeiten Familie (N = 682)
Obere Dienstklasse (I)	7.9	1.6	8.4
Untere Dienstklasse (II)	17.9	15.9	21.4
Akademiker, höhere Techniker, Führungskräfte (1)			29.8
Routinedienstleitungen in Handel und Verwaltung (III)	23.2	48.8	44.9
Selbständige (IV)	13.2	4.5	5.3
Untere technische Berufe (V)	5.2	5.8	4.4
Angestellte und kleine Unternehmer (2)			54.5
Handwerker sowie Anlagen- und Maschinenbediener (VI)	26.4	4.5	9.7
An- und ungelernete Arbeiter (VII)	5.2	7.3	3.2
Noch nie erwerbstätig (0)	1.1	11.7	2.8
Manuelle Tätigkeiten (3)			15.7

Tabelle 1: Prozentuale Häufigkeiten: EGP-Klassen-Zugehörigkeit des Vaters, der Mutter und der Familie

Neben dem Beruf wurde nach der Erwerbssituation der Eltern gefragt. Dieser Frage liegt die Annahme zu Grunde, dass eine längere Arbeitslosigkeit einer oder beider Elternteile ökonomische und soziale Ressourcen der Schülerfamilien beeinflusst. Im Sommer 2010 waren fast 82% der Väter vollzeitbeschäftigt, 8,1% teilzeitbeschäftigt und 8.8% erwerbslos (N = 639). Dagegen gingen nur 30.5% der Mütter einer Vollzeitbeschäftigung nach, 40.2% waren teilzeitbeschäftigt und fast 21% erwerbslos (N = 669).

Ein weiterer Indikator zur Messung sozio-ökonomischer Unterschiede ist die Anzahl der Bücher im Haushalt. Bos u.a. zeigen, dass der Buchbesitz Merkmal für die Bildungsnähe des Elternhauses ist, die wiederum auf die soziale Schicht hinweist.¹⁸ In der Untersuchung wurden sowohl die Eltern zur Anzahl der Bücher im Haushalt als auch die

¹⁶ Vgl. Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich, S. 228 ff.

¹⁷ Das Zusammenfassen in eine Variable mit drei Gruppen hat gegenüber EGP-Variablen mit acht Gruppen den Vorteil, dass die Teilstichprobengröße steigt und Effekte eher signifikant werden.

¹⁸ Vgl. Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich, S. 228.

Kinder zur Anzahl ihrer eigenen Bücher befragt. In Tabelle 2 sind die Antworten enthalten.

Antwortmöglichkeiten	Häufigkeiten Eltern (N = 694)	Antwortmöglichkeiten	Häufigkeiten Kinder (N = 802)
keine	0.1	keine	1.4
1 bis 10	3.7	1 bis 5	4.1
11 bis 50	18.4	6 bis 10	11.1
51 bis 100	19.3	11 bis 25	19.0
101 bis 250	19.7	26 bis 50	29.9
251 bis 500	18.3	mehr als 50	34.5
mehr als 500	20.3		

Tabelle 2: Prozentuale Häufigkeiten: Anzahl der Bücher im Elternhaus und Anzahl der Bücher der Kinder

Einwanderungsgeschichte

In den eingangs erwähnten Forschungsarbeiten blieb die Perspektive möglicher Besonderheiten von Kindern mit Einwanderungsgeschichte beim historischen Lernen über die NS-Geschichte unbeachtet. Für eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu Themen der Zeitgeschichte, die sich begründet an Bedingungen der multikulturellen Gesellschaft orientiert, sind jedoch empirische Ergebnisse notwendig, um nicht auf der Ebene von Zuschreibungen und Annahmen über Unterschiede von Schulkindern zu verharren. Aus diesem Grund interessiert in der Untersuchung, ob die Herkunft eines Kindes Einfluss auf sein Wissen hat.

Die Einwanderungsgeschichte der Familien wurde über das Geburtsland der Eltern, Kinder und der in der Familie gesprochenen Sprache(n) erfragt. Es ergibt sich folgende Verteilung: 62.3% der Väter (N=690), 65.8% der Mütter (N=692) und 94.6% der Kinder sind in Deutschland geboren. 70.2% der Kinder gaben an, zu Hause nur Deutsch gelernt zu haben und zu Hause nur Deutsch zu sprechen. Die verbleibenden Schulkinder in der Stichprobe haben neben Deutsch eine weitere Muttersprache oder eine andere Muttersprache als Deutsch: 13.9% sprechen Türkisch, 3% Arabisch, 2.3% Russisch, 1.3% Polnisch, 1.2% Kurdisch, 1% Albanisch und 7.2% eine andere Sprache (N = 779). In 71.4% der Familien wird zu Hause hauptsächlich Deutsch gesprochen, in 25.2% Deutsch und eine andere Sprache und in 3% eine andere Sprache. Die größte Teilstichprobe stellt die Gruppe der Kinder dar, die Türkisch als ihre Muttersprache oder eine ihrer Muttersprachen angab (108 Kinder/13.4% der Gesamtstichprobe). Für diese Gruppe von Kindern sind weitere Analysen möglich.

Interesse an historischen Themen

Neben strukturellen Merkmalen der Familie wurden auch Informationen zum Interesse der Kinder an historischen Sachverhalten im Allgemeinen und für die Zeit des Nationalsozialismus im Besonderen erhoben. In der Persönlichkeitspsychologie wird das Konstrukt „Interesse“ als subjektive Bewertung von Tätigkeiten interpretiert. Der Theorie zufolge können Tätigkeiten anziehend oder abstoßend empfunden werden.¹⁹ Ergebnisse

¹⁹ Vgl. Asendorpf, Jens B. (2004): Psychologie der Persönlichkeit, Berlin/Heidelberg, S. 222.

der domänenspezifischen Forschung der letzten Jahre haben gezeigt, dass ein „besonderes Interesse“ dazu führen kann, dass schon sehr junge Kinder in bestimmten Wissensdomänen Spezialisten werden.²⁰ Das Interesse der Kinder wird als ein weiterer Prädiktor für die Wissensbestände der Kinder angenommen.

Vor dem eigentlichen Test wurden die Kinder danach gefragt, wie sehr sie sich für Geschichte interessieren. Da nicht davon ausgegangen werden konnte, dass alle Kinder eine Vorstellung davon haben, was „Geschichte“ sein kann, wurden mündlich von der Testleiterin Beispiele hinzugefügt.²¹ 44.6% der Kinder äußerten, dass sie sich für Geschichte sehr interessieren, 41.2% sind mittelmäßig interessiert, 10.1% gering und 4.1% gar nicht interessiert (N=803). Weiterhin wurden die Kinder nach ihrer persönlichen Meinung zum Thema Nationalsozialismus (siehe Tabelle 3) gefragt. Mehrfachantworten waren möglich. Der überwiegende Anteil der Schulkinder findet das Thema „spannend“ und „möchte gern mehr darüber erfahren“. Beide Antwortmöglichkeiten wurden häufig in Kombination gewählt ($\Phi = .40, p < .001$). Weitere häufig gewählte Kombinationen sind: „interessiert mich nicht“ und „nicht nachdenken“ ($\Phi = .25, p < .001$) sowie „nicht nachdenken“ und „Angst“ ($\Phi = .28, p < .001$). Der Kontingenzkoeffizient Phi (Φ) drückt aus, wie stark beide Antworten (Merkmale) voneinander abhängen.

Wie findest du das Thema Nationalsozialismus?

Antwortmöglichkeiten	Häufigkeiten (N = 792)
Es interessiert mich nicht.	7.8
Ich möchte nicht darüber nachdenken.	13.8
Es macht mir Angst.	19.9
Es ist sehr spannend.	62.4
Ich würde gerne mehr darüber erfahren.	66.8
Ich weiß nicht.	16.3

Tabelle 3: Prozentuale Häufigkeiten: Interesse am Thema

Ergebnisse

Ausgangssituation

In 30 von 67 Klassen wurde in der 3. oder 4. Klasse die Zeit des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht behandelt – zumeist im Sachunterricht. Auffällig ist die verhältnismäßig kleine Anzahl von Grundschulklassen in Brandenburg, in der eine Thematisierung stattgefunden hat (Thematisierung Brbg.: 23.8%, Berlin: 50%, NRW: 57.1%). Die Angaben der Lehrkräfte zum Umfang der ersten Lerneinheiten variieren von einem einstündigen Unterrichtsgespräch bis zu einer Projektwoche von 20 Unterrichtsstunden. Die Hälfte der Lehrpersonen gab eine bis vier Unterrichtsstunden als Umfang an.

²⁰ Vgl. z.B. Lohaus, Arnold/ Vierhaus, Marc/ Maass, Asja (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Berlin/Heidelberg, S. 35.

²¹ Der Fragebogen enthält die Frage „Wie sehr interessierst du dich für Geschichte?“ Folgende mündliche Ergänzungen wurden vorgenommen: „Geschichte meint hier die Auseinandersetzung mit der vergangenen Zeit. Also lest ihr z.B. gern Bücher oder seht ihr euch gern Fernsehsendungen an über das Mittelalter – über Ritter und Burgen – oder über Indianer.“

Die Befragung der Eltern ergab, dass in 63% der Familien mit dem Kind bereits über diese Zeit gesprochen wurde. 37% der Eltern verneinten die Frage nach einem stattgefundenen Gespräch (N = 694). Dagegen gaben 90.4% der Kinder an, schon einmal etwas über die Zeit des Nationalsozialismus gehört oder gesehen zu haben bzw. etwas darüber zu wissen. Vor allem an Sendungen im Fernsehen erinnern sich die Kinder (71.1%, N = 803).

Disparitäten

Im Mittel wurden 10.3 von 21 Fragen richtig beantwortet (SD = 4.0). Beispielsweise erkannten bereits 82.3% der Kinder Adolf Hitler und 55% den Davidstern. Die Frage „Gab es auch Menschen in Deutschland, die gegen Adolf Hitler und die Nazis waren?“ (siehe Abbildung 1) konnten 73.7% der Kinder richtig beantworten. 2.7% wählten den ersten, 20.3% den zweiten und 0.7% den dritten Distraktor. Die Auswertung der offenen Aufgaben ergab folgendes Bild: 37% der Kinder waren in der Lage, die Frage „Weißt du schon, was ein Konzentrationslager ist und was dort passiert ist?“ mit einer zutreffenden Aussage zu beantworten. 40.6% nannten einen Personenkreis, der verfolgt wurde.

In der Untersuchung konnten große Unterschiede in den Wissensbeständen der Kinder festgestellt werden. Die Anzahl richtig beantworteter Fragen variiert von 0 bis 21. Auch auf Schulebene sind Unterschiede bezogen auf die Wissensbestände der Schülerschaft vorzufinden. Die im Mittel richtig beantworteten Fragen der Kinder einer Grundschule belaufen sich auf 7.4 bis 13.9. Welche Ursachen sind für diese großen Unterschiede verantwortlich? Es gibt Hinweise darauf, dass nicht allein die Thematisierung im Grundschulunterricht dazu führt, dass Kinder sich im Umfang ihrer Kenntnisse unterscheiden. Um zu prüfen, welche Merkmale einen Zusammenhang mit dem Kenntnisstand aufweisen, wurden zuerst Korrelationen berechnet. Es schlossen sich Regressionsanalysen zur Bestimmung der Richtung des Zusammenhangs (einfache lineare Regression) an. Tabelle 4 zeigt neun signifikante Faktoren, die jeweils als einzelner Prädiktor unterschiedlich stark Varianz im Kriterium „Kenntnisstand der Kinder“ aufklären. Der Regressionskoeffizient b gibt Auskunft über die Richtung des Zusammenhangs; mit Hilfe der Effektstärke f^2 soll die Stärke der Zusammenhänge verglichen werden.

Variable	Skalenniveau	b	N	f ²
Bücher der Eltern	ordinalskaliert	.28	694	.19
Bücher der Kinder	ordinalskaliert	.22	802	.08
EGP _{Familie}	metrisch	.48	682	.10
Mutter ist erwerbslos	dichotom	-.48	613	.04
Familie hat Migrationsgeschichte	dichotom	-.31	803	.02
Türkisch ist Muttersprache	dichotom	-.61	589	.05
Gespräche mit Eltern über NS sind erfolgt	dichotom	.79	694	.15
Thematisierung NS in der Grundschule hat stattgefunden	dichotom	.39	771	.03
Kinder sind an Geschichte interessiert	dichotom	.50	803	.03

Tabelle 4: Lineare Regressionsanalysen und Effektstärken: Zusammenhänge

Anmerkungen: $p < 0.001$; b – nicht standardisierter Regressionskoeffizient, f² – Effektstärke; Angabe der Referenzgruppen: Mutter ist erwerbstätig; Familie hat keine Migrationsgeschichte; Deutsch ist Muttersprache; Gespräche mit Eltern über die NS-Geschichte sind nicht erfolgt, Thematisierung Nationalsozialismus in der Grundschule hat nicht stattgefunden; Kinder sind nicht an Geschichte interessiert

Der bedeutendste einzelne Prädiktor ist die Anzahl der Bücher im Haushalt. Die ermittelte Effektstärke für den statistischen Zusammenhang liegt mit $f^2 = .19$ auf einem moderaten Niveau. Mit steigender Anzahl von Büchern wird das Wissen der Kinder zur NS-Vergangenheit umfangreicher. Im Vergleich haben die Anzahl der Bücher der Kinder und die Zugehörigkeit der Familie zu einer höheren EGP-Klasse mit einem f^2 von .08 und .10 einen geringeren aber immer noch bemerkenswerten Effekt. Mit $f^2 = .04$ ist die ermittelte Effektstärke für den Zusammenhang zwischen der Erwerbslosigkeit der Mutter und dem Kenntnisstand der Kinder als schwach zu bezeichnen. Zu der Gruppe von Kindern zu gehören, deren Familie eine Einwanderungsgeschichte hat, wirkt sich negativ auf den Kenntnisstand der Kinder zur NS-Geschichte aus. Wenn Kinder mit einer Einwanderungsgeschichte Türkisch als Muttersprache haben, beträgt die Effektstärke sogar $f^2 = .05$. Der zweitstärkste Prädiktor ist die Variable „Gespräche über die Zeit des Nationalsozialismus mit den Eltern“. Ein stattgefundenes Gespräch zwischen den Eltern und Kindern hat einen positiven Einfluss auf den Kenntnisstand ($f^2 = .15$), ebenso eine Thematisierung der NS-Geschichte in der Grundschule und ein allgemeines Interesse an Geschichte. Die Effekte sind mit $f^2 = .03$ allerdings schwach.

Die vorliegenden Daten deuten darauf hin, dass Gespräche über die Zeit des Nationalsozialismus nicht in jedem Elternhaus stattfinden. Im Folgenden werden Unterschiede in den Teilstichproben aufgezeigt. Der Kontingenzkoeffizient Cramers V drückt, wie Phi (Φ), die Stärke der Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen aus.

Gespräche mit Eltern über die NS-Geschichte sind erfolgt

EGP _{Familie}	Häufigkeiten	N	Bücher _{Eltern}	Häufigkeiten	N
1.Akademiker u.a.	82.8	203	bis max. 100 Bücher	40.2	286
2.Angestellte u.a.	60.4	369	über 100 Bücher	78.7	403
3.Manuelle Tätigkeiten	35.2	105			
Cramers V	.32		Phi	.39	

Tabelle 5: Prozentuale Häufigkeiten: Gespräche über die NS-Geschichte mit Eltern sind erfolgt

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Häufigkeiten in den Gruppen unterschiedlich stark verteilt sind. Der sozio-ökonomische Status der Familien hat einen statistisch hoch signifikanten Einfluss auf die Gespräche über Nationalsozialismus im Elternhaus. Familien mit einer höheren EGP-Klasse sprechen mit ihren Kindern häufiger über die NS-Geschichte (Cramers V = .32, $p < 0.001$). In Gruppe 1 (Akademiker, höhere Techniker, Führungskräfte) kreuzten 83% der Eltern an, über die Vergangenheit gesprochen zu haben, in Gruppe 2 (Angestellte und kleine Unternehmer) 60% und in Gruppe 3 (Eltern gehen manuellen Tätigkeiten nach) 35%. Wenn man die EGP-Klasse durch die Anzahl der Bücher im Elternhaus ersetzt, erhöht sich die Effektstärke nochmals leicht ($\Phi = .39$, $p < 0.001$). Insgesamt handelt es sich um moderate Effekte.

Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen erfolgten Gesprächen und der Einwanderungsgeschichte geprüft. Erneut zeigen sich Unterschiede (Tabelle 6): In 70.8% der Familien ohne und 51.4% der Familien mit Einwanderungsgeschichte wurde über die NS-Geschichte gesprochen ($\Phi = .04$; $p < 0.001$). Deutlich stärker ist der Zusammenhang, wenn man nur Kinder mit deutscher und türkischer Muttersprache ($\Phi_{\text{ausbalanciert}} = .17$; $p < 0.001$) vergleicht. Letztere sprechen wesentlich seltener mit ihren Kindern über die Zeit des Nationalsozialismus.

Gespräche mit Eltern über die NS-Geschichte sind erfolgt

Einwanderungsgeschichte	Häufigkeiten	N	Muttersprache	Häufigkeiten	N
Keine Einwanderungsgeschichte	70.8	414	Deutsch	70.7	92
Einwanderungsgeschichte	51.4	280	Türkisch	29.0	100
Phi	.04		Phi _{ausbalanciert}	.17	

Tabelle 6: Prozentuale Häufigkeiten: Gespräche mit Eltern über die NS-Geschichte sind erfolgt

Die Ergebnisse dieser Untersuchung lassen allerdings keine Deutungen über die Ursachen des Befundes zu. Denkbar ist, dass sich geschichtliche Narrative, die in türkischen Herkunftsfamilien tradiert werden, von kollektiven Narrativen in Deutschland unterscheiden.

Zusammenfassend wird ein Modell dargestellt, das die Ergebnisse einer multiplen und schrittweisen Regression zeigt. Zuerst wurde die abhängige Variable (WLE) ins Modell aufgenommen und dessen Varianz schrittweise durch die mit ihr am höchsten zusammenhängenden unabhängigen Variablen zu erklären versucht.

Frühes historisches Lernen über Nationalsozialismus und Judenverfolgung

Variablen (dichotom) ²²	b_{1-3}	SE(b_{1-3})	β_{1-3}	ΔR^2_{1-3}	Sig.	Korrig. R^2
Über 100 Bücher im Haushalt	.55	.08	.26	.14	$p < 0.001$.22
Gespräche mit Eltern über NS sind erfolgt	.55	.08	.26	.06	$p < 0.001$	
Kinder sind an Geschichte interessiert	.48	.10	.16	.03	$p < 0.001$	

Tabelle 7: Multiple schrittweise Regression: Kenntnisstand; Methode: Einschluss

Anmerkungen: N = 661, b_{1-3} – unstandardisierte Regressionskoeffizienten, SE – Standardfehler von b, β_{1-3} – standardisierte Regressionskoeffizienten; Referenzgruppen: unter 100 Bücher im Haushalt; Gespräche mit Eltern über die NS-Geschichte sind nicht erfolgt; Kinder sind nicht an Geschichte interessiert

Man kann Tabelle 7 wie folgt lesen: Kinder, deren Familien im Besitz von mehr als 100 Büchern sind, haben einen durchschnittlich .55 Einheiten höheren Kenntnisstand als ihre Altersgenossen mit weniger als 100 Büchern zu Hause. Der Kenntnisstand von Kindern, mit denen die Eltern über die NS-Zeit gesprochen haben, ist wiederum .55 Einheiten größer als der von Kindern, mit denen nicht darüber gesprochen wurde. Auch das allgemeine Geschichtsinteresse hat einen positiven Einfluss. Der Kenntnisstand von historisch interessierten Kindern ist .48 Einheiten größer als bei historisch uninteressierten. Das Modell zeigt, dass fast ein Viertel der Varianz durch nur drei Variablen – die von Schule und Unterricht unabhängig sind – erklärt wird.

Einflussgrößen auf die Thematisierung in der Grundschule

Befragt, in welcher Klassenstufe die Zeit des Nationalsozialismus und die Judenverfolgung zum Lerngegenstand werden sollten, nannte eine Gruppe von Lehrkräften (49%) die vierte Jahrgangsstufe oder einen früheren Zeitpunkt. Die zweite Gruppe von Lehrpersonen gab an, dass eine Thematisierung erst ab der fünften/sechsten Klasse (37%) oder ab der siebten Klasse (9%) erfolgen sollte. Für diese Gruppe stellt das wichtigste Argument die Entwicklung der Kinder dar ($\Phi = -.36$, $p < 0.01$). Eine Grundschullehrerin argumentiert für die 7. Klasse als Zeitpunkt einer ersten Thematisierung wie folgt:

„[...] Jüngere Kinder können meiner Meinung nach die Grausamkeit nicht verstehen und es besteht somit die Gefahr der Verherrlichung oder des Ins-Lächerliche-Ziehens; bei zu anschaulicher Behandlung könnten auch Traumata auftreten.“ (ID 32)

Aber auch in der ersten Gruppe ist die Entwicklung der Kinder ein wichtiges Argument. Das Thema in der 4. Klasse zu behandeln, begründet eine Lehrerin mit folgender Aussage:

„Ab Klassenstufe 4, da bestimmte Begriffe bzw. Fakten [vorher] nicht verstanden werden.“ (ID 22)

Insgesamt beziehen sich 54% der Befragten auf die Entwicklung der Kinder. In den Antworten wiederholen sich vielfach Argumente wie „kognitive Reife“ und „emotionale Reife“.

²² In der Statistik bedeutet „dichotom“, dass ein Merkmal nur zwei Ausprägungen hat. Im Beispiel werden die Kinder entweder der Gruppe mit mehr als 100 Büchern oder der Gruppe mit weniger als 100 Büchern im Haushalt zugeordnet.

In Schulklassen mit einer offenen Einstellung der Lehrperson gegenüber einer ersten Thematisierung der NS-Geschichte vor der fünften Klassenstufe wurde erwartungsgemäß häufiger dazu während des dritten oder vierten Schuljahres gearbeitet als in Schulklassen, deren Lehrperson einen späteren Zeitpunkt für angemessen erachtet ($\Phi = .39$, $p < 0.01$). Außerdem thematisieren häufiger Lehrpersonen die NS-Geschichte, die das Interesse der Kinder betonen ($\Phi = .31$, $p < 0.05$) und eine Lehrtätigkeit an einer Grundschule ausüben, deren Schülerschaft im Mittel sozial besser gestellt ist ($\Phi = .42$, $p < 0.001$). Die Grundschulen lassen sich nach ihrer Schülerschaft in zwei Gruppen trennen (siehe Tabelle 8).²³ Die erste wird überwiegend von Schulkindern besucht, deren Familien einer niedrigen EGP-Klasse angehören. In nur 23.5% der Grundschulklassen dieser Schulen fand eine Arbeit zur NS-Vergangenheit statt. Die zweite Gruppe von Grundschulen wird von Kindern besucht, deren Familien einer hohen EGP-Klasse angehören. In diesen Grundschulklassen wurde in 66.7% der Fälle Nationalsozialismus schon vor der fünften Jahrgangsstufe thematisiert ($\Phi = .43$, $p < 0.001$).

Eine Thematisierung im Grundschulunterricht hat stattgefunden

Mittlere EGP-Klassen-Zugehörigkeit in der Grundschule	Häufigkeiten	N
niedrig	23.5	34
hoch	66.7	33
Phi	.43	

Tabelle 8: Prozentuale Häufigkeiten: Thematisierung im Grundschulunterricht

Zusammenfassend wurde eine binär-logistische Regression berechnet, um vorherzusagen, für welche Gruppe von Lehrkräften die Wahrscheinlichkeit besonders hoch ist, dass sie die Zeit des Nationalsozialismus vor der fünften Jahrgangsstufe thematisieren. Im nachfolgenden Modell werden drei Variablen aufgeführt, die Gruppenunterschiede zur Referenzgruppe produzieren (N = 56). Diese wurden zuvor durch Korrelationsanalysen identifiziert.

Variable	b	SE(b)	exp(b)	Sig.	Nagelkerkes R ²
Höhere mittlere EGP-Klassen-Zugehörigkeit in der Grundschule	1.87	.71	6.47	p<.01	.43
Thematisierung vor der 5. Klasse möglich	1.59	.67	4.88	p<.05	
Begründung mit dem Interesse der Kinder	2.00	.86	7.40	p<.05	

Tabelle 9: Binär-logistische Regression: Wahrscheinlichkeit einer Thematisierung

Anmerkungen: Model Chi-Quadrat-Test = $X^2 = 21,72$, $p < 0.001$; Referenzgruppe: Niedrige mittlere EGP-Klassen-Zugehörigkeit in der Grundschule, Thematisierung vor der 5. Klasse nicht möglich, keine Begründung mit dem Interesse der Kinder

²³ Die Unterscheidung in zwei Gruppen erfolgt auf der Grundlage der Angaben der Eltern zu ihren Berufen. Es wurde eine dichotome Variable erzeugt, die eine Unterscheidung in zwei etwa gleich große Gruppen (0=mittlerer SES≤2.12, 1=mittlerer SES>2.12) vornimmt.

Aus der Tabelle geht hervor, dass es an Grundschulen mit einem überdurchschnittlichen SES der Schülerfamilien (bestimmt durch die EGP-Klassen-Zugehörigkeit) mehr als sechs Mal so wahrscheinlich ist, dass Lehrkräfte mit Dritt- oder Viertklässlerinnen und –klässler im Unterricht die NS-Zeit behandeln als an Grundschulen mit einem unterdurchschnittlichem SES der Schülerfamilien. Auch die Einstellung der Lehrperson wirkt sich erwartungsgemäß auf die Wahrscheinlichkeit aus. Wer glaubt, eine Thematisierung vor der fünften Jahrgangsstufe sei möglich und sinnvoll, entschließt sich fast fünf Mal so wahrscheinlich die NS-Geschichte zum Lerngegenstand zu machen. Für Lehrkräfte, die mit dem Interesse von Grundschulkindern eine Thematisierung im Primärbereich begründen, ist die Wahrscheinlichkeit mehr als sieben Mal so hoch einen Unterricht zur NS-Geschichte zu realisieren. Die Zuordnung zur korrekten Gruppe von Lehrkräften gelingt in 78.6% der Fälle. Nagelkerkes R^2 liegt bei 43%.²⁴

Zusammenfassung und Ausblick

Von einer ausführlichen Interpretation der Ergebnisse soll auf Grund des Arbeitsstandes an dieser Stelle abgesehen werden. Die ersten Ergebnisse der Untersuchung lassen jedoch folgende Schlüsse zu, die hier als Impulse für eine weiter zu führende Diskussion formuliert sind.

Thematisierung in der Familie

Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass ein Großteil der Viertklässlerinnen und Viertklässler bereits Wissen über die NS-Vergangenheit erworben hat. Die Ergebnisse stützen die qualitativen Forschungsarbeiten Bechers und Flügels, in denen deutlich wurde, dass die Wissensbestände der Kinder sehr heterogen sind. Einige verfügen über sehr detaillierte Kenntnisse – ja fast schon Expertenwissen – andere sind scheinbar noch nie mit der NS-Vergangenheit konfrontiert worden. Eine Reihe von Faktoren, die den Wissenserwerb beeinflussen, wurde vorgestellt. Ein bedeutender Prädiktor ist, ob Eltern mit ihren Kindern die NS-Geschichte besprochen haben: In 63% der Familien sind Gespräche erfolgt; dagegen gaben 90.4% der Kinder an, schon einmal mit dem Thema in Kontakt gekommen zu sein. Fast 30% der Kinder haben folglich erste Informationen zum Nationalsozialismus und zur Judenverfolgung außerhalb des Elternhauses erhalten. Für viele von diesen Kindern blieb zudem die Gelegenheit aus, im Grundschulunterricht über ihre Erfahrungen zu sprechen. Darüber hinaus zeigte sich, dass sozio-ökonomische Merkmale der Familien (EGP, Bücher) Einfluss darauf haben, ob zu Hause Gespräche mit Kindern über die NS-Geschichte erfolgen und über wie viele Kenntnisse Kinder verfügen.

Thematische Interessen der Kinder

Die Ergebnisse bestätigen Befunde der Untersuchungen von Helmut Beilner und Monika Pape, die ein besonderes Interesse von Kindern im Grundschulalter für die Auseinander-

²⁴Vereinfacht ausgedrückt, handelt es sich bei dem Bestimmtheitsmaß R^2 um den Anteil der Varianz, der durch die Regression aufgeklärt wird.

setzung mit historischen Themen festgestellt haben.²⁵ Jedoch weisen ihre Untersuchungen auf epochale und thematische Präferenzen von Grundschulkindern hin: die Urgeschichte und das Altertum (Steinzeit, Eiszeit, das alte Ägypten) sowie das Mittelalter seien beliebte Themenfelder von Viertklässlerinnen und Viertklässler noch vor Themen der Neuesten Geschichte.²⁶ „Die Neueste Zeit besitzt offenbar im Interessenshorizont der 10-jährigen wenig Gewicht“, resümiert Beilner.²⁷ Dieser Eindruck deckt sich nicht mit den vorliegenden Ergebnissen. Beachtliche 77.6% der befragten Kinder gaben an, dass sie die Zeit des Nationalsozialismus spannend (interessant o.ä.) finden und/oder gern mehr darüber erfahren möchten.²⁸ Dass Kinder nicht-deutscher Muttersprache weniger Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus haben, ist ebenso wenig überraschend, wie dass in ihren Familien seltener über diese Zeit gesprochen wird. Relevant scheint indes, dass ein Interesse an zeitgeschichtlichen Aspekten dieser Kinder trotzdem vorhanden ist.

Thematisierung in der Grundschule

In der Arbeit wird eine Diskrepanz zwischen Auffassungen von Kindern und Lehrpersonen bezüglich des Lerngegenstandes deutlich. Dem empirisch nachgewiesenen Interesse der Kinder stehen häufig Annahmen von Lehrkräften über Kinder und Kindheit entgegen, die mutmaßlich die Entscheidung für oder gegen eine Thematisierung beeinflussen. Lehrkräfte, die schon jüngeren Schulkindern die Kompetenz zuschreiben mit den Geschenissen umzugehen, und ihren Standpunkt mit dem Interesse der Kinder begründen, ermöglichen ihnen häufiger eine unterrichtliche Auseinandersetzung. Darüber hinaus vermitteln die Daten den Eindruck, dass Lehrpersonen seltener die NS-Geschichte thematisieren, wenn die Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächer gestellten Familien kommen. Für diese Kinder könnte sich somit eine doppelte Benachteiligung bezogen auf historische Bildungsprozesse ergeben.

Die Ergebnisse tragen dazu bei, Wissensunterschiede zwischen Grundschulkindern zu erklären. Für zukünftige fachdidaktische Diskussionen ist es wünschenswert, wenn die festgestellten Disparitäten diskutiert und vor diesem Hintergrund die Bedeutung der Thematisierung der NS-Geschichte für frühe historische Lernprozesse und die politische Sozialisation von Heranwachsenden neu fokussiert würden. Zudem könnte eine fachliche Expertise im Sinne eines Curriculums, welche Wissensbestände und Fähigkeiten Grundschulkindern in der ersten Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus erwerben sollten, helfen, Präkonzepte zu fachlich gesichertem Wissen weiterzuentwickeln.

²⁵ Vgl. Beilner, Helmut (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit. In: Schreiber, W. (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1), Neuried, S. 118-151; Pape, Monika (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Dissertation, Hannover.

²⁶ Vgl. Beilner (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S. 129 f.; Pape (2008): Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht, S. 141.

²⁷ Beilner (1999): Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, S. 131.

²⁸ Da die Untersuchung nicht auf einen Vergleich epochaler Präferenzen angelegt war, kann jedoch kein empirisch fundierter Gegenbeweis aufgeführt werden.

Literatur

- Asendorpf, Jens B. (2004): *Psychologie der Persönlichkeit*, Berlin/Heidelberg
- Baumert, Jürgen/ Maaz, Kai (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeptionen. In: Baumert, J./ Stanat, P./ Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, S. 11-29
- 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, H./ Wiesemann, J. (Hrsg.) (2008): *Kind und Wissenschaft. Welches Wissenschaftsverständnis hat der Sachunterricht?* Bad Heilbrunn, S. 121-131
- Becher, Andrea (2009): *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education (Beiträge zur Didaktischen Rekonstruktion, Bd.25)*, Oldenburg
- Beilner, Helmut (1999): *Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit.* In: Schreiber, W. (Hrsg.) (1999): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (Bayrische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 1)*, Neuried, S. 118-151
- Bortz, Jürgen/ Schuster, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, Heidelberg
- Bos, Wilfried/ Schwippert, Knut/ Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos, W. u.a. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster/New York/München/Berlin, S. 225-247
- Enzenbach, Isabel (2011): *Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin
- Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ – Zur Kommunikation von Grundschülerinnen und Grundschulern über den Nationalsozialismus und Holocaust, in: www.widerstreit-sachunterricht.de, (2008) März, Ausgabe ,10,
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen/ Farmington Hills
- Hanfland, Vera (2008): *Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern (Reihe Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd.3)*, Münster IPN Leibniz-Institut (Hrsg.) (o.J.): *Arbeitsbereich 5. Bildungsmonitoring und Methodenforschung*, S. 100-128, URL:<http://www.ipn.uni-kiel.de/foplan04/Arbeitsbereich5.pdf>
- Lohaus, Arnold/ Vierhaus, Marc/ Maass, Asja (2010): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*, Berlin/Heidelberg
- Pape, Monika (2008): *Entwicklung von Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf die unterrichtspraktische Gestaltung historischer Themen im Sachunterricht. Dissertation*, Hannover
- Reeken, Dietmar von (2004): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*, Hohengehren
- Reeken, Dietmar von (2007): *Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht.* In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an*. Bonn
- Thiel, Oliver (2012): *Socio-economic diversity and mathematical competences.* In: *European Early Childhood Research Journal*, Vol. 20/No. 1, S. 61-81

Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern

Perspektiven von Kindern und die Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht der Grundschule

Grundschul Kinder haben bereits vielfältige und umfassende Vorstellungen zur nationalsozialistischen Vergangenheit. Im Rahmen meiner Forschungsarbeit habe ich beschrieben, um welche es sich dabei handelt, wie diese fachwissenschaftlich gedeutet werden können und welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sich für den (Sach-)Unterricht der Grundschule daraus ergeben. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt und erläutert.

1. Kontextualisierung der Studie

Da die Wirkungsgeschichte des Holocaust die deutsche Gesellschaft bis in die Gegenwart hinein prägt und somit auch Teil kindlicher Lebenswelt ist, müssen laut Detlef Pech „Holocaust und Nationalsozialismus [...] Gegenstände des Sachunterrichts sein – denn sie sind aus lebensweltlicher wie aus bildungstheoretischer Perspektive relevant“.¹ Im Hinblick auf die Initiierung von Lehr-Lernprozessen geht es folglich um ein Wie, um Art und Weise der unterrichtlichen Umsetzung, die sich wiederum an den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu orientieren hat.

Orientiert am Forschungsparadigma Didaktischer Rekonstruktion rekonstruierte ich Vorstellungen von Grundschulkindern über die Zeit des Nationalsozialismus und über den Holocaust.² Es wurden durch (1) halbstandardisiert-fokussierte Einzel- und Gruppeninterviews Vorstellungen von Grundschulkindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe erhoben. Diese wurden anschließend im Rahmen einer zusammenfassend-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse analysiert sowie mit fachwissenschaftlichen Diskursen abgeglichen und kontrastiert. Des Weiteren wurde im Rahmen einer umfassenden Dokumentenanalyse (2) eine grundschul- und sachunterrichtsdidaktisch-fokussierte fachliche Klärung des Lerngegenstandes durchgeführt. In einem iterativen

¹ Pech, Detlef (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stocklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 58.

² Vgl. Kattmann, Ulrich (1999): Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung: Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Günther-Armdt, H. (Hrsg.) (1999): Didaktische Forschung für die Schule. Beiträge eines Symposiums des Didaktischen Zentrums an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 24. März 1999, Oldenburg, S. 31-40.

Verfahren konnten beide Untersuchungsschritte miteinander in Beziehung gesetzt werden, so dass abschließend auf dieser Grundlage (3) didaktische Leitlinien für einen sozialwissenschaftlich-integrativen (Sach-) Unterricht der Grundschule generiert wurden.³

2. Vorstellungen der Kinder – ein Einblick

Insgesamt konnten sieben übergreifende kindliche Vorstellungsmuster zum Holocaust und Nationalsozialismus identifiziert werden. Die für eine fachwissenschaftliche Deutung sowie im Hinblick auf didaktisch-methodische Strukturierungshinweise wichtigsten vier Vorstellungsmuster werden im Folgenden dargestellt und erläutert: Es handelt sich um Vorstellungen (1) zu *Hitler*, (2) zum *Familiengedächtnis*, (3) zum *Judentum* sowie (4) zu *Strukturen und Mechanismen des Holocaust*.

2.1 „Hitler war’s!“⁴

Hitler ist in den Vorstellungen der Kinder eine Schlüsselfigur – besonders den Zweiten Weltkrieg und das Verhalten, Denken und Handeln der deutschen Bevölkerung betreffend. Die interviewten Kinder stellen sich Hitler als die damals Macht innehabende und ausübende Person in Deutschland vor, der sich die Menschen in ihrem Alltagsleben nicht widersetzen konnten. Er wird als Initiator des Krieges geschildert, der die Weltherrschaft anstrebte. In diesem Zusammenhang ist die Gleichsetzung Hitlers mit dem Zweiten Weltkrieg auffällig – mit seinem Leben und seinem Tod begann und endete dieser.

Insgesamt zeigen sich die Interviewten von einer großen Gegnerschaft der deutschen Bevölkerung gegenüber Hitler überzeugt. Sie erklären sich die nationalsozialistische Machtübernahme mit Hitlers verführenden und autoritär führenden Eigenschaften – bspw. durch seine rhetorischen Fähigkeiten, Zwang, Verlockungen materieller Art, aber auch durch (Todes-)Drohungen. Verweigerung schien unmöglich. Zudem wird die Vorstellung von Hitler als *Ver-Führer* zumeist zu einer Art Entlastung der deutschen Bevölkerung herangezogen, die sich dessen *All-Macht* nicht widersetzen konnte. Doch wissen die Kinder auch von gescheiterten Attentatsversuchen und schildern diese als legitime Wege, Hitlers Herrschaft zu unterbinden.

Neben der Erlangung der Weltherrschaft sowie der Beibehaltung uneingeschränkter Befehlsgewalt, nennen die Kinder als weiteres übergeordnetes Ziel Hitlers die Verfolgung und Ermordung aller Juden. Hitler gilt als *Erfinder und Initiator der Judenverfolgung und -ermordung*, die er befahl und auch selber durchführte. Als Beweggrund wird seine religiös geprägte Antipathie gegenüber Juden angegeben; Facetten eines rassistisch argumentierenden Antisemitismus werden von den Grundschülerinnen und Grundschülern nicht angeführt.

Insgesamt ist in den Vorstellungen der interviewten Kinder eine übergeordnete *Allein-Verantwortlichkeit* Hitlers dominant, die schließlich auch im Kontext der Darstellungen zu seinem Tod deutlich wird, indem die Kinder beispielsweise dessen Selbsttö-

³ Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg, S. 22 ff.

⁴ in Anlehnung an Hannes Heers Studie „'Hitler war's'“. Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit“ Berlin 2005.

tung thematisieren. Begründet wird dieser mit einem Versagen der weiteren Unterstützung und Angst vor Vergeltung seiner Taten.⁵

2.2 Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis

Viele Vorstellungen der interviewten Kinder speisen sich aus ihrem so genannten „Familiengedächtnis“ als zentralen sowie lebendigen Teilbereich des „kommunikativen Gedächtnisses“.⁶ Die geschilderten Familiengeschichten handeln vor allem vom Zweiten Weltkrieg sowie (un-)möglichen Handlungsoptionen der Bevölkerung.

Die Befragten benennen als Quellen ihres Wissens und ihrer Vorstellungen vor allem Familienangehörige – insbesondere Gespräche mit den Großeltern. Gesprächsanlässe seien mediale Einflüsse oder aber Diskussionen zwischen Erwachsenen gewesen. Es wurde aber auch berichtet, dass Kinder ihre Verwandten direkt befragten und ein Gespräch einforderten. Dabei sind sie sich bewusst, dass es sich bei ihren Omas und Opas um *Zeitzeugen* handelt, die über individuelle Erlebnisse, das Leben, Handeln und Fühlen – auch das der Urgroßeltern – berichten. Der Schwerpunkt der so reproduzierten Familiengeschichten liegt auf den Gefahren des Krieges. Anhand der Familienerfahrungen wird stets eine potentielle Gefährdung aller Menschen der damaligen Zeit dargestellt. Die Kinder erzählten, wie Angehörige zu *Kriegsopfern* von Angriffen werden konnten bzw. wurden und dass diese das (Todes-)Schicksal vieler ihnen unbekannter Menschen teilten. Sie betonen dabei, dass ihre Großeltern zum Zeitpunkt des Krieges Kinder im etwa ihnen gleichenden Alter waren, sodass insbesondere die Notlage von Kindern nachgezeichnet wird: Berichtet wird von sehr jungen (Kinder-)Soldaten am Ende des Krieges, von schlechter Versorgung mit Lebensmitteln und davon, dass Urgroßväter im Krieg starben oder vermisst wurden. Die Probanden wissen auch, dass Verwandte als Soldaten aktiv am Kriegsgeschehen teilnahmen. Dabei beinhalten diese Darstellungen nichts Heroisches oder gar Faszinierendes, sondern zeigen eher Facetten des „Mythos vom einfachen Soldaten“ auf, der „Opfer eines heteronomen Geschehens“ wurde.⁷ Dass ihre Verwandten in Zeiten des Krieges auch zu *Tätern* wurden bzw. werden konnten, ist den Kindern hingegen nicht bewusst. Vielmehr werden solche Taten mit Selbstverteidigung in einer Kriegssituation gerechtfertigt. Insgesamt ist in Anschluss an Welzer u.a. davon auszugehen, dass die Kinder Familienmitglieder unbewusst „im nationalsozialistischen Universum des Grauens so (platzieren ...), dass von diesem Grauen kein Schatten auf sie fällt“⁸. Dieses Phänomen wird auch in Darstellungen zu nahezu *widerständischen Akten* von Angehörigen deutlich, bspw. angeblich persönlichen Begegnungen zwischen Hitler und Urgroßvätern, bei denen Möglichkeiten zu Protesten oder gar Attentaten bestanden hätten.

Das jedoch dominanteste Vorstellungskonzept zu den Lebensumständen von Familienangehörigen zur Zeit des Nationalsozialismus ist das der *Schutzsuche in Bunkern und Luftschutzkellern*. Dabei werden vor allem eine allgegenwärtige Lebensgefahr durch

⁵ Vgl. Becher (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern, S. 142 ff.

⁶ Vgl. Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2005): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M., S. 12 f.

⁷ ebd., S. 122.

⁸ ebd., S.13.

Bombardements sowie zu Kriegszeiten allgegenwärtige Verhaltensregeln deutlich – gemäß dem Motto: „Der Feind sieht Dein Licht! Verdunkeln!“.⁹

2.3 „Jude sein – die andere Religion“

Die interviewten Kinder befassten sich im Zusammenhang ihrer Ausführungen über die Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden zur Zeit des Nationalsozialismus auch mit der Frage, wer Juden und Jüdinnen sind. Dabei kristallisierte sich heraus, dass für die Probanden Jüdinnen und Juden Menschen sind, die einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören und einen eigenen Glauben – den jüdischen – haben. Dieser wird von den Kindern in Abgrenzung zum eigenen, zumeist dem christlichen, wahrgenommen und infolgedessen als andere Religion eingestuft. Aufgrund ihrer Glaubenszugehörigkeit bezeichnen die Kinder Juden und Christen als jeweils anders. Dabei ist auffällig, dass die Kinder die antijüdischen Repressalien zu Zeiten des Dritten Reiches mit ihren Vorstellungen über den jüdischen Glauben in Beziehung setzen, indem sie in diesem eine eventuelle Begründung suchen. So wird vor allem ein religiöser Antijudaismus Hitlers als ausschlaggebend für die Verfolgung genannt. Die interviewten Kinder deuten das Ziel des Genozids in der Anpassung von Jüdinnen und Juden an ein hitlerisches Dogma. Sie gehen davon aus, dass sie von der ihnen entgegengebrachten religiösen Antipathie, dem ihnen angedachten Status des Andersseins sowie den daraus für sie resultierenden Gefahren wussten. Im Gegensatz dazu bezeichnen die Probanden Jüdinnen und Juden als Menschen „wie du und ich“. Eklatant ist dabei die von lediglich einem Jungen in den Interviews vorgenommene Benennung von Jüdinnen und Juden als Menschen mit deutscher Nationalität. Denn vorherrschend ist in den Vorstellungen der Probanden die Vorstellung von Deutschen als Nicht-Juden bzw. einer anderen Nationalität der Jüdinnen und Juden als die der Deutschen. Zudem sind in den kindlichen Vorstellungen Juden und (deutsche) Nazis einander Gegenpol, wobei Nazis Juden verfolg(t)en, da sie die stark ausgeprägte, böswillige antijüdische Feindschaft Hitlers teil(t)en.¹⁰

2.4 „engesammelt, ausgehungert, erschossen, verbrannt“

Im Rahmen der Interviews wurden die Kinder nicht direkt nach ihren Vorstellungen zu Mechanismen und Strukturen des Holocaust befragt. Sie sprachen von sich aus über Facetten der Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden zur Zeit des Nationalsozialismus und schilderten, dass diese ein Leben in Gefahr ertragen mussten, dass sie von Verfolgung, Gefangennahme, Deportation und möglicher Ermordung bedroht waren. Auffällig ist, dass die Probanden bei der Schilderung von (Lebens-)Gefahr versuchten, sich deren Macht- und Hilflosigkeit sowie die damit verbundenen Gefühle vorzustellen. Im Zusammenhang mit diesen empathischen Momenten wird auch Bezug auf ihnen bekannte literarische Schicksale genommen – beispielsweise auf Hans Peter Richters „Damals war es Friedrich“ oder auf Anne Frank – und werden Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Angsterfahrungen der jeweiligen Protagonisten geschildert. Die Kennzeichnung von Jüdinnen und Juden mit dem gelben Stern wird zudem als *Erleichterung*

⁹ Vgl. Becher (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern, S. 165 ff.

¹⁰ ebd., S. 175 ff.

der Identifizierung interpretiert – insbesondere die Deportation von Jüdinnen und Juden betreffend. So schildern die Kinder Szenen von vor der Haustür stehenden Gestapo-Offizieren bzw. des *Abholens* mit Hilfe von Last- oder Pritschenwagen, wie sie in vielen Filmen über die Nazizeit Verwendung finden. Manche Probanden geben zudem zum äußeren Erscheinungsbild von Konzentrationslagern ziemlich genaue Beschreibungen. Dabei wird vor allem die Funktionalität der baulichen Gestaltung der Lager erläutert (Stacheldraht, hohe Mauern) und zur Schilderung der Ausweglosigkeit der Gefangenen herangezogen. Diese hatten keine Chance, ihrem Schicksal zu entgehen. Am Ende stand immer der Tod. Die Grundschul Kinder haben auch bereits dezidierte Vorstellungen von den Gräueln, die in den *Konzentrationslagern* stattfanden. Dies wird beispielsweise im Zusammenhang der Erläuterungen von Lebensumständen wie Hunger, Krankheit oder der Beschreibung von Gefangenen als „wandelndes Skelett“ (Ally 674-725) deutlich, die eine Systematik der Tötungen erkennen lassen. Indem Kinder davon sprechen, dass „die da wollten, dass sie da drin, in den Lagern sterben“ (Sven 674-725) wird zudem auf die Intention vollständiger Erfassung und Vernichtung hingewiesen. Die *Kenntnis über Tötungsarten in den Lagern* reicht von Hunger, Tod durch Arbeit bis hin zur gezielten Ermordung in Gaskammern. Dabei ist manchen Kindern auch die Tarnung der Gaskammern als „Bad“ bekannt. Ebenfalls haben sie Kenntnis darüber, dass das Hab und Gut der Gefangengenommenen und Ermordeten weiterverwendet bzw. verkauft wurde.

Als Allein-Verantwortlicher und Durchführender der Täuschung- und Tötungsakte gilt Hitler. Des Weiteren werden seine Anhänger – die Nazis – als Täter benannt. Diese hatten jedoch laut der interviewten Kinder keine Chance, sich ihrer Mittäterschaft zu entziehen, da sie sonst das Schicksal der Juden geteilt hätten. Gleiches gilt für das Gros der (Zivil-)Bevölkerung. Dennoch hegen die Probanden Hoffnung, dass es Helfer und Retter gegeben habe und geben als Möglichkeit der Zivilcourage das Helfen beim Untertauchen an. Doch wird immer wieder die Ausweg- und Chancenlosigkeit der Jüdinnen und Juden betont, da ergänzt wird, dass *Hitlers Plan einer gänzlichen Vernichtung nicht umfassend realisiert* wurde, diesem Ziel aber sehr nahe gekommen sei.¹¹

3. Interpretation der Ergebnisse

Die rekonstruierten Vorstellungen der Kinder zum Holocaust und Nationalsozialismus bildeten das Ausgangsmaterial weiterer Dateninterpretation. Gemäß eines Primats der Kinderaussagen wurden diese mit fachwissenschaftlichen Deutungen in Beziehung gesetzt, abgeglichen und kontrastiert. Dabei kristallisierten sich vier übergreifende, miteinander in Beziehung stehende Schlüsselkategorien heraus, die die Kindervorstellung interpretierend bezeichnen. Es handelt sich um einen so genannten (1) Hitlerzentrismus, (2) latent antisemitische Fragmente, ein (3) Familien-Album, das einem so genannten gesellschaftlichen Lexikon gegenübersteht¹², sowie ein (4) Strukturen-Modell des Holo-

¹¹ ebd. S. 180 ff.

¹² Der Terminus stammt aus der Studie Welzers et al., (2005, S. 10) die davon ausgehen, dass „neben einem wissensbasierten Lexikon der nationalsozialistischen Vergangenheit ein weiteres, emotional bedeutenderes Referenzsystem für die Interpretation dieser Vergangenheit“ existiert – ein „Album vom Dritten Reich“ in das „konkrete Personen {...} ebenso gehören wie Briefe, Fotos und Dokumente aus der Familiengeschichte“.

caust, welches insbesondere vom Hitlerzentrismus und dem Familien-Album gerahmt wird. Im Folgenden werden diese Schlüsselkategorien in ihren wichtigsten Ausprägungen dargestellt und erläutert.

3.1 Hitlerzentrismus

Das Dritte Reich wird von den interviewten Kindern insgesamt als Verhängnis- und Viktimisierungsgeschichte der deutschen Bevölkerung dargestellt. Diese wird als machtlos, apathisch und gelähmt geschildert, wurde verführt und erwies sich gegen die Unterdrückungsmaschinerie als zu schwach.¹³ Es dominiert das Bild des Nationalsozialismus als Großverbrechen, in dessen Zusammenhang insbesondere die Hybris Hitlers betont wird: Dieser sei als dämonische Katastrophe über Deutschland hereingebrochen. Das Wesen des Nationalsozialismus wird in der Einzigartigkeit der Person Hitlers personifiziert und begründet, so dass von einem kindlichen Hitlerzentrismus auszugehen ist.¹⁴

Dieses als Personalisierung der Strukturen des Nationalsozialismus zu bezeichnende Phänomen lässt sich im Kontext so genannter intentionalistischer Geschichtsdeutung interpretieren, bei der der angebliche Hauptakteur des „historischen Dramas“ – Hitler – hervorgehoben wird. Nach Bracher¹⁵ ist von einer „omnipotenten Schlüsselfigur des Führers“ zu sprechen, so dass zudem davon auszugehen ist, dass dieser hitlerzentristische Erklärungsansatz auch auf die Vorstellungen zu (nicht vorhandenen) Handlungsoptionen der deutschen Bevölkerung angewandt wird: Zwang und Befehl(-snotstand) generierten „Passivität und [...] widerwillige Kooperation [als] höchst menschliche Reaktionen“.¹⁶ Diese Passivität zieht eine Indifferenz gegenüber der Verfolgung und Ermordung von Jüdinnen und Juden als einfachste und vorherrschende Haltung nach sich. Es ist wahrscheinlich, dass sich diese Vorstellung aus den Familiengedächtnissen speist, da diese die antisemitische Verfolgung ausklammert und die Stilisierung des Kriegsofferstatus als dominanteste psychologische Entlastungsstrategie der Deutschen hinsichtlich moralischer (Mit-)Schuld heranzieht.¹⁷

Eine „Doppelgesichtigkeit des Dritten Reiches und seiner Herrschaft“¹⁸ aus intentionalistischen und strukturalistischen Deutungen nationalsozialistischer Außenpoli-

¹³ Vgl. Kershaw, Ian (2001): *Hitlers Macht. Das Profil der NS-Herrschaft*, München, S.21; Frei, Norbert (1996): *Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit*, München, S.405.

¹⁴ Vgl. Borries, Bodo von (1995): *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Weinheim und München, S. 72; Schwendemann, Wilhelm (2004): *Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz*. In:

Schwendemann, W./ Wagensommer, G. (Hrsg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*, Münster, S. 37.

¹⁵ Bracher, Karl Dietrich (1976): *Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie*, München, S. 83.

¹⁶ Kershaw, Ian (2002): *Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick*. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 314.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 293 ff.; Longerich, Peter (2006): „Davon haben wir nichts gewusst!“ Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945, Bonn, S. 328; Welzer/ Moller/ Tschuggnall (2005): „Opa war kein Nazi“, S. 210.

¹⁸ Thamer, Hans-Ulrich (1993): *Das Dritte Reich. Interpretationen, Kontroversen und Probleme des aktuellen Forschungsstandes*. In: Bracher, K. D./ Funke, M./ Jacobsen, H.-A. (Hrsg.) (1993): *Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft*, Bonn, S. 527.

tik sowie des Genozids an den Juden ist kein Bestandteil der Vorstellungen der interviewten Grundschulkindern. Vielmehr dominieren monokausale, hitlerzentristische Erklärungsmuster, die eine kollektive Entschuldung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft bieten. Denn: „Je größer die Rolle Hitlers und seines Herrschaftssystems, um so entschuldbarer ist die deutsche Gesellschaft.“¹⁹

3.2 Latent antisemitische Fragmente

In den Vorstellungen der interviewten Kinder wird die Religionszugehörigkeit zur „Ei-nordnung“ von Jüdinnen und Juden herangezogen. Diese wird ebenso als Grundlage der Verfolgungsmotivation durch Hitler und die Nationalsozialisten benannt. Zudem ist von einer Tradierung einer Vorstellung von Jüdinnen und Juden als fremd und anders auszu-gehen. Diese Vorstellung zieht eine Differenzkonstruktion zwischen der Wir-Gruppe der Probanden und der assoziierten Fremdgruppe nach sich. Jüdinnen und Juden sind den Kindern als konkrete Menschen gänzlich unbekannt und werden dominant mit den negativen Inhalten der Verfolgung und Ermordung zur Zeit des Nationalsozialismus in Ver-bindung gebracht.²⁰

Bei Grundschulkindern zeigt sich zwar nicht (mehr) die rassistische Klassifikation von Juden als minderwertige Menschen, es bleibt jedoch das „Kainsmal des Anders-seins“ bestehen.²¹ Es ist von einer „Exklusivität der Eigenschaft ‚Jüdisch-Sein‘ im Ver-hältnis zur Eigenschaft ‚Deutsch-Sein‘“ auszugehen.²² Ferner trennt in den kindlichen Vorstellungen der Status der Religion Jüdinnen und Juden von der deutschen Staatszu-gehörigkeit. Dementsprechend ist von einem unmerklichen Fortwirken des völkisch-deutschen Staatsangehörigkeitsverständnisses zu sprechen²³ – von Wolfgang Benz als letzte „Propagandafrüchte des Nationalsozialismus“ bezeichnet.²⁴

So ist davon auszugehen, dass die Vorstellungen der interviewten Kinder zu Jüdinnen und Juden von stillschweigenden und daher einfach zu reproduzierenden Fragmenten eines Alltagsantisemitismus durchdrungen sind – von der tradierten und verbreiteten

¹⁹ Jeismann, Karl-Ernst (2000): *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung*, Paderborn; München; Wien; Zürich, S. 135.

²⁰ Vgl. Kerns, Sara (2003): *Antisemitische Stereotype von Kindern. Lernvoraussetzungen zur Prävention von Rechtsextremismus im Sachunterricht. Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Real-schulen an der Universität Lüneburg.* (unveröffentlichtes Manuskript), S. 58; Wetzel, Juliane (2006): *Antise-mitismus als Gegenstand des Schulunterrichts. Schule – Spiegelbild der Gesellschaft.* In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): *Dossier: Antisemitismus*, URL: <http://www.bpb.de> (Januar 2012); Berg-mann, Werner (2006): *Was heißt Antisemitismus?* In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): *Dossier: Antisemitismus*. URL: <http://www.bpb.de> (Januar 2012).

²¹ Lohmann, Hans-Martin (1999): *Das Kainsmal des Andersseins. Zu Voïctor Karadys Sozialgeschichte der europäischen Juden.* In: *Die Zeit* (1999), H. 31, URL: <http://www.zeit.de> (Januar 2012).

²² Schäuble, Barbara/ Scherr, Albert (2006): „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Widersprüche und frag-mentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen. In: Fritz Bauer Insti-tut/Jugendbegegnungsstätte Anne Frank (Hrsg.) (2006): *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädago-gischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus*, Frankfurt a.M.; New York, S. 63.

²³ Vgl. ebd., S. 62; Hilberg (1999): *Die Vernichtung der europäischen Juden*, S. 76.

²⁴ Benz, Wolfgang (2000): *Reaktionen auf den Holocaust. Antisemitismus, Antizionismus und Philosemitis-mus.* In: Romberg, O. R./ Urban-Fahr, S. (Hrsg.) (1999): *Juden in Deutschland nach 1945. Bürger oder „Mit-„Bürger? Bonn*, S. 59.

Mythologisierung des Juden als Fremden²⁵ sowie „aus der schlichten Unterscheidung zwischen ‚ihnen‘ und ‚uns‘“.²⁶ Somit wird deutlich, dass sowohl Traditionen des religiösen Antijudaismus als auch Vorbehalte des rassistisch argumentierenden Antisemitismus immer noch wirkungsmächtig sind und bereits von Grundschulkindern reproduziert werden.²⁷

3.3 Strukturen-Modell des Holocaust

Die Vorstellungen von Kindern über den Holocaust orientieren sich vor allem an den Topoi Gas, Schmerz und Hunger und schildern einen hitlerischen Antijudaismus als Begründung der Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden – in Unkenntnis des rassistischen Antisemitismus. Der Holocaust wird dominant als ein im Sinne intentionalistischer Geschichtsinterpretationen allumfassender Verfolgungs- und Vernichtungswille Hitlers gedeutet.²⁸ Hingegen wird die antijüdische Politik des Nationalsozialismus nicht als stufenweiser Entwicklungsgang und Prozess der Vernichtung mit aufeinander folgenden Schritten von Definition, Enteignung, Ghettoisierung sowie der Entscheidung und Durchführung physischer Vernichtung nachgezeichnet. Er ist in den Vorstellungen der Kinder in seiner Gesamtheit vielmehr holistisch als integraler Bestandteil des hitlerischen Vernichtungswillens angelegt.²⁹ Ein Entgehen der letzten Stufe des Vernichtungsprozesses scheint undenkbar. Die Vernichtung der Juden wird quasi einer ad hoc-geregelten Struktur von der Definition zur Ermordung folgend gedeutet. Zudem wird das vorherrschende Desinteresse der nicht-jüdischen deutschen Bevölkerung am Schicksal der deutschen Jüdinnen und Juden im Sinne intentionalistischer Interpretationen als aus Todes-Angst resultierende apathische Handlungsunfähigkeit gedeutet, als „eine vom Regime [...] erzwungene Verhaltensweise im öffentlichen Raum, die wenig über die ‚wahre‘ Einstellung aussagt“.³⁰

Insgesamt ist von einem Erkennen der Strukturen des Holocaust betreffs der Definition und Ermordung von Jüdinnen und Juden auszugehen – mit immer wiederkehrenden und vor allem an Hitler festgemachten monokausalen sowie monolinearen Deutungsmustern. Diese haben ihren Schwerpunkt auf der Phase des Vernichtungsprozesses und zeigen ein Aussparen der vor 1940 eingeleiteten antijüdischen Verfolgungsschritte³¹. Es

²⁵ Vgl. Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? Bonn, S. 241.

²⁶ Lohmann (1999): Das Kainsmal des Andersseins.

²⁷ Vgl. Benz (2004): Was ist Antisemitismus? S.115; Gamm, Hans-Jochen (1998): Das Judentum, Frankfurt a.M.; New York, S. 61 ff.; Bergmann (2006): Was heißt Antisemitismus?.

²⁸ Vgl. Hilberg, Raul (2003): Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945, Frankfurt a.M., S. 145.

²⁹ Vgl. ebd. 1999, 13 f.

³⁰ Longenich (2006): „Davon haben wir nichts gewusst!“, S. 253; Vgl. 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, G. (Hrsg.) (1999): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern, Gießen, S. 26 ff; Gellately, Robert (2003): Hingschaut und weggesehen. Hitler und sein Volk, Bonn, S. 211.

³¹ Vgl. Hilberg (1999): Die Vernichtung der europäischen Juden, S. 76; Zitelmann, Rainer (1993): Hitler-Bild im Wandel. In: Bracher, K. D./ Funke, M./ Jacobsen, H.-A. (Hrsg.) (1993): Deutschland 1933-1945. Neue Studien zur nationalsozialistischen Herrschaft, Bonn, S. 502.

scheint denkbar, dass der alle Vorstellungsfacetten durchziehende Hitlerzentrismus die Generierung von Vorstellungen zu einer organisierten Systematik der nationalsozialistischen Judenpolitik be- bzw. verhindert.³²

3.4 Familien-Album vs. gesellschaftliches Lexikon – intergenerationelle Rahmungen

Bei der Herausbildung der Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler ist zwischen privaten und öffentlichen Einflüssen auszugehen – von einem kognitiven Geschichtswissen und emotionalen Vorstellungen über die Vergangenheit. Es ist zwischen einem alltagsfernen „kulturellen“ und einem alltagsnahen „kommunikativem Gedächtnis“ als „Kurzeitgedächtnis der Gesellschaft“³³ zu unterscheiden. Zu diesem kommunikativen Gedächtnis gehört das „Familiengedächtnis“, welches das Geschichtsbewusstsein junger Menschen stärker prägt als Instanzen kulturellen Gedächtnisses. Dabei stellen die Familien der Probanden „vermittelnde Ebene zwischen privaten und öffentlichen Dimensionen der Konstruktion von Vergangenheit“ dar.³⁴ Sie sichern ein Fortleben der Vergangenheit in familiären Alben mit generationsübergreifender Verwendung von vereinfachenden und vereindeutigenden Topoi sowie Stereotypisierungen und Mythenbildung. So ist auch bei den interviewten Kindern von einem unpersönlichen und persönlichen Erinnern an die nationalsozialistische Vergangenheit als Asymmetrien des deutschen Gedächtnisses auszugehen.³⁵ Dabei ist auffallend, dass die intergenerationell geprägten Vorstellungen der Grundschul Kinder ausschließlich das Alltagsleben der Verwandten in Vor-, Kriegs- und Nachkriegszeit betreffen. Hingegen sind Aspekte der Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden in den Darstellungen des (kindlichen) Familiengedächtnisses nicht auszumachen. Das „Phänomen des kollektiven Schweigens über die Shoah“³⁶ scheint nach wie vor gültig und wird im Gedächtnis der Familien weiterhin tradiert.³⁷ Der Zweite Weltkrieg bildet den Kern des Familiengedächtnisses an die Zeit des Nationalsozialismus, der wahrscheinlich den dominanten Anteil an den in den Vorstellungen identifizierten intentionalistischen Deutungen in Bezug auf die Handlungsunfähigkeiten der deutschen Bevölkerung hat.

Es ist davon auszugehen, dass das familiäre Prisma des Opferdiskurses mit seinen stereotypen generationsübergreifenden Deutungsmotiven Vereinfachungs-, Vereindeutigungs- und somit Orientierungs- und Ordnungsfunktionen bietet. Diese scheinen aufgrund der Antipoden Schuld und Leid unvereinbar mit dem kulturellen

³² Vgl. Becher (2009): *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern*, S. 205 ff.

³³ Welzer/ Moller/ Tschuggnall (2005): „Opa war kein Nazi“, S. 12.

³⁴ 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* (2005), H. 2, Center for Interdisciplinary Memory Research, URL: <http://www.memory-research.de> (Januar 2012).

³⁵ Vgl. Welzer/ Moller/ Tschuggnall (2005): „Opa war kein Nazi“, S. 205 ff.; Assmann, Aleida (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*, Bonn, S. 181 f.

³⁶ Völter/ Dasberg (1999): *Gemeinsamkeiten und Unterschiede im öffentlichen Diskurs über die Shoah in Israel, in der Bundesrepublik und in der DDR*, S. 26.

³⁷ Vgl. Assmann (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit*, S. 214; Gellately (2003): *Hingeschaut und wegesehen*, S. 211.

Gedächtnis und seiner Präferenz des Gedenkens und Erinnerns des Genozids.³⁸ So ist die Erinnerung an den Holocaust als Aspekt des Wissenscodes des „gesellschaftlichen Lexikons“ zwar Bestandteil der „politische(n) Perhorreszierung des Nationalsozialismus“³⁹, wird jedoch in diesem Kontext von persönlichen (Opfer-)Erfahrungen der Familienangehörigen verdrängt bzw. überlagert.

4. Didaktische Implikationen

Die vier identifizierten und dargestellten Schlüsselkategorien kindlicher Vorstellungen zum Nationalsozialismus und Holocaust deuten in zwei Richtungen: Zum einen verweisen der interpretierte Hitlerzentrismus sowie die Gegenüberstellung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis darauf, dass die Debatte einer Holocaust Education in der Grundschule nicht ausschließlich den Holocaust fokussieren darf, sondern grundsätzlich über die Behandlung nationalsozialistischer Herrschaft im Grundschulunterricht nachzudenken ist.⁴⁰ Des Weiteren verweisen die interpretativ erschlossenen latent antisemitischen Fragmente in den Vorstellungen der Grundschul Kinder sowie deren dezidierte Kenntnisse über die Strukturen nationalsozialistisch-antijüdischer Verfolgungs- und Vernichtungsprozesses darauf, dass eine „Erziehung *nach* ‚Auschwitz‘ [...] in einem bestimmten Ausmaß auch immer eine Erziehung *über* ‚Auschwitz‘ [ist]“.⁴¹ Ergo sind Ausgrenzungs- und Vernichtungsmechanismen nicht auszusparen. Basierend auf den vier Schlüsselkategorien werden folgend didaktische Strukturierungen für einen integrativen (Sach-)Unterricht an Grundschulen dargestellt und erläutert.

4.1 Entdämonisierung des Hitlerzentrismus

Die Vorstellungen der Grundschülerinnen und -schüler zeigen, dass die nach Reichel „frühen Hitler-Bilder“ des Dämons und der übermenschlichen Katastrophe, die den Opferstatus der Deutschen als Verführte spiegeln, (noch) nicht vergangen sind: „Historisch-strukturelle Ursachen wurden [und werden] wegerzählt“.⁴² Die Probanden leben in einem – überspitzt formuliert – bis in die Gegenwart reichenden Schatten intentionalistischer Geschichtsdeutungen. Der „längst überholt geglaubte Hitlerismus [scheint] noch längst nicht erledigt“.⁴³

³⁸ Vgl. Assmann (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit, S. 180 ff; Welzer, Harald (2007): Die Deutschen und ihr „Drittes Reich“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2007), H. 14-15, S. 21-28.

³⁹ Frevert, Ute (2003): Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit revisited. Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2003), H. 40-41, S. 6-13

⁴⁰ Vgl. Reeken, Dietmar von (2006): „Wir können es weiter erzählen.“ Holocaust im Sachunterricht – Ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stocklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 91.

⁴¹ Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Berlin, S. 130.

⁴² Reichel, Peter (2005): „Onkel Hitler und Familie Speer“ – die NS-Führung ganz privat. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2005), H. 44, S. 17.

⁴³ Mommsen, Hans (2007): Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2007), H.14-15, S. 14-21.

Dieser Befund verweist für den (Sach-)Unterricht der Grundschule auf die Notwendigkeit, den Hitlerzentrismus zu überwinden, da dieser „Täter und Opfer anonymisiert und die Geschehnisse nicht in der Politik kontextualisiert“.⁴⁴ Vielmehr ist die *Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erschließen*; sind Herrschaft und Herrschaftsmittel in Wechselwirkung mit ihren Adressaten zu analysieren. Es gilt aufzuzeigen, dass es neben Hitler als „Täter par excellence“⁴⁵ auf allen gesellschaftlichen Stufen Täter, Opfer, Mitläufer, Zuschauer und auch Helfer gegeben hat.⁴⁶ Die gesellschaftlichen Rollen des Dritten Reiches sind in den sozio-politischen Kontext einzuordnen und Machtverhältnisse allgemein „kritisch unter die Lupe“ zu nehmen: „Denn in einer Demokratie muss sich Macht legitimieren und ist gleichzeitig – zumindest soweit es sich um politische Macht handelt – nur auf Zeit verliehen. Gleichzeitig müssen die Auswirkungen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen auf die Betroffenen thematisiert werden.“⁴⁷ In diesem Kontext verweisen die von den Grundschulkindern dominant berichteten und reproduzierten familialen Geschichten über die Zeit des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges auf eine Behandlung von Kindheitsgeschichte(n).⁴⁸ Es ist denkbar, dass Sach-, Bild- und Textquellen beispielsweise Aspekte der nationalsozialistischen Durchdringung des Alltags verdeutlichen: Meines Erachtens eignen sich dafür bspw. Auszüge aus Schul- und Lesebüchern. Auch durch die Beschäftigung mit NS-Kinderspielzeug und Gesellschaftsspielen – wie „Flieger-Alarm“ – ist eine Analyse nationalsozialistischer Propaganda vorstellbar, um Politisierung, Militarisierung und Uniformierung von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen. Darüber hinaus kann mit biografischem Quellenmaterial (Postkarten, Briefen, Fotografien, HJ-Pässen, verschriftlichten und audiovisuell gesicherten Erinnerungen etc.) gearbeitet werden, die die historischen Bedingungen an lebensgeschichtlichen Narrativen veranschaulichen und konkretisieren. So können Handlungsspielräume und Entscheidungszusammenhänge aufgezeigt werden, die Geschichte nicht als (gesellschaftliche) Einbahnstraße darstellen und aufzeigen, dass es in der nationalsozialistischen Gesellschaft nicht nur Zwangsläufigkeiten gab.⁴⁹

4.2 Ohne Angst verschieden sein können

Wolfgang Benz nennt als bestimmtes, immer wiederkehrendes Muster von Ressentiments gegenüber Jüdinnen und Juden den Ausschluss der Minorität aus dem Wir-Gefühl der Majorität.⁵⁰ Auch die interviewten Kinder schließen Menschen jüdischen Glaubens aus ihrem Beziehungsgruppengefüge aus, bezeichnen sie als „anders“. (Sach-)Unterricht über Kultur und Gesellschaft hat folglich werthaltig zu sein und im Hinblick auf eine

⁴⁴ ebd., S.16.

⁴⁵ Hilberg (2003): Täter, Opfer, Zuschauer, S. 9.

⁴⁶ Vgl. Heyl, Matthias (2001a): „Die Gesellschaft des Holocaust“. URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012).

⁴⁷ Reeken, Dietmar von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht, Baltmannsweiler, S. 82.

⁴⁸ Vgl. ebd.

⁴⁹ Vgl. Schulz-Hageleit, Peter (2005): NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein. Sieben Thesen zur Geschichtsdidaktik. Vortrag anlässlich des Kongresses „Die Generation der Kriegskinder und ihr Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende“. Frankfurt a.M., April 2005, URL: <http://www.schulz-hageleit.de> (Januar 2006), S. 3 ff.

⁵⁰ Benz (2004): Was ist Antisemitismus? S. 236.

Erziehung zu Grund- und Menschenrechten die individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Anforderungen aufeinander zu beziehen.⁵¹ Im Sinne des Differenzansatzes einer „Pädagogik der Vielfalt“⁵² sowie einer „vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung“⁵³ geht es darum, das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit fassbar zu machen. Es geht um eine Wertschätzung von Vielfalt als „Gleichheit in der Differenz“, eine gleichrangige Betrachtung der Kulturen in ihrer jeweiligen Unterschiedlichkeit und Spezifität, die vor allem die personale Seite der Vielfalt betont. *Verschiedenheit durch Vielfalt – Vielfalt durch Verschiedenheit* bedeutet, dass sich Lernende und Lehrende ihrer eigenen kulturellen Herkunft, Geschichte, Normen, Symbole und Werte, ihrer Schwächen und Stärken bewusst werden und diese (selbst-)kritisch reflektieren.

Da nur wenige Kinder Jüdinnen und Juden kennen, ist dafür zu sorgen, dass es gegenwärtig und zukünftig zu keiner Tilgung des Bewusstseins über ihre Existenz und ihrer Teilhabe an der kulturellen Identität Deutschlands kommt. (Sach-)Unterricht hat demnach Einblicke und Einsichten in deutsch-jüdische Lebensweisen in Gegenwart sowie in ihrem Bezug auf Vergangenheit und Zukunft zu initiieren. Im Sinne einer Betrachtung der *jüdischen Kultur als Identität und Imago*⁵⁴ sind im Hinblick auf eine Reflexion der eigenen kulturellen Erfahrungsbereiche Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu benennen. So ist am Beispiel von Episoden persönlicher Lebensgeschichten jüdischer Jungen und Mädchen ein Austausch und wechselseitige Verständigung über jüdisches Leben in einer nichtjüdischen Umgebung denkbar. Selbstaussagen ermöglichen ein Kennen- und Schätzenlernen von Menschen in ihren individuellen kulturellen Kontexten, ihrer kulturellen Identität.⁵⁵

4.3 „Juden sind keine Metaphern.“⁵⁶

Die identifizierten Vorstellungen der Kinder zum Holocaust berücksichtigend, ist für didaktische Implikationen zu berücksichtigen, dass eine Fokussierung des Leids und der Not zu einer Verzerrung der Perspektivität führen würde. Es wäre „ein schlechter Anfang der Belehrung, weil es immer schon die Grenzsituation bezeichnet, statt dass von der Lebensmitte ausgegangen wird“.⁵⁷ Auch wenn eine Reduktion auf jüdische Verfolgungsgeschichte zu vermeiden ist, ist es wichtig bei der Vermittlung der Geschichte

⁵¹ Vgl. Richter, Dagmar (2004): Einleitung. In: Richter, D. (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Braunschweig, S. 8.

⁵² Prengel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen.

⁵³ 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. URL: <http://www.kinderwelten.net> (Januar 2012).

⁵⁴ Vgl. Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.5.1998, URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012), S. 185 ff.

⁵⁵ Vgl. Becher, Andrea/ Pech, Detlef (2005): Am „Du“ die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: Grundschule Religion (2005), H.12, S. 8; Heyl, Matthias/ Maronde-Heyl, Margit/ Schacht, Gisela (2001): Projekt „Jüdisches Leben“. Einführung in jüdische Kultur und Geschichte. Eine Handreichung für die Schule und Bildungsarbeit, URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012), S. 106 ff.

⁵⁶ Heyl (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? S. 121.

⁵⁷ Gamm (1998): Das Judentum, S. 120.

ihrer Verfolgung und Vernichtung auf individueller Ebene anzusetzen. Die Perspektive der Opfer ist in allen Episoden ihres Lebensganges hervorzuheben und hat sich in und an deren Lebensmitte zu orientieren. Indem *Menschen in den Mittelpunkt* gestellt sowie das Leben vor und (wenn möglich) nach der Verfolgung thematisiert wird, können Lernende in die Lage versetzt werden, sich einem konkreten Menschen anzunähern, Perspektivübernahme zu üben und auch etwas von dem Verhängnis der jeweiligen Gruppe zu ahnen, die kollektiv verfolgt wurde. Dafür kann an dem in den Interviews auszumachendem kindlichen Interesse an menschlicher Sozialgeschichte angeknüpft werden. Dafür ist die Frage nach den und die Analyse von gesellschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten in den Mittelpunkt zu rücken – allerdings ohne die Systematik nationalsozialistischer Verfolgung und Ermordung, die *Strukturen der Ausgrenzung und Konzentration* zu simplifizieren. Dies kann eine Arbeit mit exemplarischen Fallbeispielen bedeuten, die geeignet sind, die Komplexität und moralischen Dilemmata zu verdeutlichen. Solche Exemplaria haben das Leben vor 1933, die Anpassungsbereitschaft in den 1930er Jahren, den Überlebenswillen sowie das (Über-)Leben und Sterben in den Lagern, die darin herrschende Hierarchisierung etc. zu berücksichtigen.⁵⁸ Zudem bietet es sich an, auf „Knotenpunkte menschlicher Erfahrungen“⁵⁹ zurückzugreifen – bspw. nationalsozialistisch-antijüdische Gesetze und Maßnahmen als Beispiele für den systematischen Charakter der NS-Verfolgungspolitik. Diese stehen in Verbindung mit ihren Auswirkungen auf Menschen und sind somit in gesellschaftlich-sozialen und politischen Zusammenhängen zu erläutern.⁶⁰ Dafür sollten vor allem solche Gesetze und Maßnahmen aufgegriffen werden, die einen unmittelbaren Bezug zur kindlichen Lebenswelt aufweisen und von Kindern nachempfunden werden können.⁶¹ Des Weiteren ist zu betonen, dass die Wurzeln des Völkermords nicht bei den Opfern zu suchen sind.⁶² Für (Sach-)Unterricht bedeutet das, sich auch mit den Gruppen der Täter, Mitläufer und Zuschauer auseinanderzusetzen, da „eines der Schlüsselworte (...) – für die Nichtjuden – der Begriff der ‚choices‘ oder – etwa für die Juden in den Ghettos und Lagern – der ‚choice-less choices‘ [ist]“.⁶³

⁵⁸ Vgl. Borries, Bodo von (2006): Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen? In: epd-Dokumentationen (2006), H.4/5, Frankfurt a.M., S. 51; Becher, Andrea (2010): „Juden sind hier unerwünscht“. Kindheit im Nationalsozialismus anhand biografischer Zeugnisse. In: Weltwissen Sachunterricht (2010), H. 1, S. 36 ff.

⁵⁹ Greve, Astrid (2005): „Erinnern lernen – Impulse aus biblisch-jüdischen Wurzeln für eine notwendige Zukunftsaufgabe“. In: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) (Hrsg.) (2005): Gedächtniskultur glaubwürdig gestalten. „Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz“. Texte einer Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz und Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung. Dokumentation 3/2005, Frankfurt a.M., S. 27.

⁶⁰ Vgl. Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Baltmannsweiler, S. 41 ff; Becher (2010): „Juden sind hier unerwünscht“, S. 40 ff.

⁶¹ Vgl. Schrader, Ulrike (2004): Blindenwerkstatt Otto Weidt. Arbeitsmappe für den Unterricht. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4 bis 6. Trägerverein Begegnungsstätte Alte Synagoge Wuppertal, Wuppertal

⁶² Vgl. Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M., S. 90.

⁶³ Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandelt. URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012), S. 5.

4.4 Familienmythen nicht (be-)stärken

Das Denken setzt meist da aus, „wo es um den Nationalsozialismus, seine Verbrechen, die Erinnerung daran und den öffentlichen Umgang damit geht“⁶⁴. So zeigen auch die Interviews mit den Grundschulkindern, dass nach wie vor familiär tradierte Gewissheiten und kulturell repräsentiertes Wissen unterschiedliche Bereiche des Geschichtsbewusstseins darstellen. Folglich scheint es wichtig im Unterricht Familienmythen nicht zu bestärken und Gruppenerinnerungen in ihren geschichtlichen Kontext einzuordnen. Zudem braucht es die Ausbildung eines Bewusstseins dahingehend, dass „kommunikativ tradierte Gewissheiten und kognitiv repräsentiertes Wissen unterschiedliche Bereiche des Geschichtsbewusstseins dar[stellen]“⁶⁵.

In diesem Zusammenhang gehört es zur professionellen Kompetenz von Lehrenden, bei sich selbst und nicht bei den Kindern anzufangen.⁶⁶ Im Sinne einer *autobiographischen Sensibilisierung* ist die eigene „Betroffenheit selbst im Prozess der Unterrichtsplanung mit zu reflektieren und ggf. den Schülern gegenüber offen zu legen. Dies würde den Lernenden genauso die Bedeutung historischer Erfahrungen für ihr Leben veranschaulichen wie die Besprechung familiärer Gefühle und Vorbehalte“ (von Reeken 2005).⁶⁷ Laut Beck kann so „eine Atmosphäre der Gleichheit entstehen, in der Kinder sich ernstgenommen fühlen“.⁶⁸

Um Familienerinnerungen als geteilte Gruppenerinnerungen in ihren geschichtlichen Zusammenhang einordnen und trotzdem das je Individuelle erkennen und schützen zu können, scheint es zudem sinnvoll, sich mit verschiedenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen auseinander zu setzen. Denn: Noch bietet die Zeit des Nationalsozialismus Möglichkeiten, sich in unmittelbarer *Begegnung mit verschiedenen lebensgeschichtlichen Narrativen* auseinander zu setzen, diese untereinander zu vergleichen und mit Facetten des je individuellen Familiengedächtnisses zu verknüpfen und zu reflektieren. Die Perspektivität, durch die die Erzählungen der Zeitzeugen geprägt sind, kann demnach entdeckt bzw. aufgezeigt werden. Eine solche „offensivere Hinwendung zu den ‚Geschichtsgeschichten‘“⁶⁹ kann „Multiperspektivität als Prinzip der Beschäftigung mit Vergangenheit (aber auch mit der Gegenwart)“⁷⁰ bewusst machen und ermöglicht so das

⁶⁴ Borries, Bodo von (2004): Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004. In: Schwendemann, W./ Wagensommer, G. (Hrsg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*. Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Münster, S. 49

⁶⁵ Welzer/ Moller/ Tschuggnall (2005): „Opa war kein Nazi“, S. 209.

⁶⁶ Vgl. Heyl (1998): „Nein, aber...“ oder: Warum? S. 129.

⁶⁷ Reeken, Dietmar von (2005): Eine ganz normale Epoche? Überlegungen zur Zeitgeschichte in Geschichtskultur und Geschichtsunterricht. URL: <http://www.zeithistorische-forschungen.de> (Januar 2012).

⁶⁸ Beck, Gertrud (1998): Der Holocaust als Thema für die Grundschule. In: Moysich, J./ Heyl, M. (Hrsg.) (1998): *Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg, S. 116.

⁶⁹ Behrens, Heidi/ Moller, Sabine (2004): „Opa war kein Nazi“ und die Folgen. Zurück zu den Anfängen der Gedenkstättenpädagogik? In: *GedenkstättenRundbrief* (2004) H. 5, URL: <http://www.gedenkstaettenforum.de> (Januar 2012).

⁷⁰ Schreiber, Waltraud (2000): Grundschulkindern gehen reflektiert mit Geschichte um! In: *Grundschule* (2000), H. 9, S. 11.

Erkennen und Akzeptieren mehrerer „Wahrheiten“ – lässt das Paradox des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses (eher) aushalten.

5. Fazit

Übergeordnetes Forschungsinteresse meiner Studie war die Ermittlung von „Ausgangsbedingungen für mögliches unterrichtliches Handeln“⁷¹, nicht die empirische Bestätigung von Legitimationsüberlegungen des Lerngegenstandes Holocaust und Nationalsozialismus für Lehr-Lernprozesse im Grundschulunterricht. Dabei konnte ich nachweisen, dass die von mir interviewten Kinder vielfältige und umfassende Vorstellungen zur Zeit des Nationalsozialismus und Holocaust haben, die mit fachwissenschaftlichen Denkmustern zusammengebracht werden können und ihre Entsprechungen in ebendiesen finden. Daraus kann geschlossen werden, dass eine Verkürzung der Geschichte auf eine „Light-Version“⁷² für Grundschulkindern eine Negierung ihrer Lernvoraussetzung bedeuten würde. Dies galt es bei der Ableitung dargestellter didaktischer Implikationen zu berücksichtigen. Zukünftig gilt es, diese Leitlinien in Entwürfe von Materialien bzw. Materialbausteinen zu überführen. Dabei ist meines Erachtens eine konstruktive Zusammenarbeit mit Lehrkräften unverzichtbar, was nach von Reeken „geradezu nach einer stärkeren Verankerung des Themas [Holocaust und Nationalsozialismus] in der Lehrerbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung schreit“.⁷³

6. Ausblick

In den letzten zehn Jahren sind insgesamt fünf Forschungsarbeiten erschienen, die sich mit der Fragestellung der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im Grundschulunterricht befassen – drei allein in den Jahren 2008 und 2009.⁷⁴ In Zukunft werden weitere Studien publiziert, die teilweise auf die Erkenntnisse der bereits erschienenen zurückgreifen.⁷⁵ Je nach Forschungsinteresse verweisen diese Arbeiten auf weiter bestehende Forschungslücken (siehe die Beiträge von Enzenbach, Flügel und Klätte in

⁷¹ Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, S. 211.

⁷² Heyl (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? S. 124.

⁷³ Reeken (2006): ‚Wir können es weiter erzählen, S. 94; [Ergänzung AB].

⁷⁴ Vgl. Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkindern? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M.; Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Münster; Becher (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern; Flügel, Alexandra (2009): Kinder können das auch schon mal wissen. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen; Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin.

⁷⁵ Vgl. Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169 ff.

diesem Band). Hinsichtlich meiner Studie sind (mindestens) drei große Desiderata zu benennen:

Im Anschluss an Detlef Pech⁷⁶ ist zu konstatieren, dass sich das „Gros der bisherigen Beiträge auf Berichte aus der schulischen Praxis [beschränkt]“ und sich nur marginal an theoretischen Modellen einer Holocaust Education – bspw. der Ido Abrams (1998) – orientiert oder aber auf keiner Systematisierung empirischer Forschungsergebnisse beruht. Daraus folgt, dass auch die zukünftige Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsangeboten, die auf mittlerweile vorhandenen empirisch gesicherten Daten basieren kann, im Rahmen von Interventionsstudien empirisch zu evaluieren ist.

Das Erhebungsdesign dieser Studie fokussierte aufgrund der verwandten biografieorientierten Impulsmaterialien Jüdinnen und Juden als dominante Opfergruppe des Nationalsozialismus.⁷⁷ Demnach können keine Aussagen zu Vorstellungen von Kindern zu anderen Gruppen gemacht werden, die ebenfalls aufgrund der nationalsozialistischen Ideologie verfolgt wurden – noch zu Strukturen und Mechanismen von deren Diskriminierung, Entrechtung, Verfolgung und Ermordung.

Im Interview wurde zudem nur implizit nach Möglichkeiten nonkonformen Verhaltens bis hin zum aktiven Widerstand gegen das NS-Regime gefragt.⁷⁸ Im Hinblick auf das pädagogische Prinzip der Autonomie einer „Erziehung nach Auschwitz“⁷⁹, welche die Kraft zum Nicht-Mitmachen sowie die Momente der Selbstbestimmungs- und (Selbst-)Reflexionskraft in den Mittelpunkt stellt, als auch den sachunterrichtlichen Bildungsauftrag grundlegender Bildung mit seinen Zielen der Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit⁸⁰, wäre es jedoch von Interesse, dezidiert kindliche Vorstellungsfacetten zu vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen sozialen, gesellschaftlichen und politischen Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten zu ermitteln.

⁷⁶ Pech (2006): unfassbar(,) ungeklärt, S. 52.

⁷⁷ Vgl. Becher (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern, S. 90ff.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 100 ff.

⁷⁹ Vgl. Abram (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht, S. 2 f.

⁸⁰ Vgl. Richter, Dagmar (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik, Baltmannsweiler, S. 2.

Literatur

- Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.5.1998, URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012)
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a.M., S. 88-104
- Assmann, Aleida (2007): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Bonn
- Becher, Andrea (2008): Holocaust und Nationalsozialismus im Sachunterricht thematisieren – Konsequenzen aus einer qualitativ-empirischen Studie zu Vorstellungen von Kindern. In: www.wiederstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 11
- Becher, Andrea (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg
- Becher, Andrea (2010): „Juden sind hier unerwünscht“. Kindheit im Nationalsozialismus anhand biografischer Zeugnisse. In: *Weltwissen Sachunterricht* (2010), H. 1, S. 36-43
- Becher, Andrea/ Pech, Detlef (2005): Am „Du“ die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: *Grundschule Religion* (2005), H.12, 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?* Hamburg, S. 110-119
- Behrens, Heidi/ Moller, Sabine (2004): „Opa war kein Nazi“ und die Folgen. Zurück zu den Anfängen der Gedenkstättenpädagogik? In: *Gedenkstätten-Rundbrief* (2004) H. 5, URL: <http://www.gedenkstaettenforum.de> (Januar 2012)
- 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“?* Bonn, S. 54-63
- Benz, Wolfgang (2004): Was ist Antisemitismus? Bonn
- Bergmann, Werner (2006): Was heißt Antisemitismus? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): *Dossier: Antisemitismus*. URL: <http://www.bpb.de> (Januar 2012)
- Borries, Bodo von (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland, Weinheim und München
- Borries, Bodo von (2004): Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004. In: Schwendemann, Wilhelm/ Wagenommer, Georg (Hrsg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen* (2). Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Münster, S. 48-74
- Borries, Bodo von (2006): Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen? In: *epd-Dokumentationen* (2006), H.4/5, Frankfurt a.M., S. 48-65
- Bracher, Karl Dietrich (1976): *Zeitgeschichtliche Kontroversen. Um Faschismus, Totalitarismus, Demokratie*, München
- Brumlik, Micha (2004): *Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht*, Berlin
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkindern? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M.
- 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*, Bad Heilbrunn; Braunschweig, S. 71-86
- 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. URL: <http://www.kinderwelten.net> (Januar 2012)

- Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin
- Flügel, Alexandra (2009): Kinder können das auch schon mal wissen. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen
- Frei, Norbert (1996): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München
- Frevert, Ute (2003): Geschichtsvergessenheit und Geschichtsversessenheit revisited. Der jüngste Erinnerungsboom in der Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2003), H. 40-41, S. 6-13
- Gamm, Hans-Jochen (1998): Das Judentum, Frankfurt a.M.; New York
- Gellately, Robert (2003): Hingeschaut und weggesehen. Hitler und sein Volk, Bonn
- Greve, Astrid (2005): „Erinnern lernen – Impulse aus biblisch-jüdischen Wurzeln für eine notwendige Zukunftsaufgabe“. In: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP) (Hrsg.) (2005): Gedächtniskultur glaubwürdig gestalten. „Erinnern und Verstehen – Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz“. Texte einer Tagung der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz und Dresden und der Friedrich-Ebert-Stiftung. Dokumentation 3/2005, Frankfurt a.M., S. 23-31
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Münster
- Heer, Hannes (2005): "Hitler war's". Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit. Berlin
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen./ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg, S. 120-141
- Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandele. URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012)
- Heyl, Matthias (2001a): „Die Gesellschaft des Holocaust“. URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012)
- Heyl, Matthias/ Maronde-Heyl, Margit/ Schacht, Gisela (2001): Projekt „Jüdisches Leben“. Einführung in jüdische Kultur und Geschichte. Eine Handreichung für die Schule und Bildungsarbeit, URL: <http://www.fasena.de> (Januar 2012)
- Hilberg, Raul (1999): Die Vernichtung der europäischen Juden. 3 Bände, Frankfurt a.M.
- Hilberg, Raul (2003): Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945, Frankfurt a.M.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung, Paderborn; München; Wien; Zürich
- 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, Oldenburg, S. 31-40
- Kerns, Sara (2003): Antisemitische Stereotype von Kindern. Lernvoraussetzungen zur Prävention von Rechts-extremismus im Sachunterricht. Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen an der Universität Lüneburg. (unveröffentlichtes Manuskript)
- Kershaw, Ian (2001): Hitlers Macht. Das Profil der NS-Herrschaft, München
- Kershaw, Ian (2002): Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. 3. Aufl, Reinbek bei Hamburg
- Kershaw, Ian (2003): Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung, München
- Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn, S. 169-174
- Kuhn, Peter (2003): Thematische Zeichnungen und fokussiertes, episodisches Interview am Bild. Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. URL: <http://www.qualitative-research.net> (Januar 2012)
- 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 (2005), H. 2, Center for Interdisziplinäre Memory Research, URL: <http://www.memory-research.de> (Januar 2012)
- Lohmann, Hans-Martin (1999): Das Kainsmal des Andersseins. Zu Voïctor Karadys Sozialgeschichte der europäischen Juden. In: Die Zeit (1999), H. 31, URL: <http://www.zeit.de> (Januar 2012)

Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern

- Longerich, Peter (2006): „Davon haben wir nichts gewusst!“ Die Deutschen und die Judenverfolgung 1933-1945, Bonn
- Mommsen, Hans (2007): Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2007), H.14-15, S. 14-21
- 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* (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M., S. 51-69
- Pech, Detlef (2008): Bildung und Kindheitswissenschaften. Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis. In: Luber, Eva/ Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2008): *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*, Weinheim und München, S. 91-109
- Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen
- Reeken, Dietmar von (2001): *Politisches Lernen im Sachunterricht*, Baltmannsweiler
- Reeken, Dietmar von (2004): *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*, Baltmannsweiler
- Reeken, Dietmar von (2005): Eine ganz normale Epoche? Überlegungen zur Zeitgeschichte in Geschichtskultur und Geschichtsunterricht. URL: <http://www.zeithistorische-forschungen.de> (Januar 2012)
- 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* (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de), 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*, Bonn, S. 199-214
- Reichel, Peter (2005): „Onkel Hitler und Familie Speer“ – die NS-Führung ganz privat. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2005), H. 44, S. 15-23
- Richter, Dagmar (2004): Einleitung. In: Richter, D. (Hrsg.) (2004): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*, Braunschweig, S. 7-20
- Richter, Dagmar (2009): *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik*, Baltmannsweiler
- Rothfels, Hans (1953): *Zeitgeschichte als Aufgabe*. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* (1953), H. 1, 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*, Frankfurt a.M.; New York, S. 51-79
- Schrader, Ulrike (2004): *Blinde Werkstatt Otto Weidt. Arbeitsmappe für den Unterricht. Unterrichtsmaterialien für die Klassen 4 bis 6*. Trägerverein Begegnungsstätte Alte Synagoge Wuppertal, Wuppertal
- Schreiber, Waltraud (2000): *Grundschulkindern gehen reflektiert mit Geschichte um!* In: *Grundschule* (2000), H. 9, S. 9-11
- Schulz-Hageleit, Peter (2005): *NS-Kindheit und Geschichtsbewusstsein. Sieben Thesen zur Geschichtsdidaktik. Vortrag anlässlich des Kongresses „Die Generation der Kriegskinder und ihr Botschaft für Europa sechzig Jahre nach Kriegsende“*. Frankfurt a.M., April 2005, URL: <http://www.schulz-hageleit.de> (Januar 2006)
- 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*, Münster, S. 33-47
- Siebert, Horst (2000): *Lernen als Differenzenerfahrung*. In: *kursiv – Journal für politische Bildung* (2000), H. 1, S. 15-16
- 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*, 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, Gießen, S. 26-32
- Welzer, Harald (2007): Die Deutschen und ihr „Drittes Reich“. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2007), H. 14-15, S. 21-28
- Welzer, Harald/ Moller, Sabine/ Tschuggnall, Karoline (2005): „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. 5. Aufl, Frankfurt a.M.
- Wetzel, Juliane (2006): Antisemitismus als Gegenstand des Schulunterrichts. Schule – Spiegelbild der Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006): Dossier: Antisemitismus, URL: <http://www.bpb.de> (Januar 2012)
- 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*, Bonn, S. 491-506

**C – Erfahrungen aus der
schulischen und außerschulischen Praxis**

Angekommen?! Lebenswege jüdischer Einwanderer

Jüdische Identität in Deutschland heute:

Russisch-jüdische Einwanderung/Erinnerungskultur

Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland wandelt sich – durch Einwanderer und durch eine junge Generation, für die nicht mehr Holocaust-Erfahrungen sowie eine Beziehung zu Israel ihre jüdische Identität ausmachen. Das jüdische Leben in Deutschland hat wieder eine Zukunft.

Über 200.000 jüdische Alt- und Neueinwanderer leben nun in Deutschland. Die meisten sind in den letzten zwanzig Jahren aus der ehemaligen Sowjetunion eingewandert. Sie sind orthodox, liberal, progressiv, säkular oder noch auf dem Weg zu einer eigenen persönlichen Positionierung.

Die jüdische Gemeinschaft in Deutschland definiert sich neu und bleibt überlebensfähig. Judentum bedeutet Tradition, Glauben, geteilte Geschichte. Dazu gehören die Meinungs- und die Religionsfreiheit, d.h. Zugehörigkeit oder Atheismus und die Selbstbestimmung des Individuums. Die Juden heute nehmen eine Haltung an, die ihnen verschiedene eigene Identitäten ermöglicht. Sie leben in der Demokratie. Sie kennen ihre Bürgerrechte und Pflichten. Ihre Bildung und Potentiale setzten sie ein, um



Bild 1: Schlüsselverteilung in Unna-Massen (NRW), einem der Aufnahmelager für jüdische Flüchtlinge in den 1990er Jahren.

Bild 2: Versorgung mit Alltagsgegenständen wie Bettwäsche, Geschirr und Kleidung in Unna-Massen.

auf ihrem Berufsweg in der deutschen Gesellschaft voranzukommen. Erst dann wenden sie sich der Religion und der eigenen Zugehörigkeit zu. Sie schaffen sich damit den Rahmen, um eigene Potentiale zu finden. Ihr kulturelles Kapital hilft Ihnen dabei, aus der Opferrolle (Prägung aus der Vergangenheit) herauszukommen.

Die jüdische Gesellschaft in Deutschland setzt auf Zukunft. Sie kennt die Vergangenheit, macht aber in der Gegenwart ihre Geschichte zur Realität. Das jüdische Leben in Deutschland ist nicht mehr gebückt, geduckt und verschwiegen. Es wird von den Menschen, die ihre eigenen Herkunftstraditionen kennen, und der freien demokratischen Meinungsbildung getragen. Aber auch diese Menschen sind nur zum Teil angekommen,

zum größten Teil sind sie noch auf dem Weg, u.a. zur realistischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und zum Zugehörigkeitsgefühl.

Den meisten Menschen hierzulande ist inzwischen sicher klar: Ein Jude muss nicht gleichzeitig ein Israeli sein. Zahlreiche russische Juden haben inzwischen die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen. Sie leben in Deutschland und tragen einen wesentlichen Teil der Verantwortung für die Gestaltung des Gemeindewesens. Sie verbinden ihre Zukunft mit diesem Land, in dem sie mit einer doppelten Belastung konfrontiert sind: einerseits der fremden deutschen Kultur, andererseits den unzureichenden Kenntnissen über die vorher verbotene eigene jüdische Kultur. Es ist an der Zeit, sich Gedanken zu machen, wie man diese Juden integriert, aber nicht assimiliert. Sie machen mittlerweile mehr als die Hälfte aller in Deutschland lebenden Juden aus. Sie sind da, mit ihrer anderen Mentalität und ihren Sitten und Bräuchen. Sie sind zahlenmäßig die größte jüdische Gruppe in Deutschland. Sie kommen aus soliden familiären Verhältnissen. Sie sind ein Teil der russischen Intelligenz, viele besitzen einen Hochschulabschluss. Sie sind den Herausforderungen der deutschen Gesellschaft gewachsen und bereit, für diese Gesellschaft Leistungen zu erbringen.



Bild 3: Eine Ausstellung in The Migration Museum in Adelaide (Australien): *Treasuring the Heritage of Home* (2010).

In den letzten zwei Jahren beschäftigte sich ein Forschungsprojekt im Jüdischen Museum Westfalen mit dieser jüdischen Einwanderung nach Deutschland.¹ Es basierte auf lebensgeschichtlichen Interviews mit jüdischen Einwanderern ins Ruhrgebiet, zumeist in russischer Sprache, die vollständig transkribiert und übersetzt wurden. Dabei spielte der Pluralismus der Herkunft, religiösen



Bild 4: Impressionen zur Wechselausstellung im Jüdischen Museum Westfalen in Dorsten (2010).

Selbstverständnisse, Einwanderungsphasen und Altersgruppen eine wichtige Rolle. Anschließend wurde eine Handreichung zur pädagogischen Arbeit „Angekommen?! Jüdische Zuwanderung nach Deutschland 1990-2010“ erarbeitet.² Das ist einer der aktuellsten Beiträge zur jüdischen Geschichte. Dadurch wird der Zugang für Schülerinnen und Schüler (und auch Grundschülerinnen und Grundschüler) ermöglicht. Die Gestaltung dieser Handreichung ist praktikabel für verschiedene Altersgruppen. Auch für Lehrer oder andere Multiplikatoren, könnte diese Handreichung von Bedeutung sein, um die Auseinandersetzung mit den Realitäten in den jüdischen Gemeinden und außerhalb der jüdischen Gemeinschaft besser zu verstehen.

Es geht hier vorrangig um neue Wege in der Geschichts- und Gesellschaftskultur.³ Neue Formen der Erinnerungsarbeit sind durch die Biographiarbeit möglich. Aber auch solche Methoden wie die „Lebenskurve“, „perspektivisches Schreiben“ und der „Zeitstrahl“ kommen zum Einsatz.

Die Beschäftigung mit der Lebenswirklichkeit der jüdischen Einwanderer in Deutschland ermöglicht interkulturelles Verständnis und kompetentes Handeln im Einwanderungsland. Alle Einwanderer in Deutschland haben ihre eigene Geschichte, die biographisch erarbeitet und verstanden werden kann. Die Erfahrungen der jüdischen Minder-

¹ Dabei ging es vorrangig um das Ruhrgebiet, denn hier beträgt der Anteil der in den letzten 20 Jahren eingewanderten „postsowjetischen“ Juden inzwischen ca. 98%.

² Die Realisierung des Forschungs- und Ausstellungsprojekts wurde ermöglicht durch: Gerda Henkel-Stiftung, Ministerium für Generationen, Frauen, Familie und Integration des Landes NRW, Stadt Dorsten, Nordrhein-Westfalen-Stiftung Naturschutz, Heimat- und Kulturpflege, Ruhr 2010 GmbH, Landeszentrale für politische Bildung NRW, Emscher-Gesellschaft für Wassertechnik, T 5 Jürgen Tempelmann. Die Ausstellung ist beim Jüdischen Museum Westfalen in Dorsten entleihbar: info@jmw-dorsten.de. Vgl. auch URL: <http://www.jmw-dorsten.de/index.php?action=wanderausstellungen> oder <http://www.jmw-dorsten.de/files/jmw-handreichung-angekommen.pdf>.

³ Jebrak, Svetlana/ Reichling, Norbert (Hrsg.) (2010): „Angekommen?! Lebenswege jüdischer Einwanderer, Berlin.

heit können beispielhaft in den Bereichen der Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, aber vor allem in dem schulischen Unterricht (beispielsweise der Fächer Geschichte, Politik/Gesellschaftslehre, Religion/praktische Philosophie/Ethik, Deutsch/muttersprachlicher Unterricht oder Medien- und Kommunikationserziehung) angewandt werden.

Auszug aus “Angekommen?! Jüdische Zuwanderung nach Deutschland 1990-2010. Materialien und Vorschläge zur pädagogischen Arbeit”

Einführende Hinweise zum Thema: „Jüdische Einwanderung”

Diese Handreichung basiert in erster Linie auf Interviews mit russisch-jüdischen Einwanderern nach Deutschland (rechtlich als „Kontingentflüchtlinge” bezeichnet) zu Lebens- und Alltagsthemen, Heimat und Wertvorstellungen, dem Jüdischsein sowie über ihre Einstellung zu Arbeit und Zukunftswünschen.

Mit den hier vorgestellten Quellen und Methoden zum Umgang mit der Einwanderung nach Deutschland kann im Schulunterricht oder in der Erwachsenenbildung die Fähigkeit zur Selbstreflexion eingeübt und gestärkt werden. Außerdem fördern die Materialien sowohl die kognitive als auch die emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema der Judenfeindlichkeit; sie tun das auf der Basis individueller Zeugnisse und einordnender Kurztexte, sprechen so den ganzen Menschen

mit seinem sozialen Umfeld an. So wird die kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und der anderer gefördert.

Am Beispiel der postsowjetisch-jüdischen Einwanderung soll vermittelt werden, was es heißt, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen und gegen gesellschaftliche Machtverhältnisse, die auf Ungleichheit gründen, vorzugehen. Den Schülerinnen und Schülern verschiedener Altersgruppen werden so die Unterschiede zwischen den nach Deutschland eingewanderten und den hier geborenen Menschen deutlich. Sie lernen anhand dieser Handreichung, wer diese russisch-jüdischen Einwanderer sind und welche Kultur sie mitgebracht haben. An ihrem Beispiel lässt sich die Notwendigkeit erkennen, die Unterschiede zwischen Einheimischen und Ausländern, aber auch zwischen den verschiedenen Einwanderergruppen nicht zu ignorieren, sondern zu



Bild 5: Eine Wechsellausstellung: “From Lithuania to South Africa” in The South African Jewish Museum in Kapstadt (Südafrika, 2010)

reflektieren. Die Unterschiede zwischen eingewanderten Ausländern und eingebürgerten Deutschen stellen die Endlichkeit des Migrationshintergrunds zur Diskussion.⁴

Die kollektive Identität der Migranten, aber ebenso die individuellen Prägungen und die Komplexität biographischer Verläufe werden hier anhand der Erfahrungen von Migration und Grenzüberschreitung deutlich. Die am Thema interessierte Gruppe kann über verschiedene Facetten jüdischer Identitäten sprechen und eine Kultur der Anerkennung üben. Eine solche Kultur ergibt sich nicht von selbst, sondern sie muss von Lehrerinnen und Lehrern und Multiplikatoren sowie den Lerngruppen kommunikativ erarbeitet werden. Dazu können auch die üblichen Methoden des Kommunikationstrainings, der interkulturellen Kommunikation und des Konfliktmanagements angewendet werden.

Dabei werden neue Formen eines jüdischen Selbstverständnisses sichtbar. Hier geht es nicht mehr „nur“ um den Staat Israel, den Holocaust und den Tod aus jüdischer Perspektive. Die Erweiterung solcher Themen um weitere Aspekte des modernen jüdischen Lebens wird schon seit langem angestrebt. Am Beispiel der russisch-jüdischen Einwanderung nach Deutschland bietet sich die Chance eines ganz neuen, zunächst vielleicht irretierenden, aber wohl auch motivierenden Blicks auf die „real existierenden Juden“ in Deutschland. So kann auch das Verständnis für demographische Entwicklungen und damit verursachte Veränderung geweckt werden. Oft trägt nicht nur religiöse oder ethnische Identitätsveränderung zur Integration bei, sondern die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung. Die positive Einstellung zu Land und Leuten, zur Sprache und Kultur ist integrationsfördernd. Die gegenseitige Neugierde, das Wahrnehmen des eigenen Nachbarn ohne Scheuklappen und Schubladendenken ermöglicht eine gegenseitige Begegnung. Eine gute Beziehung zu den „Fremden“ in der eigenen Umgebung setzt die Anerkennung der Vielfalt voraus.

Aber auch selbstverständliche Themen wie das Gedenken an die Shoah verändern sich: Neue Formen der Erinnerungsarbeit schliessen neben dem Holocaust-Gedenken auch die Erinnerung an den „Großen Vaterländischen Krieg“ und die Erfahrungen jüdischer Frauen und Männer in diesem Zusammenhang ein.

Diese Handreichung ist auch für jüdische Jugendliche geeignet – z.B. für die Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in den Gemeindezentren und in den jüdischen Schulen. Wahrscheinlich wären auch weitere Aktivitäten der Biographiearbeit in den jüdischen Gemeinschaften sehr hilfreich. Viele Städte haben die bis vor kurzem üblichen Besuche der ehemaligen deutschen Juden, die Deutschland vor dem Holocaust verlassen konnten, mangels Überlebender oder Finanzierung eingestellt. Die Juden aus Osteuropa können teilweise in diese Lücke treten und als Zeitzeugen mit ihren Überlebensstrategien in schulischen und anderen Bildungsveranstaltungen auftreten. Eine solche Anerkennung der osteuropäischen Lebens- und Arbeitszusammenhänge der Neueinwanderer würde einen unterschätzten Erfahrungsschatz ans Licht befördern. Zuwanderung und Zuwanderer können zwar Probleme schaffen, aber sie sind zugleich eine Chance für Städte und Regionen. Ihre Geschichte zur Kenntnis zu nehmen und mit

⁴ Für das Land NRW gilt: wer nach 1949 nach Deutschland eingewandert ist oder ein ausländisches Elternteil hat, hat einen Migrationshintergrund. Im Unterschied zur Definition des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zum Migrationshintergrund: dort zählt auch, wer ein eingebürgertes Elternteil hat.

ihnen darüber zu kommunizieren, unterstützt die Migranten bei ihrer Identitätsfindung und stärkt zugleich die Gesellschaft selbst in ihren Fähigkeiten. Manche Fragen werden im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte (noch) nicht gestellt. Doch der Anfang muss gesellschaftlich und politisch gewollt sein. Am Beispiel der russisch-jüdischen Einwanderer wird deutlich, dass nicht nur Bildungschancen, sondern auch die soziale Schichtzugehörigkeit bei der Frage nach der Ankunft in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen.

Besonders wichtig ist dabei der Blick auf die Wechselwirkungen: zwischen Erwerbsarbeit und beruflicher Positionierung, materiellen Ressourcen und Gesundheit, Rechtsstatus, Bildung und sozialen Netzwerken. Die Beschäftigung mit der Lebenswirklichkeit der jüdischen Einwanderer ermöglicht interkulturelles Verständnis und kompetentes Handeln im Umgang mit dem Anderen in der eigenen Mitte. Die hier gewählten methodischen Ansätze ermöglichen exemplarisches Lernen und vermitteln kultursensible Kompetenzen.

Literatur

Jebrak, Svetlana/ Reichling, Norbert (Hrsg.) (2010): „Angekommen?! Lebenswege jüdischer Einwanderer, Berlin.

Julia Heisig & Ariane Kwasigroch

„on tour – das JMB macht Schule“

Überlegungen zu einem mobilen Bildungsangebot des Jüdischen Museums Berlin für Grundschulen

Die pädagogische Arbeit des Jüdischen Museums Berlin

Das Jüdische Museum Berlin (JMB) vermittelt deutsch-jüdische Geschichte und Gegenwart seit seiner Eröffnung im Jahre 2001 auf interaktive und innovative Art und Weise an alle Besucher, unabhängig von Nationalität, Religion, Alter und sozialem Hintergrund. Die Bildungsarbeit und der staatliche Bildungsauftrag haben schon von Anfang an einen besonderen Stellenwert und sind Grundpfeiler der Arbeit des JMB.

Schwerpunktmäßig werden Programme für die Sekundarstufen I und II angeboten. Für Grundschulen und Horte gibt es jahreszeitbezogene Programme zu den jüdischen Feiertagen sowie eine Kinderführung, die sich zielgruppengerecht auf spielerische Weise dem Thema „Jüdische Religion und Tradition“ annähert. Eine weitere Kinderführung befasst sich mit der Architektur des Museums und beinhaltet einen kreativen Teil, der die Schülerinnen und Schüler zu einer gestalterischen Auseinandersetzung mit der Architektur des Hauses anregt.



on.tour – Das JMB macht Schule
© Jüdisches Museum Berlin, Foto: Sönke Tollkühn

„on.tour – Das JMB macht Schule“ – Eine bundesweite mobile Bildungsinitiative

„Alle Schülerinnen und Schüler sollten das Jüdische Museum Berlin mindestens einmal besucht haben, bevor sie die Schule beenden.“ Diesen Wunsch des Direktors W. Michael Blumenthal nahm die Bildungsabteilung wörtlich und entwickelte ein mobiles Museum, um dem Bildungsauftrag auch außerhalb der Ausstellung in Berlin nachkommen zu können. Seit 2007 besucht die Bildungsinitiative „on.tour“ weiterführende Schulen in ganz Deutschland. In jedem Bundesland gastiert der Bus, der eine mobile Ausstellung und Materialien für die Durchführung von Workshops mit sich führt, eine Woche lang. Jeden Tag fährt der on.tour-Bus eine andere Schule an.

Im zeitlichen Rahmen eines Schultages arbeiten die pädagogischen Referenten in der Regel in Klassenverbänden: Während eine Klasse die mobile Ausstellung besucht, wird im Klassenzimmer mit einer weiteren Klasse ein Workshop zu jüdischer Kindheit in Deutschland seit 1945 durchgeführt.

Ziele der mobilen Vermittlungsarbeit

Viele Schülerinnen und Schüler in Deutschland assoziieren mit dem Begriff „Jude“ entweder Vorstellungen von Juden als Opfer, bedingt durch die in den Rahmenlehrplänen aller Sekundarschulen fest verankerte Vermittlung des Holocaust. Judentum als „Normalität“, als gelebte Kultur oder Religion wird selten vermittelt. Oder Jugendliche haben die Vorstellung von Juden als Täter hinsichtlich des Nahostkonfliktes. „Du Jude“ wird auf Schulhöfen der Bundesrepublik von Schülerinnen und Schülern aller Altersstufen und Bildungshintergründe als Schimpfwort gebraucht.

Für fast alle von ihnen ist der Begriff „Jude“ jedoch abstrakt. Hier soll mit einem mobilen Bildungsangebot für Grundschulkindern angesetzt werden. Durch das Angebot soll ihnen ein gegenwartsbezogener und an ihrer eigenen Lebenswelt orientierter erster Kontakt mit einer mobilen Ausstellung unter Anleitung geschulter Museumspädagogen angeboten werden. Sie sollen erfahren, dass das Judentum in Deutschland lebendig ist und dass die jüdische Religion aktiv ausgeübt wird.

Das on.tour-Programm

- vermittelt als wichtige Ergänzung zum schulischen Angebot Kenntnisse über deutsch-jüdische Geschichte und die Vielfalt der jüdischen Lebenswelt
- gibt Einblick in jüdische Religion und Tradition
- möchte neugierig machen auf das gelebte Judentum heute, eine für die meisten Kinder und Jugendlichen in Deutschland fremde Welt
- bietet lebendige und erlebbare Lerninhalte vor Ort
- möchte das Interesse an der Institution Museum wecken
- möchte durch den direkten Dialog und durch Offenheit Vorurteile abbauen
- informiert Lehrer über Möglichkeiten, das Thema deutsch-jüdische Geschichte und Gegenwart im Unterricht zu vermitteln.

Erweiterung des mobilen Bildungsprogramms auf die Grundschule

Neueste Überlegungen des mobilen Programms gelten den Grundschulen, d.h. der Zielgruppe der Schülerinnen und Schülern der 1. bis 6. Jahrgangsstufe (je nach Bundesland auch 1.4.) und deren Lehrkräften. Vor allem aus folgenden drei Gründen soll on.tour auch an Grundschulen fahren:

- 1) Kinder zeigen bei Workshops, Führungen und anderen Veranstaltungen großes Interesse an den Inhalten des Jüdischen Museums Berlin.
- 2) Kinder haben eine hohe Lernbereitschaft.
- 3) Vorurteile sind im Jugendalter meist schon unveränderbar und gefestigt.

Nach dem Verständnis über die generellen Vermittlungsziele stellt sich die Frage, welche Inhalte für Grundschulkindern interessant sein könnten und welche Vermittlungsme-

thoden sinnvoll wären. Barbara Rösch hat 2009 in ihrer Publikation „Jüdische Geschichte und Kultur in Brandenburg. Lehrerhandreichung für Grundschulen“ eine wesentliche Grundlage für die Überlegungen für ein on.tour-Grundschulprogramm geschaffen. Ihre fachwissenschaftliche und didaktische Materialsammlung schlägt Themen vor, liefert die jeweiligen Lehrplanbezüge für Brandenburg, thematische Einführungen und Möglichkeiten für den Unterricht.

Welche Themen eignen sich für Grundschüler?

Mit der bisherigen mobilen Ausstellung für weiterführende Schulen wurden Grundschulen in Berlin zu Testzwecken besucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass sowohl die Themen als auch die Objektauswahl auch Grundschulkindern ansprechen. Im Einzelnen sind das die Themen

- jüdischer Alltag,
- jüdische Feste,
- Biografien bekannter deutscher Juden des 19. und 20. Jahrhunderts und
- Biografien deutscher Juden und ihre Reaktionen auf den Nationalsozialismus.

Darüber hinaus haben die Ziele, die zur Entwicklung des Programms für weiterführende Schulen festgelegt wurden, auch für die Überlegungen eines Programms für Grundschulen Bestand. Jedoch war zu beobachten, dass einzelne Schwerpunkte neu zu setzen sind. Für die Wissensvermittlung ist es wichtig, Bezüge zur Lebenswelt der Grundschülerinnen und Grundschüler auszubauen bzw. zu schaffen.

Als erstes sollte man den Versuch unternehmen, den regionalen Bezug stärker als in dem mobilen Programm für weiterführende Schulen zu betonen. D.h. für ein bundesweites Programm müssten zumindest für jedes Bundesland differenzierte Inhalte erarbeitet werden.

Ein zweiter Schwerpunkt wäre auf das Thema „Familie“ zu setzen. Alltag und Feste finden in jeder Familie statt. Grundschülerinnen und Grundschüler brauchen Raum, von ihren eigenen Erlebnissen zu berichten, um sie in Beziehung zu ihrer eigenen Familie zu setzen.

Als dritter Punkt ist der Ausbau des jahreszeitlichen Bezugs zu nennen. Je nach Zeitpunkt des on.tour-Besuchs stünde ein anderes jüdisches Fest im Mittelpunkt.

Zudem war festzustellen, dass nicht jedes Grundschulkind bereits in einem Museum war. Somit wäre es sinnvoll, als vierten Schwerpunkt das Thema „Museum“ näher zu beleuchten. Wie funktioniert ein Museum? Welche Aufgaben und Bedeutung hat es?

Wie vermittelt man Grundlagen jüdischer Geschichte, Religion und Kultur an Grundschulen?

Aufbauend auf dem mobilen Angebot für weiterführende Schulen und den dort langjährig erprobten Ansätzen, müssen die Methoden für die Grundschule angepasst werden.

Bei der Vermittlungsarbeit von on.tour steht handlungsorientiertes Lernen im Mittelpunkt. Dabei sollen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen:

- Entdeckendes Lernen

- Kooperatives Lernen
- Lernen durch Lehren
- Peer-Teaching
- Lernen an Stationen

Entdeckendes Lernen mit Hands-on-Objekten und audiovisuellen Hilfsmitteln

Wichtig erscheint es im Unterschied zu den weiterführenden Schulen, die Grundschülerinnen und Grundschüler noch freier mit der Ausstellung arbeiten zu lassen. Das setzt voraus, dass sie Inhalte selbst erfassen können. Dies kann nicht allein durch begleitende Texte erfolgen, sondern muss zum einen durch die pädagogischen Referenten und zum anderen durch audiovisuelle Hilfsmittel geschehen (s. dazu mehr im Abschnitt Peer-Teaching).

Eine große Rolle spielen beim entdeckenden Lernen die ergänzenden Hands-on-Objekte, die den Schulkindern in kleinen Koffern zur Verfügung stehen. Den Grundschülerinnen und Grundschülern reicht es allerdings nicht, die Objekte in die Hand nehmen zu können und Erklärungen dazu zu bekommen. Sie möchten selbst aktiv werden. Diese Beobachtung, die bei den Testbesuchen an Grundschulen gemacht wurde, führt dazu, für ein mobiles Grundschulkonzept objektbezogene Aktivitäten zu entwickeln.

Kooperatives Lernen und Lernen durch Lehren

Bestehende Praxis des on.tour-Programms in weiterführenden Schulen ist, dass die Jugendlichen sich in Gruppen die Inhalte erarbeiten und später ihren Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren. Diese Methode wurde in Evaluierungen von den Schülerinnen und -schülern als besonderes Merkmal sehr positiv bewertet. Bei unseren Testbesuchen in Grundschulen konnte zweierlei festgestellt werden:

- 1) Kooperatives Lernen ist eine viel weiter verbreitete Methode an Grundschulen als an weiterführenden Schulen.
- 2) Das Präsentieren von gerade neu erworbenem Wissen funktioniert an Grundschulen ebenso gut wie in höheren Klassen.

Peer-Teaching

Die Technik des Peer-Teaching könnte durch den Einsatz von audio-visuellen Hilfsmitteln (iPods) im Rahmen des on.tour-Programms wie folgt aussehen: Peers – in diesem Fall gleichaltrige jüdische Grundschulkinder – sollen in Video-Interviews Auskunft über ihr Leben als jüdisches Kind im heutigen Deutschland geben. Die Fragen an die jüdischen Kinder sollen zusammen mit den Kindern nicht-jüdischer Herkunft entwickelt werden. Filmsequenzen, Fotos, Lieder und andere Dokumente könnten die Interviews ergänzen. Die dabei implizit ausgesprochenen Hintergrundinformationen zum jüdischen Alltag oder zur jüdischen Religion fließen wiederum in die selbstständige Erschließung der Objekte unserer mobilen Ausstellung ein.

Lernen an Stationen

Die Rahmenbedingungen für das Grundschulprogramm sehen ein Team von drei Museumspädagogen des JMB vor, das einen Schultag lang (1. bis 6. Stunde) eine Grundschule

besucht. Das Programm findet in Klassenverbänden statt, dabei haben wir bereits sehr gute Erfahrungen mit JÜL-Klassen gemacht. Neben den mobilen Ausstellungswürfeln stehen dem Team weitere Materialien und Medien zur Verfügung.

Im Rahmen des Workshops auf der Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5/6. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“ gab es von Grundschullehrkräften die Anregung, das Grundschulprogramm als „Stationenlernen“ anzubieten. Da die Ausstellungselemente sehr flexibel und mobil sind, ist diese Technik eine erfolgversprechende Variante, die in der Praxis auf die Probe gestellt werden sollte. Im Grundschulprogramm könnten parallel drei bis fünf Stationen je nach Unterstützung durch die Lehrkräfte betreut werden. Das Programm an einer Station soll auf eine Doppelstunde beschränkt sein, sodass eine Gruppe maximal drei verschiedene Stationen durchlaufen kann. Für die Umsetzung ist das JMB-Team darauf angewiesen, dass Lehrpersonal der Schule Stationen auch allein betreuen würde. Dies kommt unserem Ziel entgegen, Lehrpersonen darin weiterzubilden, wie deutsch-jüdische Geschichte und Kultur im Unterricht vermittelt werden kann und sie somit als Zielgruppe miteinzubeziehen.

Vorbereitung des on.tour-Besuchs

Gerade wenn durch das „Stationenlernen“ die Lehrerinnen und Lehrer stark eingebunden sein sollten, ist eine Vorbereitung durch das JMB Voraussetzung eines erfolgreichen Ablaufs. Durch Infomappen und Leitfäden können sich die Lehrkräfte auf einzelne Stationen vorbereiten. Außerdem stehen im Kinder-Schüler-Lehrer-Bereich der Website des JMB zusätzliche Informationen bereit.

Beispielablauf an der Station „Feste feiern“ zum Thema „Chanukka“

Der Ausstellungswürfel „Feste feiern“ zeigt Objekte zu den jüdischen Festen Bar/Bat Mizwa (Foto einer Bar Mizwa-Feier, Torazeiger), je nach Jahreszeit Pessach (Sederteller), Chanukka (Chanukkia und Dreidel), Purim (Esterrolle) oder Sukkot (Abb. einer Laubhütte und Feststrauß) und Schabbat (Schabbatdeckchen, Kidduschbecher, Schabbatleuchter). Zu jedem genannten Fest gibt es zusätzliche Hands-on-Objekte, Kinder-, Sach- und Jugendbücher, Fotoalben, Audios und Videos auf den iPods.

Das Lichterfest Chanukka feiert die Wiedereinweihung des zweiten jüdischen Tempels in Jerusalem. Diesen hatten jüdische Aufständische, die Makkabäer, im Jahr 164 v.u.Z. von den hellenistischen Herrschern zurückerobert. Einer Erzählung aus dem Talmud zufolge wurde im zerstörten Tempel ein einziges Kännchen Öl gefunden, das den siebenarmigen Tempelleuchter, die Menora, eigentlich nur einen Tag lang hätte erleuchten können, auf wundersame Weise jedoch acht Tage und Nächte lang ausreichte. Seit her werden beim winterlichen Chanukka-Fest an acht Abenden die Chanukka-Lichter entzündet. Die Chanukkia hat also acht Lichter im Unterschied zu der siebenarmigen Menora.

Der Sieg einer kleinen Gruppe von Widerstandskämpfern gegen eine übermächtige Armee wurde im Laufe der Jahrhunderte zur Legende, die das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkte, Mut machte und an Wunder glauben ließ.

Chanukka ist ein fröhliches Fest, gehört aber nicht zu den wichtigen jüdischen Feiertagen. Es wird meist zu Hause im Kreis von Familie oder Freunden begangen. Bei Einbruch der Dunkelheit werden die Kerzen angezündet und ein Segen gesprochen, wobei die Chanukkia gut sichtbar vor dem Haus oder im Fenster aufgestellt werden soll. Zudem gibt es einige traditionelle Chanukka-Lieder und sogar ein Chanukka-Spiel, das Dreidel-Spiel. Um an die besondere Rolle, die Öl beim Chanukka-Wunder spielt, zu erinnern, wird gerne in Öl Ausgebackenes gegessen, also gibt es z.B. Latkes (Kartoffelpuffer) oder Sufganiot (eine Art Krapfen).

Was soll anhand dieser Station über „Chanukka“ vermittelt werden?

- Bedeutung des Wortes und des Festes „Chanukka“
- Ablauf des jüdischen Lichterfestes
- Benutzung und Bedeutung von Chanukkia und Dreidel
- Vergleich von Chanukka mit Weihnachten/Advent

Begrüßung und Einführung im Kreis

In der Begrüßung soll das Thema der Stationen „Feste feiern“ dialogisch mit den Kindern erklärt werden. Man kann als Einstieg ein „Welcome Diversity“¹-Spiel durchführen. Für das on.tour-Programm können neben allgemeinen auch einige Begrüßungen zum Thema hinleiten:

Wir begrüßen

- alle, die gern Feste feiern
- alle, die Weihnachten feiern
- alle, die Weihnachten in die Kirche gehen,
- alle, die Chanukka feiern,
- alle, die schon mal von Chanukka gehört haben,
- alle, die weder Weihnachten noch Chanukka feiern

Durch dieses Spiel erfahren die pädagogischen Referenten etwas über die Erfahrungen und den Kenntnisstand der Kinder.

Nachdem die Museumspädagoginnen und -pädagogen in das Thema eingeführt und den Ablauf der Doppelstunde dargestellt haben, folgt der erste Arbeitsauftrag:

Entdecken der Ausstellung

Die Kinder können mit Partner, Partnerin oder in der Gruppe (max. 4 Kinder) die Ausstellung erkunden und haben zunächst den Auftrag, sich ein „Lieblingsobjekt“ auszusuchen. Danach sollen möglichst viele Informationen zu diesem Objekt zusammengetragen werden, evtl. auf einer vorbereiteten Objektkarte mit konkret vorgegebenen Fragen wie

¹ Welcome diversity (Willkommen Vielfalt) ist ein Kennenlernspiel, das für große Gruppen geeignet ist. Alle stehen im Kreis und der Referent begrüßt nun unterschiedliche Teilgruppen und beginnt mit dem Satz „Wir begrüßen alle, die im Sommer Geburtstag haben“ Die Kinder, die sich angesprochen fühlen treten in die Mitte, die anderen applaudieren. Nach diesem Prinzip können nun in schneller Abfolge Begrüßungen ausgesprochen werden, die auch aus der Gruppe selber kommen können. Dieses Spiel soll zeigen, welche Vielfalt in der Gruppe steckt und sorgt mit Bewegung und Applaus für gute Stimmung. Außerdem kann mit einigen Fragen bereits zum Inhalt überleitet werden.

z.B. Wie heißt dieser Gegenstand? Bei welchem Fest kommt das Objekt zum Einsatz? Welche Bedeutung hat der Gegenstand? Was symbolisiert er?

Kurze Texte für Schüler ab Klasse 3 können zum Wissenserwerb dienen. Darüber hinaus stehen iPods als Audio/Video-Guides zur Verfügung. Kinder- und Sachbücher liegen auf Thementischen bereit. Hörbücher können zusätzlich auf den iPods bereit gestellt werden. Zudem sind der pädagogische Referent und/oder die Lehrkraft für Fragen zur Stelle.

Objektbezogene Aktivitäten

Nachdem die Kinder die Fragen zu ihrem Objekt beantwortet und notiert haben, bekommen sie einen Auftrag für eine objektbezogene Aktivität, auch hierfür werden Materialien und Arbeitsanleitungen ggf. wieder über iPods vorbereitet.

Zum jüdischen Lichterfest Chanukka können das sein:

- Basteln eines Dreidels
- Spielen mit dem Dreidel/Spielanleitung
- Bilderbingo
- Bau einer Chanukkia
- Einüben eines Channukalieds
- Illustration der Chanukkageschichte in einem vorgedruckten Heft
- Erstellen einer Rezeptkarte für Latkes

Schlusskreis

Im Kreis können die Kinder ihr Lieblingsobjekt und ihre Ergebnisse vorstellen. Die Referenten bzw. Lehrkräfte haben die Aufgabe, zu moderieren, Ergebnisse zu ergänzen und ggf. zu korrigieren.

Nachhaltigkeit

Die in den objektbezogenen Aktivitäten entstandenen Dreidel, Chanukkia, Rezeptkarten und Hefte dienen nicht nur als Souvenir vom on.tour-Tag. Sie sollen vielmehr den Grundstock für eine Materialsammlung bilden, die weiter benutzt wird und wachsen kann. Entsprechende Anregungen könnte das JMB z.B auch jahreszeitbezogen liefern oder die Schüler und Lehrer können zur selbständigen Erweiterung und Vervollständigung aufgefordert werden. Dies hätte den Effekt, über den Tag des Besuchs von „on.tour – Das JMB macht Schule“ hinaus, nachhaltiger das Thema „Jüdische Geschichte und Kultur“ in den Schulen zu verankern.

Informationen: www.jmberlin.de/kinder-schueler-lehrer

Widerstand der jüdischen Jugend in Brandenburg und Berlin 1936 bis 1941 – am Beispiel der Hachschara Ahrensdorf

1. Die Idee

Folgender Beitrag dokumentiert ein Konzept, das für die Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5 und 6: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“ am 8./9. April 2011 in Berlin entworfen wurde. Intention des „Workshops“ war die aktive Erarbeitung von konzeptionellen Unterrichtsbausteinen durch die Teilnehmenden zum Thema „Aktiver und zukunftsorientierter Widerstand der jüdischen Jugend in Brandenburg und Berlin 1936 bis 1941 am Beispiel der Hachschara Ahrensdorf“. Der hebräische Begriff Hachschara bezeichnet die Vorbereitung meist junger Juden auf die Auswanderung nach und das Leben in Palästina.

2. Jüdischer Widerstand – relevant für die Grundschule?

2.1 Theoretische Begründung

Der Widerstand gegen das nationalsozialistische Terrorregime von jüdischer Seite ist ein weitgehend übersehenes Thema in der Forschung und damit auch in der Unterrichtspraxis. Die bewusste Thematisierung des Widerstandes von jüdischen Jugendlichen gegen das nationalsozialistische Regime arbeitet einer oft einseitigen Darstellung von Judentum in Schule und Medien entgegen. Diese thematisiert Juden vor allem im Zusammenhang mit kirchlichem Antijudaismus und Verfolgungen durch „den Nationalsozialismus“, wodurch einerseits der angebliche Opferstatus von Juden allgemein und andererseits das Klischee einer homogenen Gruppe „der Juden“ reproduziert und verfestigt wird.

Diese dargestellte Einseitigkeit und eine weitgehende Unkenntnis der jüdisch-deutschen Geschichte und des Judentums bei Jugendlichen in Deutschland sind Gründe, weshalb in weiten Teilen der nicht-jüdischen Bevölkerung eine Ablehnung von „jüdischen“ Themen vorherrscht. Eine Potsdamer Studie aus dem Jahr 2000 dokumentierte, dass von 4500 befragten brandenburgischen Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren rund ein Drittel eine klare antisemitische Einstellung vertritt. Nur ein Drittel hingegen

sei frei von antisemitischen Vorurteilen.¹ Drei Viertel (74,9 %) der männlichen und 56,4 Prozent der weiblichen Befragten können sich zudem nicht vorstellen, mit einem Juden, einer Jüdin befreundet zu sein. Diese Studie belegte auch das gravierende Unwissen vieler Jugendlicher.² Zwar resümiert Wolfgang Benz, der langjährige Leiter des Zentrums für Antisemitismusforschung in Berlin, in Deutschland sei die „Judenfeindschaft“ zwar leicht rückläufig, doch insgesamt „eine ziemlich gleich bleibende Konstante“. Demnach würden im Weltbild von etwa 20 Prozent der Deutschen judenfeindliche Einstellungen eine Rolle spielen.³ Laut der bekannten Studie des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld stimmte beispielsweise im Jahr 2010 jede/r sechste Befragte (16,4 Prozent) der Aussage, Juden hätten in Deutschland zu viel Einfluss, ganz oder teilweise zu. Dass „die Juden“ durch ihr Verhalten „an ihren Verfolgungen“ zum Teil mitschuldig seien, behaupteten immerhin 12,5 Prozent der Befragten.⁴

2.2 Pädagogische Begründung

Lernende reagieren auf die einseitige und klischeehafte Darstellung jüdischer Geschichte durchaus mit Unbehagen: Wie eine eigene aktuelle Umfrage unter Grundschulstudierenden an der Universität Potsdam im Januar 2011 zum Thema „Judentum und Grundschule“ ergab, fordern Studierende vereinzelt eine Korrektur dieser einseitigen Darstellung. Ein/e StudentIn formuliert, „[...] ich möchte nicht, dass dieser undifferenzierte Blick bestehen bleibt! – in meiner Schullaufbahn wurde immer nur auf die Verfolgung der Juden – v.a. durch die Nazis – eingegangen – es erschien das Bild, dass Jude zu sein nur etwas ganz Schwieriges/Trauriges/Problematisches ist. Juden waren in diesem Zusammenhang eine Gruppe Verfolgter, häufig mehr „Objekte“ als Subjekte ohne aktive individuelle Lebensgestaltung [...]“.⁵ Einige Studierende reagierten in ihrer Schulzeit mit Überdruß auf das Thema „Judentum“, mit welchem man sich „bis zum Erbrechen“ beschäftigen musste.⁶ Der Mord an Millionen von Juden dürfe, so ein anderes studentisches Statement, auch nicht als Beispielgeschichte, zur Förderung von Sozialkompetenz und Zivilcourage, verwendet werden.⁷

¹ Vgl. Brunner, Julia (2000): "Studie der Uni Potsdam: Zwei Drittel der Jugendlichen denken antisemitisch. 14- bis 19-Jährige haben ein "Feindbild um des Feindbildes willen" – am Wissen fehlt es ihnen". In: Die Welt online (7.09.2000), URL: <http://www.hagalil.com/archiv/2000/09/antisemitismus.htm> (25.2.2011), S. 1.

² Vgl. Brunner (2000), S. 1.

³ Zit. n. Benz, Wolfgang: Interview mit Holger Kulick v. 19.1.2007, "Wie als Lehrer auf Antisemitismus reagieren?", URL: http://www.bpb.de/themen/PM1H38,0,0,Wie_als_Lehrer_auf_Antisemitismus_reagieren.html (23.2.2011), S. 2.

⁴ Vgl. Heitmeyer, Wilhelm u.a. (2010): Deutsche Zustände – Unruhige Zeiten. Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (3.12.2010 in Berlin), http://www.uni-bielefeld.de/ikg/Pressehandout_GMF_2010.pdf (25.2.2011), S. 17.

⁵ Zitat aus der Befragung von 30 Sachunterrichtsstudierenden an der Universität Potsdam zum Thema "Judentum und Grundschule", Januar 2011, demnächst ausführlich in: Rösch, Barbara (2012): "...weil Judentum mehr als Holocaust...ist." Überlegungen zur Thematisierung jüdischen Lebens, jüdischer Kultur und Geschichte in brandenburgischen Grundschulen und in der universitären Lehrerbildung. In: "...und handle mit Vernunft." Festschrift zum 20jährigen Bestehen des Moses Mendelssohn Zentrums (Haskala, Bd. 50), Hildesheim u.a.

⁶ Zitat wie Anm. 6.

⁷ Zitat wie Anm. 6.

Die problematische Kombination aus mangelnden Kenntnissen, häufig einseitiger Wissensvermittlung durch Schule und Medien, Desinteresse am Judentum oder einer mehr oder minder latenten Judenfeindlichkeit betrifft auch die in der Ausbildung befindlichen zukünftigen Lehrkräfte. Hinzu kommt, dass Primarstufenlehrkräfte an der Universität nur selten für den vorurteilsbewussten Umgang mit sogenannten Minderheiten ausgebildet werden. Es ist folglich kein verwunderlicher Einzelfall, wenn Studierende des Lehramtes für Grundschulen, die künftigen Vorbilder und Wertevermittler der Heranwachsenden, unbedarft äußern, wie in einer Seminarsituation an der Universität Potsdam im Sommersemester 2008 geschehen, „Juden seien doch auch Menschen“ und „die Christen hätten ja immer schon etwas gegen die Juden“ gehabt. Die Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte spielt im brandenburgischen Lehrplan keine Rolle. Im Unterricht ist den Lehrkräften der brandenburgischen Grundschulen gegenwärtig freigestellt, sich mit jüdischen Themen zu befassen.

2.3 Shoah und Nationalsozialismus – ein Thema für die Grundschule?

Die Antwort auf diese Frage dürfte nach langjährigem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs als geklärt gelten.⁸ Es sollen hier nur die wesentlichen Aspekte, die für die Thematisierung der weiterhin belastenden deutschen Vergangenheit sprechen, genannt werden. Grundsätzlich aber ist es zuvor notwendig, Grundschulkindern in die Grundlagen der jüdischen Religion und Kultur einzuführen. Dies kann während der Anfangsschuljahre in kleinen Schritten geschehen, u.a. auch durch Besuche im jüdischen Kindergarten/Grundschule oder in der Synagoge. Ziel ist, zu verhindern, dass die Erstbegegnung nichtjüdischer Kinder mit dem Judentum ausschließlich durch die Reduzierung auf die meist einseitig dargestellte Opferrolle „der Juden“ während des sogenannten „dritten Reiches“ stattfindet.⁹

⁸ Vgl. u.a. Heyl, Matthias (2001): Wann und wie sollen wir Kinder und Jugendliche mit dem Thema Nationalsozialismus konfrontieren? In: Pädagogik wider das Vergessen. Dokumentation "Kinder und das 'Dritte Reich' – muss das sein?" (Schriftenreihe des Kreisjugendringes Nürnberg Stadt 18), Nürnberg: Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts., S. 298–365; Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkindern? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M.; Pech, Detlef (2006): unfassbar(.) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedingungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de, Frankfurt a.M., S. 51–69; Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, S. 199–214; Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (2008), Jg. 10, S.1-10.

⁹ Möglichkeiten für die Thematisierung jüdischer Kultur und Geschichte in der Primarstufe finden sich z.B. in Rösch, Barbara (2009): Jüdische Geschichte und Kultur in Brandenburg. Lehrerhandreichung für Grundschulen, Potsdam ; auch online: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2729/>.

Laut der Giessener Geschichtsdidaktikerin Rita Rohrbach verfügen Kinder im Grundschulalter bereits über ein umfangreiches, aber diffuses, zum Teil „gefährliches“ (Halb-) Wissen bezüglich der Epoche des Nationalsozialismus. Ihr Geschichtsbild ist in der Regel vereinfacht, einseitig und angstausslösend, sofern dies nicht korrigierend aufgegriffen wird.¹⁰ Rohrbach entwickelte hier umfangreiche unterrichtliche Handlungsperspektiven für die Primarstufe, die darauf abzielen, zunächst eine orientierende Einordnung in die Zeit (1918-1945) zu vermitteln, um eine historisch-politische Kompetenz aufzubauen. Eine verkürzte (auch trivialisierte oder banalisierte) Darstellung des Nationalsozialismus und der Shoah könnte bei Kindern Angst vor einer möglichen Wiederholung entstehen lassen.¹¹ Bezüglich der Methodik sind grundsätzlich autobiographische Texte und Berichte von Juden jenen Texten vorzuziehen, die *über* sie sprechen. Monica Kingreen nennt dies „Dozieren über Juden von nichtjüdischer Seite“ und empfiehlt beispielsweise auch direkte Begegnungen, damit nichtjüdische Kinder und Jugendliche erfahren, dass es auf jüdischer Seite ebenfalls ein „ich“ und ein „wir“ gibt.¹²

Auch den eigenen Sprachgebrauch gilt es zu überdenken, etwa die irrtümliche Unterscheidung von „Deutschen und Juden“.

Letztlich ist es auch Aufgabe der Lehrkräfte, den aus Halbwissen gespeisten Personenkult um Adolf Hitler unter Kindern im Grundschulalter zu erkennen und aufzulösen.¹³ Ebenso sollten im Unterricht emotional überfordernde Bilder und Methoden, die auch der Würde der dargestellten und verfolgten Menschen nicht gerecht werden, vermieden werden.¹⁴

Die Thematisierung des Widerstands von jüdischen Jugendlichen gegen das totalitäre NS-System in Brandenburg lässt sich in den brandenburgischen Lehrplan in zwei Themenfelder einordnen: Einmal im Fach Geschichte der Jahrgangsstufen 5/6: Historische Gegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen, historische Ereignisse chronologisch und räumlich einordnen, sich in der Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven üben.¹⁵ Dann im Fach Sachunterricht der Jahrgangsstufe 3/4 (Themenfeld Zeit und Geschichte verstehen: Entwicklungen in einem Ort oder einer Region; Ge-

¹⁰ Vgl. Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen - Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, K./ Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach, S. 299.

¹¹ Vgl. Rohrbach (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen, S. 301.

¹² Zit. n. Kingreen, Monica (2010): Mit Kindern nicht nur über den Holocaust sprechen ... Notwendiger Perspektivenwechsel auch zur Thematisierung jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart. In: Einsicht 04, Bulletin des Fritz Bauer Instituts, Herbst-Heft, S. 51.

¹³ Vgl. Rohrbach (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen, S. 299 ff.

¹⁴ Feste Richtlinien kann es hierfür nicht geben. Die Entwicklungspsychologie, vertreten z.B. durch Rolf Oerter, mahnt bei Kindern bis zur sechsten Klasse zur Vorsicht. Es sei wichtig, die Fragen der Kinder zu beantworten, aber nicht zu provozieren. Ebenso sollte erwähnt werden, dass es den Genozid gab, doch eine ausführliche Darstellung sollte vermieden werden, vgl. Oerter, Rolf: Impulsreferat, Fortbildung zum Thema Widerstand gegen den Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule, veranstaltet von der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, München im Juli 2005.

¹⁵ Vgl. Lehrplan Geschichte 5/6, URL: http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/GS/rahmenlehrplaene/pdf/GS-Geschichte.pdf, S.18.

schichte untersuchen, dokumentieren und präsentieren).¹⁶ Durch die Auseinandersetzung mit einer unter extremen Bedingungen widerständigen jüdischen Jugend könnte den SchülerInnen auch eine Möglichkeit gegeben werden, Gefühle der Ohnmacht und Hilflosigkeit, wie sie z.B. in Situationen des Alltags (Gruppendruck u.a.) entstehen, in soziale und politische Kompetenzen umzuwandeln. Diese Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit zur Zivilcourage, zur Selbstaktivität und – auch im Sinne der Menschenrechtserziehung – auf den Glauben an die Selbstwirksamkeit und die Bedeutung vom solidarischen Wirken in Gruppen. Hanni Friedmann, die als Jugendliche in Ahrendorf lebte und arbeitete, formuliert dies so: „Ich glaube heute, dass diese Form des Lebens damals ein gewisser freiwilliger Widerstand gegen die uns ja feindliche Umgebung bedeutete. Nicht mit Waffen, sondern mit unserem Bemühen um die Stärkung unseres Selbstbewusstseins“.¹⁷

Konkrete Unterrichtsmöglichkeiten für die Primarstufe zum Thema aktiver und zukunftsbezogener Widerstand der jüdischen Jugend – Die Hachschara Ahrendorf (1936-1941), inhaltlich, methodisch und didaktisch vorbereitet, finden sich in der Lehrerhandreichung für Grundschulen zum Thema Jüdische Geschichte und Kultur in Brandenburg.¹⁸ Zahlreiche Photographien und biographisches Material findet sich in der 2001 von Herbert Fiedler publizierten Heftreihe „Träume und Hoffnungen“.¹⁹ Für die Altersstufe von GrundschülerInnen bietet es sich an, den inhaltlichen Schwerpunkt auf das gemeinschaftliche Leben zu legen und weniger die dramatische Auflösung der Gemeinschaften und die mühevollen zum Teil lebensgefährliche Ausreise nach Palästina zu thematisieren.

Im Folgenden soll – als *ein* Beispiel des Widerstands von jüdischen Jugendlichen – die Geschichte der Hachschara Ahrendorf kurz skizziert werden.

3. Der Inhalt: Ein kurzer Überblick über die Geschichte der Hachschara Ahrendorf (1936-1941)

3.1 Vorgeschichte

Hachschara bedeutet die organisierte berufliche Vorbereitung junger Juden auf die Einwanderung nach und das Leben in Palästina. Die Hachschara-Bewegung entwickelte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts aus der weltweiten „Chaluzbewegung“ (Chaluz, Plural Chaluzim, hebr. „Pionier“), die vom Zionismus, der Idee eines eigenen jüdischen Staates und deren aktiven Umsetzung, geprägt war. Das Wort Hachschara ist etymologisch mit „koscher“ verwandt und bedeutet im modernen Ivrit „Vorbereitung, Berufsausbildung, Tauglichmachung sowie „Koscher“-machen“. In Deutschland hatte die

¹⁶ Vgl. Lehrplan, URL: <http://www.lisum.brandenburg.de/sixcms/media.php/3355/GS-Sachunterricht.pdf>, S.43.

¹⁷ Zit. nach Fiedler [Red.] (2001) H.1, S.20 f.

¹⁸ S. Anm. 9.

¹⁹ Fiedler, Herbert (2001) [Red.]: Träume und Hoffnungen (Heftreihe zur Geschichte der jüdischen Hachschara im Landwerk Ahrendorf: Heft 1: Ein Kibbutz in Ahrendorf; Heft 2: Unser Landwerk Ahrendorf; Heft 3: Ein Lebensweg; Heft 4: Schicksalswege über die Hachschara; Heft 5: Ein Nach-Auschwitz-Bericht; Heft 6: Impressionen 2 zur Hachschara; Heft 7: 107 Tage mit der SH 7), Luckenwalde.

Hachschara-Bewegung anfangs auch nichtzionistische Traditionen. Ziel war es zunächst, durch die Ausbildung der jüdischen Jugend in Gartenbau, Landwirtschaft und Handwerk der einseitigen Orientierung deutscher Juden auf kaufmännische und intellektuelle Berufsfelder entgegenzuwirken.²⁰ Dies geschah vorwiegend in „Einzel-Hachscharot“. Hier waren junge Menschen bei einem Bauern oder Handwerker angestellt und erhielten eine reguläre Ausbildung.²¹

Ende 1922 gründete sich in Berlin der deutsche „Hechaluz“ als überparteilicher Dachverband der nicht-religiösen zionistischen Jugendbünde. Dieser verknüpfte den zionistischen Grundgedanken der „Alija“ (hebr. „Aufstieg, Fortschritt; Einwanderung nach Palästina“) mit dem Ideal der Pionierarbeit in Palästina.²² Dies war der Beginn der zionistisch organisierten Hachschara in Deutschland. Der Hechaluz klärte Organisation und Finanzen sowie die zu vermittelnden Lehrinhalte, zentralisierte die Arbeit und förderte die Chaluzim bei der Berufsausbildung und der Alija, gewährleistete Hebräischunterricht und die Schulung von Führungskräften.²³

Bis 1933 fand die Hachschara-Bewegung unter den stark assimilierten Juden Deutschlands zunächst wenig Anklang. 1928 besaß der deutsche Hechaluz knapp 500 Mitglieder und vier Lehrgüter zur gemeinschaftlichen Ausbildung. Dies änderte sich während der Weltwirtschaftskrise und insbesondere seit der Machtübernahme der Nationalsozialisten, als der Antisemitismus zur Staatsdoktrin wurde und Juden sich zunehmend mit Diskriminierungen und Ausgrenzung konfrontiert sahen.²⁴ Bis 1938 wuchs die Anzahl der Hachschara-Stätten in Deutschland stetig. Ebenso erhöhte sich die Zahl der Ausreisewilligen und damit auch die Mitgliederzahl des Hechaluz. Bis 1937 stieg sie auf 22.000 Personen an, dies entsprach einem Fünftel der jüdischen Schuljugend.²⁵ Die Hachschara-Stätten und die Emigration nach Palästina wurden von den NS-Behörden kontrolliert und bis 1938 zunächst geduldet. Dennoch blieben die Hachscharot ein wesentlicher Teil jüdischer Selbsthilfe und formierten sich zu einem Netzwerk von Schulungsstätten für die Auswanderung der jüdischen Jugend, die dort „gleichermaßen vor der feindlichen Außenwelt geschützt wie isoliert“ lebten.²⁶ Die britische Mandatsregierung in Palästina begrenzte jedoch die Einwanderung durch strenge Aufnahmekriterien: Die limitierten und teuren Einwanderungszertifikate waren vor allem für junge, gesunde

²⁰ Vgl. Paetz, Andreas/ Weiss, Karin (1999): Auf Hachschara in Brandenburg – Stätten jüdischer Berufsausbildung in der früheren Provinz Brandenburg. In: dies. (Hrsg.) (1999): "Hachschara". Die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung nach Palästina, Potsdam, S.47-88; Cossart, Ilka v./ Pilarczyk, Ulrike (2007): Hachschara – Der Weg in ein neues Leben. In: Michaeli, I./ Klönne, I. (Hrsg.) (2007): Gut Winkel – die schützende Insel. Hachschara 1933-1941 (Deutsch-Israelische Bibliothek 3), Berlin, S. 224.

²¹ Vgl. Pilarczyk, Ulrike (2009): Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel (unter Mitarb. v. Ulrike Mietzner, Juliane Jacobi, Ilka v. Cossart) (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden 35), Göttingen, S. 107.

²² Zit. n. Pilarczyk (2009): Gemeinschaft in Bildern, S. 106; Cossart/Pilarczyk (2007): Hachschara – Der Weg in ein neues Leben, S. 226.

²³ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 225.

²⁴ Vgl. Paetz/ Weiss (1999): Auf Hachschara in Brandenburg, S. 47 ; Pilarczyk (2009): Gemeinschaft in Bildern, S. 107.

²⁵ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 229 f.

²⁶ Vgl. Pilarczyk (2009): Gemeinschaft in Bildern, S. 106-108, S. 153.

Menschen vorgesehen, die als handwerkliche und landwirtschaftlich Fachkräfte die Bewirtschaftung des dünn besiedelten Landes Palästina leisten konnten.²⁷

In Deutschland und angrenzenden Ländern, über die auch die Rettung besonders gefährdeter Personen möglich war,²⁸ entstanden daher insgesamt 80 Hachschara-Lager, über dreizehn davon in Brandenburg. Sie wurden von der Reichsvertretung der Juden in Deutschland verantwortet, die seit den 1920er Jahren die Finanzierung organisierte, z.B. durch etliche jüdische Verbände und Jugendbünde und weltweite Spendenaufrufe bei jüdischen Familien.²⁹ Die Reichsvertretung pachtete häufig auch die erforderlichen Grundstücke, meist landwirtschaftliche Güter abseits großer Städte.³⁰ Durch die sogenannte Jugend-Alija konnten von 1932 bis zum Kriegsbeginn 1939 durch die Ausreise nach Palästina rund 4.500 deutsche und österreichische Jugendliche vor dem Tod gerettet werden.³¹

3.2 Die Hachschara Ahrensdorf bei Trebbin

1936 wurde von der Reichsvertretung der Juden in Deutschland, Abteilung Berufsbildung und Berufsumschichtung, ein bei Ahrensdorf gelegenes Jagdschlösschen nebst zugehörigen landwirtschaftlichen Nutzflächen gepachtet. Am 21. Oktober eröffnete hier eine Hachschara des jüdischen Pfadfinderbundes Makkabi Hazair für zunächst 80 Ausbildungsplätze, 20 davon für Mädchen. Insgesamt erhielten hier bis 1941 fast 200 Jugendliche eine Ausbildung und zugleich ein Zuhause.³² Alle waren Mitglieder des Makkabi Hazair, stammten aus verschiedenen Städten und Regionen des damaligen Deutschlands (Berlin, Breslau, Köln, Leipzig, Hamburg, Schlesien, Ostpreußen etc.) und erlebten in der Vorbereitung auf die Emigration Gemeinschaft, die vielen zum Lebensinhalt wurde und Hoffnung bot.³³ Das Zusammenleben der Jugendlichen garantierte aufgrund der heterogenen Voraussetzungen, der Unterschiedlichkeit in Herkunft, Entwicklung und Interessen der Jugendlichen, nicht immer Harmonie.³⁴ Auch litten viele „ehemalige Ahrensdorfer“ unter Heimweh und dem Verlust der vertrauten Umgebung und der erzwungenen Trennung von Familie, FreundInnen, die oft eine Trennung für immer

²⁷ Vgl. Fiedler, Herbert [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen. In: Hefreihe zur Geschichte der jüdischen Hachschara im Landwerk Ahrensdorf (2001), H. 1, Luckenwalde, S.10.

²⁸ Z.B. in Dänemark, Schweden, Großbritannien, Holland, Schweiz, Tschechoslowakei, Jugoslawien, Italien, Polen, Litauen, Lettland, Belgien, Frankreich; vgl. Tiusanen, Juha (1999): Die Auslandshachschara in Dänemark. In: Paetz, A./ Weiss, K. (Hrsg.) (1999): "Hachschara". Die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung nach Palästina, Potsdam, S. 92 ff.; Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 233.

²⁹ Vgl. Fiedler [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 6.

³⁰ Vgl. ebd. S. 11.

³¹ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 234.

³² Vgl. Fiedler, [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 11, 15 f.

³³ Vgl. Fiedler, Herbert (1995): Auf Hachschara in Ahrensdorf - eine Brücke zum Leben. In: Diekmann, I./ Schoeps, J. H. (Hrsg.) (1995): Wegweiser durch das jüdische Brandenburg, Berlin 1995, S. 373; Pilarczyk (2009): Gemeinschaft in Bildern, S 152 f.

³⁴ Vgl. Fiedler, Herbert (2001): Jüdischer Pfadfinderbund Makkabi Hazair, Ahrensdorf über Luckenwalde: "Unser Landwerk Ahrensdorf", 1937. In: Hefreihe zur Geschichte der jüdischen Hachschara im Landwerk Ahrensdorf, Luckenwalde, H. 2, S. 10.

war.³⁵ Doch wie Jizchak Schwersenz, der 1939 mit 24 Jahren die Hachschara Ahrensdorf leitete, im Rückblick sagen konnte, trug die „gemeinsame Zeit des selbständigen gesellschaftlichen Lebens in der Hachschara [...] bei vielen von uns entscheidend dazu bei, dass wir als reife Menschen, und nicht als geschlagene Opfer der Nazis nach Palästina kamen.“³⁶

Die gemeinsame Hoffnung auf ein anderes, selbstbestimmtes Leben in Palästina und die Ideale der Chaluziut (Pionierarbeit), wie harte körperliche Arbeit im konstruktiven Dienst der selbstgewählten Gemeinschaft und eine asketische Lebensweise in kibbuzähnlicher Lebensform³⁷, waren Formen des Widerstandes gegen das NS-Regime.

Zum Lernstoff der Jugendlichen gehörten neben dem Sprachunterricht in Ivrit, dem modernen Hebräisch, die Selbstverwaltung eines Kibbuz in Palästina und alle Tätigkeiten, die zur dortigen Eigenversorgung nötig waren (Pflanzenzucht, Gemüseanbau, Obstbaumzucht, Kleinviehhaltung etc.). Damit war die Eigenversorgung durch Nahrungsmittel zumindest bis Anfang 1939 sichergestellt.³⁸ Obwohl alle gleichermaßen Wäsche wuschen und ausbesserten, waren etliche Lernbereiche nach geschlechtsspezifischen Rollenmustern aufgeteilt. Die Mädchen lernten vorwiegend die Versorgung einer Familie und der Küche, welche in Ahrensdorf nicht koscher geführt wurde, daneben Gartenbau, Milch- und Kleinviehhaltung. Die Jungen hingegen wurden in den Werkstätten unterrichtet, zu Elektrikern und Schlossern ausgebildet sowie in der Landwirtschaft und Großviehhaltung.³⁹

Der Arbeitsalltag war diszipliniert und streng geregelt, die Lebensbedingungen einfach und aufgrund großer finanzieller Unsicherheiten zum Teil spartanisch. So teilten sich insgesamt 60 Jungen zwei ehemalige Lagerräume, schliefen auf Strohmattentzen in Doppelstockbetten. Die 20 Mädchen bewohnten vier Räume des Hauptgebäudes.⁴⁰

Der Tagesablauf folgte festen Regeln: 1937 z.B. begann jeder Tag um 5:30 Uhr (im Winter eine Stunde später) mit zehninütigem Frühsport direkt nach dem Aufstehen. Während der „Appelle“ morgens und nachmittags wurden alle notwendigen Tagesarbeiten besprochen und die Jugendlichen in Arbeitsbereiche eingeteilt.

Vom ersten Frühstück um 6:10 Uhr an wurde durchgängig bis 17:30 Uhr gearbeitet, unterbrochen vom zweiten Frühstück, dem Mittag und der Vesper. Von 18:00 Uhr bis zum Abendessen um 19:00 Uhr wurde Ivrit gelernt, vor der Nachtruhe um 21:30 Uhr war Gelegenheit für Gespräche, gemeinsames Singen und Zusammensein. Im Winter erfolgte von 17:00 bis 18:00 Uhr Theorieunterricht.⁴¹

Eine wesentliche Rolle spielte die Orientierung am Judentum, die vielen Jugendlichen einen Halt gegen die antisemitischen Anfeindungen und Diskriminierungen bot. Zum Teil wurden jüdische Identitäten, die in assimilierten Familien oft nicht vorhanden wa-

³⁵ Vgl. Fiedler, Herbert (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina. Einblicke in die Geschichte der Hachschara in Brandenburg. Auf Hachschara im Landwerk Ahrensdorf 1936-1941, Luckenwalde S. 36.

³⁶ Zit. n. Schwersenz, Jizchak (1988): Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich an Deutschland, Berlin 1988; Fiedler [Red.](2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 27.

³⁷ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 223 ff.

³⁸ Vgl. Fiedler (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina, S. 33.

³⁹ Vgl. Fiedler (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina, S. 33.

⁴⁰ Vgl. Fiedler (1998) 32; Fotos hierzu ebd. S. 92.

⁴¹ Vgl. Fiedler [Red.](2001): Jüdischer Pfadfinderbund Makkabi Hazair, H. 2, S.55.

ren, ausgebildet oder gestärkt. Neben dem Ivritutunterricht und Fächern wie Geschichte, Kultur, Literatur und Bibelkunde war vor allem das Feiern jüdischer Feste beliebt, insbesondere die regelmäßige Schabbat-Feier.⁴²

3.3 Alija und Auflösung der Hachschara

Im Herbst 1938 begann für die ersten Ahrensdorfer Jugendlichen, die ein deutsches Ausreisevisum und ein britisches Einreisezertifikat für Palästina erhalten hatten, der lange und mühevollere Reiseweg nach Palästina – oft erschöpfend, unter teils unmenschlichen Bedingungen, über Wien, den Balkan, den Bosphorus, über das Mittelmeer oder auch das Schwarze Meer.⁴³ Zentral war die Tatsache, dass sie nicht als Opfer ihrer nationalsozialistischen Nachbarn in Palästina einreisten, sondern als stolze aufrechte und willensstarke Menschen. Auf die freigewordenen Ausbildungsplätze rückten 30 Jugendliche aus Wien nach.⁴⁴

Nach 1938 verschlechterten sich die Bedingungen für die Hachschara in Deutschland dramatisch. Aufgrund der Arisierung-Bestimmungen und der Pogrome im November standen etwa ein Drittel der Pachtgüter nicht mehr zur Verfügung.⁴⁵ Ohne Vorwarnung wurden am 29. Oktober acht Jugendliche, fünf Jungen, drei Mädchen, aus der Ahrensdorfer Gemeinschaft von uniformierten Polizisten und Zivilpersonen verschleppt und mit ca. 15.000 anderen vor allem polnischen Juden über die Grenze nach Polen abgeschoben.⁴⁶ Am 8. November warnte der Ortsgendarm vor etwaigen Ausschreitungen am folgenden Abend und riet zur Verbarrikadierung. Nach dem Überfall in der Pogromnacht, den die Jugendlichen dank der Warnung relativ unbeschadet überstanden, blieb die Hachschara Ahrensdorf von den NS-Behörden und der örtlichen Gestapo weiter geduldet, doch schikanös kontrolliert.⁴⁷

Zum Jahreswechsel wurde von der Regierung ein Verbot für jüdische Jugendverbände ausgesprochen, dennoch hielten die Gruppen Kontakt und führten die Ausbildungen in kleinen Kreisen.⁴⁸ Hans Gattel, der 1938/39 als 17-Jähriger in Ahrensdorf arbeitete⁴⁹, erinnerte sich: „Die Bevölkerung des Dorfes verschloss sich uns, kein freundliches Wort, keine wärmende Geste mehr. Der Hass begegnete uns allenthalben. Und fast übermenschlich die Anstrengungen, das Essen für 70, 80 immer hungrige Jungen und Mädchen zu beschaffen. Die Freude erstarb oft am Hunger und mit der Ausweglosigkeit. Die Abgeschlossenheit der einst freundlichen Insel entwickelte sich auch in Ahrensdorf zum Ghetto-Dasein. Und das Schlimmste: Es ging uns die Hoffnung verloren“.⁵⁰

⁴² Vgl. ebd., S. 46 ff.

⁴³ Vgl. Fiedler [Red.] (2001): *Träume und Hoffnungen*, H. 1, S. 26.

⁴⁴ Vgl. ebd., S. 27.

⁴⁵ Vgl. Cossart, Ilka von/ Pilarczyk, Ulrike (2009): *Epilog: Das Ende der jüdischen Jugendbewegung in Deutschland*. In: Pilarczyk (2009): *Gemeinschaft in Bildern*, S. 165.

⁴⁶ Vgl. Fiedler (1998): *Von Ahrensdorf nach Palästina*, S. 49.

⁴⁷ Vgl. Fiedler [Red.] (2001): *Träume und Hoffnungen*, H. 1, S. 23; Fiedler (1998): *Von Ahrensdorf nach Palästina*, S. 57.

⁴⁸ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2009): *Epilog*, S. 165.

⁴⁹ Vgl. Fiedler (1998): *Von Ahrensdorf nach Palästina*, S. 121.

⁵⁰ Zit. n. Fiedler [Red.] (2001): *Träume und Hoffnungen*, H. 1, S. 24.

Dennoch warteten die Jugendlichen weiterhin auf lebensrettende Palästina-Zertifikate und andere Ausreisepapiere und die damit verbundene Entscheidung, wer für die Alija vorgesehen war und wer nicht.⁵¹

Als sich der Beginn des Zweiten Weltkrieges abzeichnete, schloss die britische Mandatsbehörde die Grenzen zu Palästina. Dennoch gelang es jüdischen Organisationen in Berlin, London und den USA noch 1939 und 1940, die notwendigen Auswanderungspapiere zu beschaffen.⁵²

Zugleich versuchten jüdische Organisationen, erste illegale Transporte auf den Weg nach Palästina zu bringen. Diese waren von den deutschen Behörden gebilligt, besaßen jedoch keine Einreisezertifikate nach Palästina.⁵³ Insgesamt sieben sogenannte Sonder-Hachschara-Transporte machten sich von März 1939 bis September 1940 aus Deutschland auf den Weg. Doch nicht alle Jugendlichen konnten sich nach Palästina retten. Eine der größten Tragödien erlebten die Passagiere des Sonder-Hachschara-Schiffs „Patria“, dem die britische Mandatsregierung 1940 das Anlegen im Hafen von Haifa untersagte. Das Schiff kenterte am 25. November 1940 innerhalb von zehn Minuten durch eine tragische Explosion. 250 Menschen starben.⁵⁴

In Deutschland selbst wurden 1941, „nachdem sämtliche Berufsausbildungen für Juden verboten worden waren, die meisten der noch existierenden Hachscharot aufgelöst“. ⁵⁵ Die noch verbliebenen Ahrensdorfer Jugendlichen wurden ab Sommer 1941 in die Hachschara-Sammelstätte Neuendorf bei Fürstenwalde oder in die Sammelstätte Paderborn, beide wurden zu NS-Arbeitslagern umfunktioniert, verlegt.⁵⁶ Von Neuendorf aus begannen im März 1943 die Deportationen nach Auschwitz.⁵⁷ 54 der 1936 bis 1941 in Ahrensdorf lebenden und arbeitenden 302 Jugendlichen wurden nach Auschwitz, Theresienstadt und Buchenwald deportiert, nur 37 haben die Konzentrations- und Vernichtungslager überlebt, sieben sind dort vermisst. Weitere 21 wurden in Deutschland, Jugoslawien, Riga und Majdanek ermordet.⁵⁸

59 Ahrensdorfer Schicksale sind unbekannt. 137 konnten sich nach Palästina retten, 19 nach Schweden, zwölf nach England, Dänemark und in die USA. Pläne des „Hechaluz“, weitere Transporte mit mehr als 10.000 Auswanderungswilligen zu organisieren, scheiterten.⁵⁹

⁵¹ Vgl. Fiedler (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina, S. 57 f.

⁵² Vgl. Fiedler [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 29.

⁵³ Vgl. ebd.

⁵⁴ Vgl. Benhar, Chanan (2001): 107 Tag mit der SH 7. In: Fiedler [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 7, S. 62.

⁵⁵ Vgl. Fiedler (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina, S. 73.

⁵⁶ Vgl. Fiedler [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 32; Ders. (1998), S. 74.

⁵⁷ Vgl. Fiedler [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen, H. 1, S. 33.

⁵⁸ Vgl. Cossart/ Pilarczyk (2007): Hachschara, S. 239.

⁵⁹ Vgl. ebd.

Literatur

- Benz, Wolfgang (2007): Interview mit Holger Kulick v. 19.1.2007, "Wie als Lehrer auf Antisemitismus reagieren?", URL:http://www.bpb.de/themen/PM1H38,0,0,Wie_als_Lehrer_auf_Antisemitismus_reagieren.html (Stand: 23.2.2011)
- Borinski, Anneliese-Ora (1970): Erinnerungen 1940-1943, Nördlingen
- Brunner, Julia (2000): "Studie der Uni Potsdam: Zwei Drittel der Jugendlichen denken antisemitisch. 14- bis 19-Jährige haben ein "Feindbild um des Feindbildes willen" – am Wissen fehlt es ihnen". In: Die Welt online (7.09.2000), URL:<http://www.hagalil.com/archiv/2000/09/antisemitismus.htm> (Stand: 25.2.2011)
- Cossart, Ilka von/ Pilarczyk, Ulrike (2007): Hachschara – Der Weg in ein neues Leben, in: Michaeli, Ilana/ Klönne, Irmgard (Hrsg.) (2007): Gut Winkel – die schützende Insel. Hachschara 1933-1941 (Deutsch-Israelische Bibliothek 3), Berlin, S. 223-248
- Cossart, Ilka von/ Pilarczyk, Ulrike (2009): Epilog: Das Ende der jüdischen Jugendbewegung in Deutschland. In: Pilarczyk, Ulrike (2009): Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel (unter Mitarb. v. Ulrike Mietzner, Juliane Jacobi, Ilka v. Cossart) (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden 35), Göttingen, S.164-170
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland, Frankfurt a.M.
- Fechner, Helmut (1990): Das jüdische landwirtschaftliche Umschulungslager Gut Neuendorf 1939-1943, Ms. Oktober
- Fiedler, Herbert (1994): Impressionen zur Hachschara. Eine Fotodokumentation, Luckenwalde
- Fiedler, Herbert (1995): Auf Hachschara in Ahrensdorf - eine Brücke zum Leben. In: Diekmann, I./ Schoeps, J. H. (Hrsg.) (1995): Wegweiser durch das jüdische Brandenburg, Berlin 1995, S. 373
- Fiedler, Herbert (1998): Von Ahrensdorf nach Palästina. Einblicke in die Geschichte der Hachschara in Brandenburg. Auf Hachschara im Landwerk Ahrensdorf 1936.1941 (Ms., 4. überarb. Fassung), Luckenwalde
- Fiedler, Herbert (1998a): Auf Hachschara. Von Ahrensdorf nach Palästina. Einblicke in die Geschichte der Hachschara in Brandenburg. Eine Dokumentation, 4. überarbeitete Ausgabe, Luckenwalde
- Fiedler, Herbert [Red.] (2001): Träume und Hoffnungen (Hefreihe zur Geschichte der jüdischen Hachschara im Landwerk Ahrensdorf: Heft 1: Ein Kibbutz in Ahrensdorf; Heft 2: Unser Landwerk Ahrensdorf; Heft 3: Ein Lebensweg; Heft 4: Schicksalswege über die Hachschara; Heft 5: Ein Nach-Auschwitz-Bericht; Heft 6: Impressionen 2 zur Hachschara; Heft 7: 107 Tage mit der SH 7), Luckenwalde
- Fiedler, Ruth und Herbert (2004): Hachschara. Vorbereitung auf Palästina – Schicksalswege (Schriftenreihe des Centrum Judaicum 3), Teetz
- Flügel, Alexandra (2008): „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, März 2008, Ausgabe 10, S.1-10
- Heitmeyer, Wilhelm u.a. (2010): Deutsche Zustände – Unruhige Zeiten. Presseinformation zur Präsentation der Langzeituntersuchung Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (3.12.2010 in Berlin), http://www.uni-bielefeld.de/ikg/Pressehandout_GMF_2010.pdf (25.2.2011), S. 17
- Heyl, Matthias (2001): Wann und wie sollen wir Kinder und Jugendliche mit dem Thema Nationalsozialismus konfrontieren? In: Pädagogik wider das Vergessen. Dokumentation "Kinder und das 'Dritte Reich' – muss das sein?" (Schriftenreihe des Kreisjugendringes Nürnberg Stadt 18), Nürnberg
- Kingreen, Monica (2010): Mit Kindern nicht nur über den Holocaust sprechen ... Notwendiger Perspektivenwechsel auch zur Thematisierung jüdischen Lebens in Geschichte und Gegenwart. In: Einsicht 04, Bulletin des Fritz Bauer Instituts (2010), Herbstheft, S. 50–53
- Paetz, Andreas/ Weiss, Karin (1999): Auf Hachschara in Brandenburg – Stätten jüdischer Berufsausbildung in der früheren Provinz Brandenburg. In: Ddies. (Hrsg.) (1999): "Hachschara". Die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung nach Palästina, Potsdam, S. 47-88
- Pech, Detlef (2006): unfassbar(,) ungeklärt. Reflexionen über sachunterrichtliche Bedingungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Pech, D./ Rauterberg, M./ Stoklas, K. (Hrsg.)

- (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von www.widerstreit-sachunterricht.de, Frankfurt a.M., S. 51–69)
- Pilarczyk, Ulrike (2009): Gemeinschaft in Bildern. Jüdische Jugendbewegung und zionistische Erziehungspraxis in Deutschland und Palästina/Israel (unter Mitarb. v. Ulrike Mietzner, Juliane Jacobi, Ilka v. Cossart) (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden 35), Göttingen
- Reeken, Dietmar von (2007): Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht. In: Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an, Bonn, S. 199–214
- Rohrbach, Rita (1996): „Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Leute“. Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitler an der GS. In: Geschichte lernen (1996), H.eft 52 (1996), S. 20-26
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen - Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Klaus Bergmann, K./ Rita Rohrbach, R. (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte, Schwalbach (2. Aufl.), S. 298-365
- Rösch, Barbara (2009): Jüdische Geschichte und Kultur in Brandenburg. Lehrerhandreichung für Grundschulen, Potsdam; auch online URL: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2729/>
- Rösch, Barbara (2012): "... weil Judentum mehr ist als Holocaust." Überlegungen zur Thematisierung jüdischen Lebens, jüdischer Kultur und Geschichte in brandenburgischen Grundschulen und in der Lehrerbildung, in: "...und handle mit Vernunft". Beiträge zur europäisch-jüdischen Beziehungsgeschichte. FS zum 20jährigen Bestehen des Moses Mendelssohn Zentrums (Haskala 50), Hildesheim u.a. 2012, S. 565-581.
- Schoeps, Julius H. / Sturzbecher, Dietmar (Hrsg.) (1995): Einstellung Jugendlicher in Brandenburg zu Juden und zum Staat Israel, Potsdam
- Schwersenz, Jizchak (1988): Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich an Deutschland, Berlin
- Tiusanen, Juha (1999): Die Auslandshachschara in Dänemark. In: Paetz, A.ndreas/ Weiss, K.arin (Hrsg.) (1999): "Hachschara". Die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung nach Palästina, Potsdam, S.89-94

Unterrichtsmaterial:

- Weiss, Karin/Paetz, Andreas (1997): Hachschara in Brandenburg – die Vorbereitung junger Juden auf die Auswanderung aus Deutschland, CD-ROM, Potsdam
- "Wie Du und ich ..." (1995): Ein Lese- und Arbeitsheft für Schüler und Schulklassen. Eine Gemeinschaftsarbeit des Fördervereins mit Schülerinnen des Gymnasiums Luckenwalde, Luckenwalde

Internetseiten:

- Die gesetzestreue jüdische Landesgemeinde Brandenburg, URL:http://toratreu.de/vor_nach/nach.php
- Förderverein für eine Internationale Begegnungsstätte Hachschara Landwerk Ahrensdorf e.V., URL: <http://www.hachschara-ahrensdorf.de>
- Lehrplan Geschichte 5/6, URL: http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/GS/rahmenlehrplaene/pdf/GS-Geschichte.pdf
- Lehrplan Sachunterricht – Land Brandenburg, URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/GS/Sachunterricht-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf
- Zentralrat der Juden in Deutschland, URL:<http://www.zentralratjuden.de>

Monica Kingreen

Zehn Grundsätze zur Thematisierung von jüdischem Leben und von Verfolgung in der NS-Zeit mit Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren

In der Beratungsarbeit für Erwachsene, die mit Kindern im Alter von neun bis zwölf Jahren den Holocaust thematisieren wollen, haben sich in den letzten Jahren einige Grundsätze im Pädagogischen Zentrum des Fritz Bauer Instituts und des Jüdischen Museums Frankfurt am Main herauskristallisiert. Diese werden hier als Empfehlungen, auch zu Materialien, und auch als Warnungen vor „Fettnäpfchen“ vorgestellt.

Grundsatz 1: Eigene Reflexion, Kenntnis und Positionierung der Erwachsenen als Voraussetzung

Wichtiger Grundsatz für die pädagogische Arbeit mit älteren Grundschulkindern zu diesen sensiblen Themenbereichen muss sein, dass die verantwortlichen Erwachsenen sich selbst auch emotional auseinandergesetzt haben und sich selbst einen moralischen Standpunkt erarbeitet haben, ohne in der schulischen Arbeit moralisierend wirken zu müssen. Diese selbstkritische Beschäftigung sollte auch eine Reflexion der eigenen Klischees und Stereotypen über Juden einschließen.

„Was sind das eigentlich – Juden?“ An der Beantwortung dieser Frage wird in der einen oder anderen Weise kein Erwachsener vorbeikommen, der mit Kindern den Holocaust thematisieren möchte – sei es im familiären Rahmen oder in der Schule.

In den Antworten wird häufig entweder auf eine „schon immer verfolgte Minderheit“ oder auf den Antisemitismus hingewiesen. Der Blick auf Juden in ihrer vermeintlich permanenten Opferrolle und als Objekte verschiedenartiger Verfolgungen setzt diese in der Regel in den Rahmen der Thematisierung des Holocaust. Der einfache Verweis auf den jüdischen Nachbarn, den jüdischen Klassenkameraden oder die jüdische Freundin ist heute kaum üblich trotz der gewachsenen Anzahl von Juden in Deutschland.

Kindern sollte ein anderer, sinnvollerer Zugang ermöglicht werden. Die Kenntnis einiger Aspekte zum jüdischen Leben in der Vergangenheit und in der deutschen Gegenwart ist allerdings für den vermittelnden Erwachsenen vonnöten, um die in der öffentlichen Wahrnehmung dominierende Fixierung auf die abschreckend wirkenden anonymen Opfermassen und entsprechende unvorstellbare Millionen-Zahlen nicht zu verstärken. Die Vorstellung bei Kindern zu wecken, Juden seien per se im Fokus von Verfolgung oder – überspitzt ausgedrückt – Bestandteile von Leichenbergen – gilt es bewusst und gezielt zu vermeiden.

Wichtig ist für Erwachsene immer wieder zu bedenken, von Juden nicht nur im Imperfekt, als in der NS-Zeit Verfolgte, zu sprechen, sondern auch jüdisches Leben in Deutschland der Gegenwart im Bewusstsein zu haben und zu thematisieren.

Grundsatz 2: Atmosphäre von Vertrauen und Respekt als Voraussetzung

Für das Gespräch mit Kindern im familiären oder privaten Rahmen sind Vertrauen, Ruhe und Zeit vonnöten, um das Kind zu begleiten. Sich Zeit für Gespräche zu nehmen, ist außerordentlich wichtig. Gerade bei der schwierigen Thematisierung der Massenverbrechen sollten Kinder nicht allein gelassen werden, sie benötigen den Erwachsenen als begleitende Stütze in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Menschheitsverbrechen.

Das Kind muss stets im Mittelpunkt bleiben. Eine Einstellung Erwachsener, die sich äußert in Forderungen wie „Da müssen die heutigen Kinder durch, das müssen sie wissen, in der NS-Zeit mussten jüdische Kinder so viel erleiden“, verletzt diesen Grundsatz massiv.

Des Weiteren ist eine pädagogische Arbeit mit älteren Grundschulern nur dann sinnvoll, wenn in der Gruppe grundsätzlich eine Atmosphäre des Respekts und des Vertrauens zwischen Lehrkräften und Schülern und damit auch der Schüler untereinander selbstverständlich ist. Falls diese Charakterisierung einer Klasse nicht zutrifft, sollte eine Lehrkraft besser auf die Bearbeitung der NS-Thematik verzichten und sich stattdessen mit der Möglichkeit beschäftigen, wie die Grundsätze einer respektvollen Kommunikation, beispielsweise die Prinzipien der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg, Eingang in den Klassenalltag finden können.¹ Um es noch deutlicher zu sagen: Die angesprochenen Themen sind in keiner Weise geeignet, um in der Klasse aktuelle Konflikte von Diskriminierung oder Mobbing mit dem Verweis auf die NS-Zeit zu thematisieren.

Grundsatz 3 – Kinder sollten gegenwärtiges jüdisches Leben kennenlernen

Kinder sollten gegenwärtiges jüdisches Leben kennenlernen oder eine Vorstellung davon bekommen. Der Besuch eines Gottesdienstes in der Synagoge oder eines jüdischen Gotteshauses kann eine wichtige Erfahrung sein, um eine Vorstellung von einem Ort religiösen jüdischen Lebens zu haben. Wenn es dann noch jüdische Gesprächspartner gibt, die von „ich“ oder „wir“ sprechen können, anstelle eines Dozierens über Juden von nichtjüdischer Seite, ist das für Kinder eine wichtige Möglichkeit zur direkten Begegnung.

Dies ist ein anderer Zugang, als nur über zerstörte Synagogen während der Novemberpogrome zu hören, die Kinder sich dann ausschließlich als zerstörte Gotteshäuser vorstellen müssen. Auch der Besuch restaurierter ehemaliger Synagogengebäude, die heute oft leere Räume für Ausstellungen und Veranstaltungen sind, führt als Erstpräsentation leicht in die falsche Richtung.

¹ Vgl. Rosenberg, Marshall B. (2007): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn. Siehe auch zum Grundschul-Projekt „Das große Herz der Giraffe“ eine Leseprobe unter URL: <http://www.carstensperling.de/pdf/herz-leseprobe.pdf>.

Im Erleben eines heute genutzten jüdischen Gotteshauses ist auch die Möglichkeit enthalten, sich für die Zeit vor dem Holocaust eine Vorstellung von einem jüdischen Gotteshaus als Zentrum des religiösen Lebens einer Gemeinde zu machen. Die Vermittlung einiger Grundkenntnisse jüdischen religiösen Lebens, die Teil der Allgemeinbildung des vermittelnden Erwachsenen sein sollten, ergeben sich so:

- Bedeutung und Aussehen der Thora und des Thora-Schmucks,
- die hebräische Schrift als von rechts nach links zu schreibende und zu lesende,
- der Aufbau einer Synagoge,
- einige jüdische Fest- und Feiertage im Jahreslauf und im persönlichen Leben,
- die Speisegesetze,
- die Spezifik eines jüdischen Friedhofes,
- die religiösen Unterschiede von jüdischen Gemeinden (liberal, orthodox).

Der Bezug zu Ähnlichkeiten in der islamischen und der christlichen Religion bietet sich an, doch führen zu viele Detailinformationen im Lexikonstil zu Verwirrungen. Diese Kenntnisse über das religiöse Leben jüdischer Menschen sind nötig, und zwar nicht als lexikalisch abzuarbeitendes Faktenwissen, sondern, angebunden an konkrete Menschen und ihre religiösen Aktivitäten. Über jüdisches Leben im Land Israel zu Jesu Zeiten zu sprechen ist damit nicht gemeint.

Hierzu gibt es ein gelungenes Kinderbuch mit dem Titel „Mona und der alte Mann“², das in einer didaktisch konstruierten Situation von der Freundschaft eines christlichen Mädchens, Mona, mit einem alten jüdischen Mann erzählt, die sich zufällig auf einem Spielplatz kennenlernen. Die Erzählung ist im Deutschland der Gegenwart angesiedelt und beschreibt vor allem Begegnungen Monas mit der Familie des Mannes, insbesondere mit dessen Enkel David, und damit diverse Aspekte jüdischen und christlichen Lebens. In diesem Buch geht es in einem Kapitel auch um den Holocaust. Die kürzlich erschienenen und für den Unterricht geeigneten Kinderbücher „Dinah und Levi – Jüdische Kinder leben und feiern“³ und „Lena feiert Pessach mit Alma“⁴ sind ausschließlich in der Gegenwart angesiedelt.

Grundsatz 4: Kinder sollten Jüdisches Leben vor dem Holocaust kennenlernen

Der Zugang zum gegenwärtigen jüdischen Leben lässt sich für Kinder auf der historischen Ebene sehr gut verbinden mit dem lokalhistorischen Zugang zum jüdischen Leben vor dem Holocaust: So lebten jüdische Familien hier in meinem Ort, in meinem Viertel, in meiner Region.

Für diesen lokal- bzw. regionalhistorischen Ansatz sind auch Elemente eines biografischen Zugangs wesentlich: Kinder hören von den Lebensgeschichten jüdischer Menschen, deren Heimat dort war, wo sie selbst heute leben. Diese Geschichten vom Alltagsleben im Miteinander jüdischer und nichtjüdischer Deutscher in der Schule, im Verein,

² Staszewski, Noemi (2007): *Mona und der alte Mann*. Das Kinderbuch zum Judentum, Düsseldorf. Ästhetisch ansprechender für Grundkinder ist m.E. die 1. Auflage von 1997, die antiquarisch zu erwerben ist. Buchbesprechung von Monica Kingreen im newsletter des Fritz Bauer Instituts 30, 2009, S. 19.

³ Weiss, Alexia (2011): *Dinah und Levi*. Wie jüdische Kinder leben und feiern, Wien.

⁴ Halberstam, Myriam (2011): *Lena feiert Pessach mit Alma*, Hamburg.

in der Freizeit oder im öffentlichen Leben, sollten erst einmal ausführlich und anschaulich erzählt werden und nicht als „Vorgeschichte“ im Hinblick auf die ab 1933 beginnende nationalsozialistische Verfolgung reduziert werden.

Wenn diese Normalität des Alltagslebens für Kinder nicht ausführlich und ausreichend deutlich wird, kann die in einem getrennten Lernschritt erfolgende Thematisierung der systematischen Ausgrenzung aus der NS-Gesellschaft „Erst mittendrin – dann außen vor“ überhaupt nicht deutlich werden.

Der Kinder-Stadtführer „Als die Kinder in Langen samstags zur Synagoge gingen“⁵ setzt diesen Ansatz in seinem Stadtrundgang hervorragend um. Reichhaltiges historisches Foto-Material lässt sich – exemplarisch für Hessen – in dem Foto-Web-Portal „Vor dem Holocaust-Fotos zum jüdischen Alltagsleben in Hessen“ finden: www.vor-dem-holocaust.de (siehe dazu weiter unten ausführlich).

Grundsatz 5: Nicht so einfach: Mit Kindern über die Verfolgung und über den Holocaust sprechen

Mit Kindern dann die Verfolgung der jüdischen Deutschen und die Ermordung der europäischen Juden zu thematisieren ist nicht leicht und erfordert von Erwachsenen hohe Sensibilität und eine klare eigene Reflexion. Für Kinder ist es bedeutsam, die weite zeitliche Distanz von heute zu der nationalsozialistischen Vergangenheit zu betonen. Wichtig sollte es hier sein, zwischen Nazi-Deutschland (Vergangenheit) und Deutschland (Gegenwart) immer wieder auch sprachlich deutlich zu trennen.

Nur wenn Kindern klar werden kann, wie brutal dieses normale Leben jüdischer Deutscher durch die Zertrümmerung einer demokratischen Gesellschaft ab 1933 zerstört wurde, können sie diesen absoluten Lebensbruch in seinen weiteren Verfolgungsphasen von Diskriminierung, Ausgrenzung, Flucht bzw. Verschleppung und Ermordung verstehen.

Der Holocaust kann nicht losgelöst vom Nationalsozialismus betrachtet werden. Seine auf der Ungleichheit des Wertes der Menschen beruhende Ideologie muss dem diametral entgegengesetzten Menschenbild einer demokratischen Gesellschaft von der Gleichwertigkeit aller Menschen gegenübergestellt werden. Die Gewalttätigkeit des Nationalsozialismus gegenüber Andersdenkenden, die Zerstörung des demokratischen Rechtsstaates und die Machtansprüche anderen Ländern gegenüber müssen in der zeitlichen Entwicklung ansatzweise deutlich werden.

Wenn sich bei den Kindern der Eindruck ergibt, dass der Nationalsozialismus lediglich ein Problem jüdischer Deutscher oder der Juden in anderen europäischen Ländern sei, dann ist hier etwas falsch betrachtet worden. Die Verfolgung jüdischer Deutscher in den ersten Jahren der NS-Zeit ist eben nicht der „Höhepunkt“ einer angeblich permanenten jahrhundertelangen Verfolgung von Juden, sondern ist als Folge der zu schwach

⁵ Imperatori, Marion (2009): Als die Kinder in Langen samstags zur Synagoge gingen. Eine Zeitreise in die Vergangenheit. Kinderstadtführer zum Jüdischen Leben und zur NS-Verfolgung. Materialien für die pädagogische Arbeit in der 4. bis 6. Klasse, Pädagogische Materialien Nr. 9 des Fritz Bauer Instituts, Frankfurt a.M. Das Heft kann bei Interesse kostenfrei zugeschickt werden: Monica.Kingreen@stadt-frankfurt.de.

entwickelten deutschen Demokratie und des Versagens des zivilen Gemeinwesens anzusehen.

Gegenüber Kindern gilt es eine ausschließliche Konzentration auf die Person Hitler zu vermeiden. Die Personifizierung des Nationalsozialismus auf Hitler ist zwar für Kinder erfahrungsgemäß leichter als eine soziologische Sicht, doch sollte der Erwachsene immer auch die zentrale Bedeutung der Zuschauer und der Mitläufer benennen. Insofern ist es bedeutsam, auch andere Opfergruppen des Nationalsozialismus im Blick zu haben. Das Buch „Elses Geschichte“ ist dazu empfehlenswert.⁶

Grundsatz 6: Geschichte eines verfolgten Kindes und seiner Familie erzählen

Im Mittelpunkt der Vermittlung sollte neben einigen Grundsatzinformationen, einleitend und als Ankerpunkt für mitfühlende Emotionen, die Geschichte eines jüdischen Kindes und einer Familie möglichst aus Deutschland und nicht aus einem der besetzten Länder stehen. Über das Alltagsleben der Familie vor der NS-Verfolgung sollte ausführlich gesprochen werden, vielerlei Anknüpfungs- und Zugangsmöglichkeiten sind so für die Kinder aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung möglich. Hier könnten auch Aspekte religiösen Lebens anklingen.

Für Kinder ist es als Faktor der eigenen inneren Stabilisierung notwendig, dass das im Mittelpunkt stehende Kind mit seiner oder seinen familiären Bezugspersonen überlebt. Wohl wissend, dass dies historisch die Ausnahmesituation ist, wird diese Position vertreten. Folglich ist die Geschichte von Anne Frank also kein geeignetes Thema für den Unterricht mit älteren Kindern. Die Beschäftigung mit Anne Frank und ihrem Tagebuch ist nach wie vor für Jugendliche angemessen und sinnvoll.

Zu empfehlen ist zur gemeinsamen abschnittweisen Lektüre nach wie vor, auch unter den Aspekten der Förderung eines kritischen Geschichtsbewusstseins, das Buch von Inge Auerbacher: „Ich bin ein Stern“, das Erwachsene sich zuvor selbst erarbeitet haben sollten, bevor sie die Geschichte von Inge Auerbacher mit Kindern besprechen.⁷ Diese wurde Ende des Jahres 1934 in Süddeutschland geboren, wo ihre Familie seit Jahrhunderten ansässig war. Das Buch enthält zahlreiche Familienfotos. Inge Auerbacher wurde 1942 mit ihren Eltern in das Ghetto Theresienstadt verschleppt und erlebte 1945 gemeinsam mit ihnen die Befreiung. Für den Erwachsenen sei der Mut zum Kürzen und zum Weglassen empfohlen, aber gleichzeitig auch der Mut zur Ausführung einiger Aspekte, wie das Leben der Familie Auerbacher vor der NS-Zeit oder die angesprochenen religiösen Aspekte.

⁶ Krausnick, Michail/ Ruegenbeerg, Lukas (2007): *Elses Geschichte. Ein Mädchen überlebt Auschwitz*, Düsseldorf; sieh auch URL: www.elses-geschichte.de.

⁷ Vgl. Auerbacher, Inge (2011): *Ich bin ein Stern*, Weinheim.

Grundsatz 7: Der Erwachsene als begleitende Stütze der Kinder – Kinder nicht allein lassen – Zeit für Gespräche

„Stellen sie sich ein Kind vor, das Sie ganz besonders lieb haben, bevor Sie anfangen zu überlegen, was Sie diesem Kind über den Holocaust erzählen wollen.“⁸ Diesen essentiellen Ratschlag der israelischen Pädagogin Alisa Badmor, Gründerin des israelischen Kindermuseums zum Holocaust „Yad Layeled“, sollten sich Pädagogen grundlegend zu Herzen nehmen, wenn sie mit Kindern über den Holocaust sprechen.

Für das Gespräch mit Kindern im privaten oder schulischen Rahmen sind Vertrauen, Ruhe und Zeit vonnöten. Sich Zeit für Gespräche mit den Kindern zu nehmen, ist außerordentlich wichtig. Gerade bei diesem Thema sollten Kinder nicht allein gelassen werden, sie benötigen den Erwachsenen als begleitende Stütze in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Menschheitsverbrechen.

Kinder benötigen zahlreiche Möglichkeiten, sich auf verschiedene Art und Weise einer Geschichte anzunähern. Erwachsene sind gefordert, sensibel die Reaktionen der Kinder zu beobachten und auf ihre Fragen zu achten. Im schulischen Kontext ist eine enge kommunikative Gesprächssituation unerlässlich, auch im Austausch über Zeichnungen Erzählungen und Texte der Kinder. Wenn die Kinder ausreichend Gelegenheit haben Bilder zu dem Erfahrenen zu malen, frei darüber zu schreiben und zu reden, was die damals verfolgten Personen wohl sagen und fühlen würden, was ihre eigenen Gedanken und Gefühle sind, können Erwachsene sich bemühen, wahrzunehmen, was sie beschäftigt, und entsprechend sensibel darauf reagieren.

Für den die Kinder begleitenden Erwachsenen gilt es auch, sensibel darauf zu achten, ob hinter möglichen Fragen nach Details nicht die Frage steht, kann mir das auch passieren, meiner Mutter, meinem Vater, meinen Geschwistern etc. Gemeinsames Erarbeiten in vertrauensvoller Atmosphäre mit der Lehrkraft in der Schule oder dem Erwachsenen in der privaten Situation, sollte im Mittelpunkt stehen. Die Haltung des innerlich beteiligten und empfindenden Erwachsenen wird dem Kind prägend sein, was Gefühle und moralische Überlegungen mit einschließt.

In der Schule ist dies bei bestimmten Unterrichtskonzepten nicht gewährleistet: beispielsweise bei autonomer Stationenarbeit, in der die Kinder durchgehend eigenständig arbeiten und der Lehrer sich „überflüssig“ macht, und auch nicht in der Abarbeitung von Arbeitsblättern mit oder ohne Lückentexten.

Grundsatz 8: Mitfühlende Menschen zeigen, die Solidarität und Hilfe leisteten

Bedeutsam ist, dass den Kindern deutlich werden kann, dass nicht alle Deutschen Nazis wurden, dass es viele (leider insgesamt zu wenige) gab, die sich äußerlich und innerlich dem Nationalsozialismus entgegenstellten, ihre Mitmenschlichkeit beibehielten und Verfolgten zur Seite standen, ihre Beziehungen und Freundschaften aufrechterhielten.

⁸ Zitat von Alisa Badmor sinngemäß nach meiner Erinnerung 1996 auf der Tagung in Hamburg „Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?“.

Auch hier ist der biografische Ansatz der pädagogisch angemessene Weg. Er zeigt den Kindern deutlich Handlungsentscheidungen auf und bietet positive Orientierungsmöglichkeiten, Personen kennen zu lernen, die sich in der NS-Zeit ihre Menschlichkeit und ihre Empathie gegenüber verfolgten Nachbarn, Freunden und Mitschülerinnen und Mitschüler bewahrt haben und sich nicht von der NS-Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen und der Konstruktion von „Übermenschen“ und „Untermenschen“ beeinflussen ließen. Das Kinderbuch „Papa Weidt“ von Inge Deutschkron, in dem sie aus eigenem Erleben über Otto Weidt und seine Hilfe für Verfolgte erzählt, empfiehlt sich hier.⁹ Die Lektüre sollte durch historische Fotos und Ausschnitte der Erinnerungen der Überlebenden Inge Deutschkron, die als Hörbuch vorliegen, ergänzt werden.¹⁰ Auch der in seiner Schlichtheit eindrucksvolle historische Ort der Blindenwerkstatt kann heute als „Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt“ in Berlin – unter Verwendung des gelungenen Dokumentarfilms zumindest virtuell – besucht werden.¹¹

Grundsatz 9: Vorsicht vor Nazi-Sprache – Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs

Eine deutliche Abgrenzung zum NS-Sprachgebrauch und auch dessen gleichzeitige Brechung sind notwendig. Begriffe wie „die Partei“ oder „der Führer“ sind interner NS-Sprachgebrauch, die Partei der NSDAP oder Adolf Hitler sind beschreibend. Die NS-Konstruktion von „Deutschen und Juden“ als unvereinbare Zusammengehörigkeit sollte unbedingt vermieden werden, auch wenn sie im privaten und öffentlichen Sprachgebrauch immer noch häufig anzutreffen ist. Die Konstellation „Deutsche und Katholiken“ zu nutzen, machte ebenso wenig Sinn wie die Formulierung „Deutsche und Sportler“. Von christlichen und jüdischen Deutschen oder von Juden und Christen zu sprechen wäre folglich angemessen.

Die NS-Begrifflichkeiten „Halbjude“ oder „Vierteljude“ sollten tabu sein. Um den rassistisch-ideologischen Aspekt der NS-Kategorisierung von Menschen deutlich werden zu lassen, könnte der Begriff sogenannte „Nichtarier“ dienen.

Alles Mögliche wird im Sprechen oder Schreiben über den Nationalsozialismus gerne mit dem Adjektiv „jüdisch“ kombiniert. Doch von „jüdischen Häusern“ oder „jüdischen Geschäften“ zu sprechen, machte aber nur dann Sinn, wenn man von „katholischen Häusern“ oder „evangelischen Geschäften“ gleichermaßen spräche, was man aber nicht tut. Es wären ja auch Stein- oder Fachwerkhäuser oder Textil- oder Lebensmittelgeschäfte. Die Benennung „Geschäfte jüdischer Besitzer“ oder „Häuser jüdischer Familien“ wären also weitaus passender. Sonst könnte man auch von „jüdischen Bäumen“ sprechen, anstelle von Laub- und Nadelbäumen. Zu meiden wären auch die in der NS-Zeit häufig genutzten „Juden-Komposita“: Begrifflichkeiten wie „Judenhaus“ oder „Judenfriedhof“,

⁹ Deutschkron, Inge (1999): Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn, Kevelaer.

¹⁰ Deutschkron, Inge/ Riegenberg, Lukas (2008): Blindenwerkstatt Otto Weidt. Ein Ort der Menschlichkeit im Dritten Reich, Kevelaer; Deutschkron, Inge (2008) liest: Blinde Vertrauen. Die Geschichte der Blindenwerkstatt Otto Weidt, Audio CD.

¹¹ Die Blindenwerkstatt Otto Weidt (2008), (20 min); Website des Museums URL: <http://www.museum-blindenwerkstatt.de/de/mbow/>, DVD. Siehe auch Schrader, Ulrike (2004): Unterrichtsmaterialien zum Bilderbuch „Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn“, Wuppertal.

außer wenn man auch von „Christenhaus“ und „Christenfriedhof“ spräche. Für den Umgang mit Grundschulkindern ist es deshalb für die Lehrkraft unerlässlich, den eigenen Sprachgebrauch selbstkritisch zu reflektieren, um sich im Unterricht durchdachter Begrifflichkeiten bedienen zu können.

Grundsatz 10: Wieder in der Gegenwart ankommen – kein „Dauerbrenner“

Gespräche zum Thema Holocaust – sei es in der Familie oder in der Schule – sollten dann aber auch wieder abgeschlossen werden. Für das Kind ist es, gestützt durch den Erwachsenen, notwendig, innerlich wieder in der Gegenwart anzukommen. Kinder benötigen durch den vertrauten Erwachsenen die gefühlte und gelebte Stabilität, dass sie heute in einer anderen Zeit leben und in einer starken demokratischen Gesellschaft, die mit aller Kraft bestrebt ist, die Gleichheit von Menschen zu garantieren. Dies gilt auch, wenn Erwachsene aktuell die eine oder andere gesellschaftliche Schwachstelle sehen. Die Verurteilung von Unrecht und die damit verbundene Wiederherstellung eines Rechtszustandes und auch von Eigentumsverhältnissen ist ebenso wie Erinnern und Gedenken an die Geschehnisse der NS-Vergangenheit als bewusste Aktivität heutiger Erwachsener und als Handlungsoption für Kinder zu sehen.

Kinder sollten also nicht überstrapaziert werden mit allen möglichen Informationen und Details, über die der Erwachsene unter Umständen verfügt (insbesondere bezogen auf das Mordgeschehen). Weniger kann häufig mehr sein. Das Thema sollte sich keinesfalls zu einem „Dauerbrenner“ entwickeln. Es geht für die Kinder um eine erste Orientierung, verbunden mit einer erzählbaren Struktur, ausgehend von einer Familie und ihrem Alltag und deren brutaler Veränderung durch das NS-Regime.

Materialien:

Kinder-Stadtführer zum jüdischen Leben und zur NS-Verfolgung¹²

Konzept des Kinder-Stadtführers

Dieser Kinder-Stadtführer zum Jüdischen Leben in der hessischen Kleinstadt Langen realisiert ein innovatives Konzept zur Vermittlung deutsch-jüdischer Regionalgeschichte. Er ist auch exemplarisch zu sehen und ist gut auf andere Orte übertragbar, sofern Recherchen zu den historischen Gegebenheiten im Ort und zu den früher dort lebenden jüdischen Familien erarbeitet werden. Der Kinder-Stadtführer besteht aus drei Teilen:

Erster Teil – „Zeitreise – Ein Ausflug in das Jahr 1930“

Mit einer „Zeitreise“ in das Jahr 1930 führt der Kinder-Stadtführer kleinere und größere Leser durch eine Stadt in Hessen, deren Alltag von christlichen und jüdischen Bewohnern – wie in anderen Dörfern, Kleinstädten und Großstädten auch – gemeinsam gestal-

¹² Kinder-Stadtführer zum Jüdischen Leben und zur NS-Verfolgung von Imperatori (2009): „Als die Kinder in Langen samstags zur Synagoge gingen“. Kostenfrei zu bestellen bei Monica.Kingreen@stadt-frankfurt.de.

tet wurde. Religiöse Unterschiede wurden respektiert und die Trennung von Synagoge und Kirche war selbstverständlich.

In einem „erzählten“ Gang durch die Straßen des Stadtkerns, die in der heutigen Struktur noch vorhanden und deshalb für Schulkinder und Lehrkräfte vertraut sind, werden auf der Zeitebene des Jahres 1930 – in der Gegenwartsform erzählt – einzelne Familien als handelnde Subjekte und in ihrer Bedeutung für und als Teil des Alltagsleben in Langen vorgestellt.

Erst in der später folgenden Erzählung über die Langener Synagoge wird klar, dass es sich bei den bis dahin vorgestellten Menschen um jüdische Familien handelt, die – wie auch die evangelischen und die katholischen – ihr eigenes Gotteshaus haben. Die Einweihung der Synagoge 1902 als festliches Ereignis des ganzen Ortes, ist rückblickend in der Erzählung eines Großvaters für seine Enkelin eingebunden. Historische Fotos und Dokumente aus Langen sind wichtiger Teil des Stadtführers.

Verschiedene jüdische Feiertage wie der Schabbat, das Neujahrsfest Roschaschana, das Lichterfest Chanukka und das Pessachfest sowie die Feier der Bar Mitzwah, als Fest der religiösen Mündigkeit, werden in diesem Teil so vorgestellt, dass sie als Teil des Lebens der eingeführten Personen vorstellbar werden. Gleiches gilt auch für die Ausführungen zur Thora und zur hebräischen Schrift.

Durch die sprachlich wie inhaltlich in lebendiger und angemessener Weise und für ältere Grundschulkinder in altersgerechter Weise präsentierten Informationen, können sich für heutige Grundschülerinnen und Grundschüler Anschlussmöglichkeiten an ihr eigenes Alltagserleben in der Familie, in der Schule oder in der Freizeit bieten und so Zugänge der Empathie ermöglicht werden. Diese sollten in der pädagogischen Arbeit sensibel beachtet und genutzt werden.

Die historische Zeitreise eines virtuellen Stadtrundgangs durch die Straßen der Stadt Langen wird durch den Abschnitt „Zurück aus der Vergangenheit“ abgeschlossen.

Zweiter Teil – „Mit den Nazis wurde alles anders“

In einem zweiten Teil folgt in Form eines Rückblicks – nun in der Vergangenheitsform erzählt – der Bericht über den Nationalsozialismus und die Geschehnisse in der NS-Zeit, insbesondere im Blick auf die jüdischen Familien Langens.

Die Entstehung der NS-Diktatur wird hier erklärt aus der Schwäche der Demokratie. Die Verfolgung von Gegnern der Nationalsozialisten und die Diskriminierung, Entrechtung und Verfolgung jüdischer Deutscher werden als Kennzeichen der NS-Diktatur und ihrer Ideologie der Ungleichwertigkeit von Menschen beschrieben.

Dem leider immer noch verbreiteten Ansatz, christlichen Antijudaismus und Antisemitismus als quasi logisch wirkende Erklärungen für den Holocaust zu bemühen, wird hier bewusst kein Raum gegeben. Der Holocaust ist eben nicht der „Höhepunkt“ einer angeblich permanenten jahrhundertelangen Verfolgung von Juden in Europa, sondern insbesondere im Kontext der zu schwachen Demokratie und eines versagenden zivilen Gemeinwesens zu sehen.

Der deutliche Bezug zur demokratischen (zu schwachen) Weimarer Republik bietet auch Ansatzmöglichkeiten zum Bezug auf die Gegenwart in Deutschland, einem Land

mit starker Demokratie, das die Gleichwertigkeit aller Menschen achtet und alles daran setzt, rechtsextremes Gedankengut und Aktivitäten zu kontrollieren und einzudämmen.

Den Lebensspuren der in dem Stadtrundgang auf der Zeitebene von 1930 vorgestellten jüdischen Familien kann in diesem zweiten Teil gefolgt werden: Die durch den Nationalsozialismus bewirkten Einbrüche in ihr Leben, das ihrer Nachbarschaft und ihres Heimatortes werden mit Informationen zum historischen Geschehen verbunden. Ihre Beschreibung bleibt aber immer gekoppelt an das Leben der schon aus dem Jahr 1930 bekannten jüdischen Familien.

Die Stufen der Diskriminierung, Entrechtung und Verfolgung sowie die Flucht vieler Familien ins Ausland werden vorstellbar.

Die Vorgänge des Novemberpogroms 1938 in Langen, mit den Ausschreitungen gegen jüdische Familien, der Verschleppung der Männer, der Zerstörung des Gotteshauses und der Schändung des Friedhofes, werden auf den historischen Vorgängen basierend beschrieben.

Der individuelle Blick auf die Familien, die man beim Rundgang durch die Straßen Langens 1930 „kennengelernt“ hatte, steht immer im Zentrum sowohl bei den Opfern von Deportation und Ermordung als auch bei der Flucht aus Nazi-Deutschland und dem Aufbau eines neuen Lebens ohne Verfolgung in einem fernen Land.

Dritter Teil „Nach dem Krieg“ und „Heute in Langen“

Abschließend widmet sich der letzte Abschnitt des Stadtführers den Bemühungen in der Stadt Langen um die Erinnerung an das nationalsozialistische Unrecht. 1946 wurde eine Gedenkstätte zur Erinnerung an die Synagoge und an die Mitglieder der jüdischen Gemeinde Langen errichtet. Bei der Einladung früherer jüdischer Bürger 1983 war auch Trude Neu zu Gast, die dem Leser bereits als Kind aus dem Stadtrundgang von 1930 bekannt ist.

Aber auch heutiges, öffentlich wahrnehmbares jüdisches Leben in Frankfurt am Main wird thematisiert. Dies ist ein für die pädagogische Vermittlung außerordentlich wichtiger Aspekt, um von jüdischem Leben nicht nur als Ereignis der Vergangenheit, sondern als Element der Gegenwart in Deutschland zu sprechen.

Das Gedenkprojekt „Stolpersteine“ zur Erinnerung an die Familien, deren Heimat einst auch die Stadt Langen war, schließt wieder an den Ersten Teil dieses Stadtführers an, mit der Aufforderung „Jetzt weißt du doch ein bisschen mehr von diesen Menschen. Vielleicht magst du auch anderen etwas berichten über das Leben der Menschen, deren Heimat früher auch Langen war.“

Foto-Webportal „Vor dem Holocaust – Fotos zum jüdischen Alltagsleben und zur NS-Verfolgung in Hessen www.vor-dem-holocaust.de

Dieses Internetportal präsentiert mehr als viertausend kommentierte historische Fotos vom Alltagsleben jüdischer Menschen in ihren hessischen Heimatorten in der Zeit „vor dem Holocaust“:

- in der Familie,
- in der Schule,
- in der Nachbarschaft,

- in Sport- und anderen Vereinen,
- im Beruf,
- im religiösen Bereich und
- im öffentlichen Leben.

Das Portal zeigt aber auch Fotos zur nationalsozialistischen Verfolgung und vor allem Fotos zu den Reaktionen jüdischer Menschen auf die nationalsozialistische Bedrohung.

Die Fotos können über verschiedene Zugänge erschlossen werden: zum einen über die genannten Themenbereiche oder über einzelne Städte und Dörfer sowie auch über eine Hessen-Karte. Tipps zur pädagogischen Arbeit, allerdings nicht explizit für die Grundschule, sind auch auf der Website zu finden.

Ausblick

Wie Lehrkräfte der Grundschule in der Zukunft sich und ihren Schulkindern zutrauen, sich mit den Themen zum jüdischen Leben und zum Holocaust auseinanderzusetzen, wird auch von der Entwicklung praxisnaher angemessener Materialien für Grundschul-kinder abhängen. Hierzu ist aber auch die Erarbeitung geeigneter überschaubarer Hintergrundmaterialien für Grundschullehrkräfte selbst vonnöten.

Zum Themenbereich jüdischen Lebens heute wäre die Entwicklung eines Buches oder anderer Materialien zu den Anknüpfungspunkten von Islam und Judentum, ähnlich wie im Buch „Mona und der alte Mann“ zu Judentum und Christentum, wünschenswert.

Für die NS-Verfolgung wäre die Gestaltung geeigneter Biographien eines Kindes und seiner Familie in Verbindung mit historischen Familien- und anderen Fotos sowie Dokumenten wünschenswert, die über die Auseinandersetzung im Unterricht zu einem kritischen Geschichtsbewusstsein beitragen könnten. Aber auch weitere Geschichten von Menschen, die Verfolgten zur Seite standen, wären grundschulgerecht zu erzählen.

Auch eine entsprechende Aufbereitung von Biographien verfolgter und auch widerständiger Menschen unter lokalen und regionalen Aspekten sowie die Entwicklung von Kinder-Stadt- und Dorf-Führern wären erstrebenswert.

Literatur

- Auerbacher, Inge (2011): Ich bin ein Stern, Weinheim
- Deutschkron, Inge (1999): Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn, Kevelaer
- Deutschkron, Inge/ Ruegenberg, Lukas (2008): Blindenwerkstatt Otto Weidt. Ein Ort der Menschlichkeit im Dritten Reich, Kevelaer
- Halberstam, Myriam (2011): Lena feiert Pessach mit Alma, Hamburg
- Imperatori, Marion (2009): Als die Kinder in Langen samstags zur Synagoge gingen. Eine Zeitreise in die Vergangenheit. Kinderstadtführer zum Jüdischen Leben und zur NS-Verfolgung. Materialien für die pädagogische Arbeit in der 4. bis 6. Klasse, Pädagogische Materialien Nr. 9 des Fritz Bauer Instituts, Frankfurt a.M.
- Krausnick, Michail/ Ruegenberg, Lukas (2007): Elses Geschichte. Ein Mädchen überlebt Auschwitz, Düsseldorf
- Rosenberg, Marshall B. (2007): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn
- Staszewski, Noemi (2007): Mona und der alte Mann. Das Kinderbuch zum Judentum, Düsseldorf
- Weiss, Alexia (2011): Dinah und Levi. Wie jüdische Kinder leben und feiern, Wien

Elke Gryglewski

Nationalsozialismus und Shoah in Grundschulklassen der Migrationsgesellschaft?

Eine Vorbemerkung

Die Diskussion um die Frage, welches Alter zur Vermittlung des Nationalsozialismus und des Holocaust an Schülerinnen und Schüler angemessen ist, erzeugt – leider – vielfach den Anschein, eine Positionierung zu verlangen, ob diese Geschichte generell vermittelt werden sollte oder nicht. Angesichts schwerwiegender moralischer Argumente, eine frühe Auseinandersetzung sei zur Prävention gegen undemokratisches Denken notwendig, geraten diejenigen, die sich insbesondere bei jungen Schülerinnen und Schülern dagegen entscheiden, in Verdacht, die mit dieser Geschichte zusammenhängende besondere Verantwortung nicht wahrzunehmen. Sprechen wir von multikulturell zusammengesetzten Grundschulklassen wird die Diskussion noch komplexer als sich Fragen der Altersangemessenheit vermischen mit Aspekten einer sinnvollen Pädagogik zum Nationalsozialismus in kulturell heterogenen Schulklassen.

Alle folgenden Gedanken und Ausführungen zum Thema basieren auf der tiefsten Überzeugung von der bis heute andauernden Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und Holocaust sowie deren Folgen. Gerade um dieser Bedeutung in der heutigen Gesellschaft gerecht zu werden, ist es notwendig, jahrzehntelang mehrheitlich anerkannte pädagogische Vorgehensweisen für Jugendliche zu überprüfen. In Bezug auf jüngere Kinder muss jedoch darüber hinaus immer reflektiert werden, ob Vorgehensweisen zu einer ablehnenden Haltung gegenüber der Beschäftigung mit dem Thema führen, weil beispielsweise keine Rücksicht auf emotionale Befindlichkeiten der Adressaten genommen wird. Im Folgenden werden zunächst Erfahrungen herangezogen, die im Kontext der Diskussion um Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft allgemein relevant sind. Anschließend gehe ich auf die Situation in multikulturell zusammengesetzten Grundschulklassen ein, um schließlich auf der Grundlage einer konkreten Situation erneut zu den eingangs erwähnten generellen Aspekten zurückzukommen.

1. Ein Blick auf zu berücksichtigende Aspekte

Die Frage nach Alterskompatibilität in der Migrationsgesellschaft in Bezug auf Grundschulklassen kann nicht beantwortet werden, ohne auch auf Erfahrungen mit anderen Altersgruppen einzugehen.¹

Da sind zunächst die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die gerade wenn sie Teil sehr multikultureller Klassen sind von Pädagoginnen und Pädagogen oft als „ProblemschülerInnen“ beschrieben werden. Sie hätten keine Lust, sich mit „den Juden“ zu befassen, kann man bei Lehrerfortbildungen hören, und wenn es zur Behandlung des NS und des Holocaust komme, äußerten sie sich sogar antisemitisch.

Ungeachtet der mehrfach beobachteten Diskrepanz zwischen tatsächlichen Aussagen von Jugendlichen und den Wahrnehmungen ihrer Lehrkräfte² sollte die Klage, es ginge immer nur um die Juden, insofern ernst genommen werden, als sie, wie wir später sehen werden, Zeichen einer Erinnerungskonkurrenz sein kann. Auch die rhetorische Forderung: „nicht schon wieder“, sollte – unabhängig von der im Verlauf des pädagogischen Prozesses oft durch die Schülerinnen und Schüler selbst vorgenommene Relativierung dieser Worte – nicht übergangen werden, da sich im Zuge eines Gesprächs wichtige Hinweise ergeben können, wie eine Veranstaltung erfolversprechend organisiert werden sollte.

Regelmäßig berichten Erwachsene und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft, die gerade die Schule besuchen oder ihre Schullaufbahn abgeschlossen haben, dass sie, wenn es um den Nationalsozialismus geht, von den Lehrkräften zu „Anderen“ gemacht werden. Andere, deren Familien vermeintlich keinen Bezug zu diesem Teil der Geschichte haben. Die Motivationen für den Ausschluss sind – wie wir auch am konkreten Beispiel sehen werden – vielfältig: Er kann aus einer eingeschränkten Sicht auf die Geschichte des Nationalsozialismus resultieren, die dessen Auswirkungen nur in den Grenzen Deutschlands wahrnimmt. Er kann aber auch auf die unbewusste Intention zurückgehen, jemand aus der „Erbengemeinschaft“ auszuschließen.³ Demnach könnten sich diejenigen

¹ Die folgende Aufzählung erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie nennt jedoch die in meiner Arbeit am häufigsten zu beobachtenden Phänomene.

² Wolfram Stender und Guido Follert konstatierten im Rahmen ihrer Studie „Antisemitismus bei Jugendlichen im Kontext von Migration und sozialer Exklusion“ eine Diskrepanz zwischen den Aussagen der befragten Lehrkräfte zu den türkisch-stämmigen Schülerinnen und Schülern und ihren eigenen Beobachtungen. Die beiden stellten fest, dass die Lehrkräfte Antisemitismus nur bei den Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft wahrnahmen. Ihre eigenen Beobachtungen jedoch deuteten auf einen offenen Antisemitismus bei den Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion (den sog. Russlanddeutschen Jugendlichen) hin. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Angela Kühner in „NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen“ im Rahmen der Münchner-Studie im Auftrag der International Task Force for Holocaust Remembrance and Research. Kühner, Angela (2008): Nationalsozialismus-Erinnerung und Migrationsgesellschaft : Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. In: Einsichten und Perspektiven (2008), Themenheft 1, S. 52-64.

³ Astrid Messerschmidt hat diesen Aspekt mehrfach in unterschiedlichen Zusammenhängen benannt. Vgl. dazu: Messerschmidt, Astrid (2010a): Selbstbilder und Zugehörigkeiten. Elemente politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: kursiv – Journal für Politische Bildung (2010), H. 2, S. 36-43; Messerschmidt, Astrid (2007): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, C./ Mecheril, P. 164

glücklich schätzen, die sich nicht mit so einer belasteten Vergangenheit auseinandersetzen müssen. Andererseits wird unbewusst das Recht auf Teilhabe an und Umgang mit Geschichte quasi abhängig gemacht von der Zugehörigkeit zu der als deutsch definierten Gruppe (was in der Regel von Religion, Herkunft, Sprache oder Namen abgeleitet wird). Wer also ein Interesse an einer nachhaltigen Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus und den daraus bis heute resultierenden Folgen hat (im Sinne von einer Bevölkerungsmehrheit getragenen Beschäftigung), darf die Frage, wie ein nicht exklusives Lehren oder Lernen stattfinden kann, nicht außen vor lassen.

Schließlich spielt auch bei der hier bearbeiteten Fragestellung eine große Rolle, dass die Beschäftigung mit der Verfolgungsgeschichte im Dritten Reich für viele Pädagoginnen und Pädagogen quasi als Allheilmittel gilt. Gespräche mit Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zeigen, dass der Besuch einer NS-Gedenkstätte oft festgelegt wird, bevor eine tiefer gehende Analyse zu einer spezifischen Situation stattfindet (von Ausgrenzungsmechanismen und Mobbing im Klassenzimmer bis hin zu Hakenkreuzschmierereien oder problematischen Äußerungen), in der Hoffnung, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gedenkstätte könnten die Probleme mindern oder „bekämpfen“. Die Konfrontation mit den Gräueln der Geschichte soll als Allheilmittel fungieren, wo andere viel längerfristig angelegte soziale Lernprozesse (in deren Rahmen u. U. eine Beschäftigung mit Geschichte durchaus sinnvoll sein kann) eher Erfolg versprechen.

2. Die Realität in manchen multikulturellen Klassenzimmern in Berlin

In vielen Berliner Grundschulklassen sitzen Kinder, die mit leidvollen Erfahrungen ihrer Familien konfrontiert sind. Fehlt der Raum, die eigene Familiengeschichte zu thematisieren, kann das Gefühl entstehen, in Deutschland spiele „nur“ die Geschichte „der Juden“ eine Rolle. Dieses Gefühl kann bei Kindern mit Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien ebenso entstehen wie bei Kindern von Flüchtlingen aus afrikanischen Ländern. Am problematischsten entwickelt sich die Situation jedoch oft bei Kindern, deren Eltern aus Ländern des Nahen Ostens stammen und, wenn sie palästinensischer Herkunft sind, ihre Kindheit in den Flüchtlingslagern im Libanon oder Jordanien verbracht haben. Kommt es zu einer Eskalation der Gewalt in der Region, sind diese Kinder oft stundenlang der brutalen und vielfach ideologisch geprägten Berichterstattung arabischer Fernsehsender ausgesetzt. Dass sie die Sprache nicht oder nicht gut verstehen können, verschärft das Problem, da bruchstückhafte Aussagen von Eltern sich mit Fernsehbildern und eigenen Projektionen oder Vorstellungen mischen.⁴ Der Mangel an Möglichkeiten, diese Bilder

(Hrsg.) (2007): Rassismuskritik. (Rassismustheorie und -forschung, Bd.1), Schwalbach/Ts., S. 59-74; Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Broden, A./ Mecheril, P. (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, S. 47-68. Und schließlich zum erinnerungskulturellen Kontext der Migrationsgesellschaft: Astrid Messerschmidt (2010a): Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus. In: Hilmar, T. (Hrsg.) (2010): Ort – Subjekt – Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien, S. 277-299.

⁴ Eine weitere Quelle solcher Horrorbilder sind oft Musikvideos, die die Situation im Nahen Osten zum Thema haben. Stücke, die „Freiheit für Palästina“ fordern, unterlegen ihre Musik vielfach mit Fotos von Kinderleichen, deren Herkunft kaum oder nicht zu ermitteln ist.

zu verarbeiten, kann sich in eigener Gewalttätigkeit gegenüber anderen Kindern oder sogar sich selbst äußern.

Hier wäre nötig, den Kindern zum Beispiel im Kunst- oder Lebenskundeunterricht zu helfen, die Bilder zu verarbeiten. Darüber hinaus könnte unter Umständen versucht werden schon in diesem frühen Alter die Grundlage für Medienkompetenz zu legen, indem anhand von Beispielen mit den Kindern vorsichtig die intendierte Inszenierung dekonstruiert würde.

Dabei geht es nicht darum, die in manchen Familien aufgrund eigener Erfahrungen vorhandene Emotionalität bei der Wahrnehmung und Bewertung des Konflikts zu relativieren. Durch eine Beschäftigung mit den vorhandenen Bildern findet – im Gegenteil – eine Wertschätzung der Kinder statt, die Ausgangspunkt für eine differenzierte Sichtweise auf den Konflikt sein kann. Mir ist leider kein Beispiel dafür bekannt, dass eine Auseinandersetzung mit dem die Kinder bewegendem Thema (und den Bildern) im Unterricht stattgefunden hat. Die Lehrkräfte gehen aus Unsicherheit nicht darauf ein – sie kennen möglicherweise die Sender und deren politische Positionierung nicht oder fühlen sich insgesamt unsicher in Bezug auf das Thema, weil sie glauben, eine Position zum Nahost-Konflikt einnehmen zu müssen, sich aber kein Urteil zutrauen.

Die besondere Problematik der Konfrontation von Kindern mit dem Holocaust in der Einwanderungsgesellschaft veranschaulicht folgendes Praxisbeispiel: In einer 4. Klasse einer Grundschule in Berlin-Moabit mit einem Anteil von mindestens 80% Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher, d.h. türkischer, arabischer und oder palästinensischer Herkunft, hatte sich die Klassenlehrerin entschieden, die Klasse an einem Tanzprojekt zu Theresienstadt mit Schulkindern anderer Schulen teilnehmen zu lassen. Die Teilnahme beschränkte sich nicht auf das Tanzen, sondern beinhaltete die Auseinandersetzung mit Leid und Tod der Menschen in Theresienstadt. So heißt es im Ankündigungstext: „[...] Handlungsschauplatz des Stücks ist Theresienstadt. Ein Ort, an den Tausende von Juden verschleppt wurden. Ein Ort, den man als Zwischenstation, als Vorhof zur Hölle bezeichnen kann. Die meisten der Kinder, Frauen, Männer, Alten, Schwachen und Kranken wurden von dort aus nach Auschwitz gebracht und dort in den Gaskammern grausam ermordet. Von den 15.000 Kindern, die nach Theresienstadt gebracht wurden, überlebten nur 100.“⁵ Dieser Text zeigt eindeutig, dass die Beschäftigung mit der Geschichte Theresienstadts nicht auf Aspekte beschränkt werden sollte, die von dieser Altersgruppe womöglich noch zu verkraften wären. Im Gegenteil, auch im Tanztheater wurde mit Zitaten wie „Schwarze Milch“ eine Atmosphäre von Grauen vermittelt.

Ich wurde von einer Mutter angerufen, die von der Position im Haus der Wannsee-Konferenz gelesen hatte – wir halten eine Beschäftigung mit der Verfolgung der europäischen Juden vor der 5. Klasse für unangemessen und kontraproduktiv –⁶ und angesichts der großen Betroffenheit ihres Sohnes um Rat bat. Bei den anschließenden Gesprächen mit der Klassenleitung und Elternvertretung wurden die damals auch aktuellen brutalen

⁵ Text aus der Einladungskarte zu der Veranstaltung. Einzusehen auch auf URL: http://tanzwerkstatt-nolimit.de/?page_id=752, zuletzt gesichtet am 13.02.12.

⁶ Vgl. u.a. Gryglewski, Elke (2005): „Da müssen sie durch?“ – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit jüngeren Schülern. In: Rathenow, H.-F./ Weber, N. (Hrsg.) (2005). Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg, S. 183–193.

Fernsehbilder, denen ein Großteil der Klasse ausgesetzt war, als Argument für die Teilnahme am Tanztheater angeführt. Es hieß, die Kinder könnten über die Auseinandersetzung mit Theresienstadt ihre aktuelle Gewalterfahrung verarbeiten. Die grundsätzliche Argumentation, Theresienstadt – insbesondere fokussiert auf Deportation und Mord – sei für diese Altersgruppe unangemessen, wurde gar nicht zur Kenntnis genommen.

Dass „Schmetterlinge fliegen“ ein Kinderrequiem [ist] und allen Kindern auf der Welt [gewidmet], die leiden, flüchten oder sterben mussten und immer noch müssen...“ reichte als Begründung aus, um protestierende Eltern moralisch zu überwältigen und mundtot zu machen. Die in der Widmung angelegte Gleichsetzung unterschiedlicher Gewalterfahrungen und die damit verbundene Gefahr einer Trivialisierung jeder vergangenen und aktuellen Flucht und Tötung, stellt ein weiteres Problem dar, das an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden kann. So ist gerade in multikulturell zusammengesetzten Klassen wichtig, dass Kinder und Jugendliche lernen, dass individuelles Leid nicht hierarchisierbar ist, sondern unbedingt anerkannt werden sollte. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass es objektive Unterschiede zwischen Gewalterfahrungen gibt.

3. Mögliche Folgen

Die hier beschriebenen Vorgehensweisen können weitreichende Folgen haben. Die Kinder und Jugendlichen können unter Umständen mehrere problematische Reaktionen zugleich zeigen. Dem liegt zunächst der Mangel an Möglichkeiten zugrunde, gesehene Brutalität zu verarbeiten. Es mag zu weit gehen, hier von einer Traumatisierung zu sprechen. Dass jedoch fehlende Verarbeitungsmöglichkeiten von gewaltbesetzten Fernsehbildern vermischt mit fragmentarischen Erzählungen aus der Familie zu auffälligem Verhalten führen können, ist immer wieder zu beobachten. So reagieren Kinder die nicht ver- und bearbeiteten Gewaltszenen vielfach mit Gewalttätigkeit gegenüber anderen ab. Dieses Problem betrifft vornehmlich den sozialen schulischen Alltag der Kinder. Für den hier behandelten Kontext ist jedoch die mögliche Entwicklung des Feindbildes „Die Juden“ angesichts fehlenden Umgangs mit dem im Fernsehen Gesehenen gravierend. Werden dann auch noch im Unterricht der Nationalsozialismus und der Holocaust unreflektiert aufgegriffen, können die Auswirkungen massiv zu spüren sein. Die Thematisierung des Holocaust kann die aus einem anderen Zusammenhang stammenden Gewaltbilder im Kopf aktualisieren und damit bei den Kindern eine kritische Grenze der Belastbarkeit überschreiten oder aber sie können eine „Opferkonkurrenz“ entwickeln.

Es scheint, als seien es gerade diejenigen Pädagoginnen und Pädagogen, die unter Schuldgefühlen leiden oder (noch) keinen selbstreflexiven Umgang mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust finden konnten, die sich für eine besonders frühe Konfrontation mit dem Thema einsetzen. Damit geht oft, wie eingangs erwähnt, die unreflektierte Konstruktion einer Gemeinschaft einher, die aus dieser Geschichte zu lernen hat. Da Gemeinschaft sich aus dieser Perspektive zwangsläufig durch Blutsbande zur Tätergeneration ergibt, wird Geschichte (unbeabsichtigt) zu einem „die anderen“ ausschließenden Fach. Schülerinnen und Schüler reproduzieren diesen Zugang – die einen, indem sie

ebenfalls der Meinung sind, das ginge die anderen nichts an⁷, die anderen, indem sie möglicherweise prophylaktisch bei einer nächsten Beschäftigung mit dem Thema im Unterricht die Teilnahme verweigern, weil sie sich ausgeschlossen fühlen. Durch solch pädagogisches Vorgehen können Hierarchien im Klassenzimmer entstehen. Scheinbar haben die Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft spannendere oder wichtigere Familienhintergründe⁸. Verschiedentlich kann es aber auch zu umgekehrten Rangordnung kommen, wenn nämlich das Gefühl des Ausgeschlossenseins in Aggression umschlägt und diejenigen (in diesem Fall Schülerinnen und Schüler deutscher Herkunft), die sich ernsthaft mit Schuld- und Verantwortungsfragen auseinandersetzen wollen, als Schwächlinge beschimpft werden, als „Deutsche, die wegen eines schlechten Gewissens sich nicht trauen, etwas zu sagen“.

Auch die Folgen für den Erinnerungsdiskurs sind weitreichend, da Schülerinnen und Schüler aufgrund dieses Vorgehens Erinnerungskonkurrenzen bereits in der Grundschule entwickeln können, die sich in der Äußerung manifestieren, es ginge „immer nur um die Juden“. Haben Schülerinnen und Schüler dieses Gefühl entwickelt, ist es inhaltlich und methodisch ungemein schwer zu vermitteln, dass es eine Berechtigung für die breite Thematisierung der Verfolgungsgeschichte der Juden gibt, und zugleich glaubhaft zu machen, dass auch „ihre“ Geschichten in der Gesellschaft eine Rolle spielen sollen.

Alles in allem besteht also eine massive Differenz zwischen intendiertem Ziel und dem Ergebnis: Anstatt – wie beabsichtigt – durch Vermittlung von Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust bzw. Shoah demokratisches Denken zu fördern, können vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern und in der multikulturellen Gesellschaft dem Thema gegenüber ablehnende Haltungen und Meinungen erzeugt werden.

4. Die Konsequenzen

Gerade in den Grundschulen sollte die Klassensituation zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden. Angesichts der heterogenen Zusammensetzung gibt es genügend Anlässe, über Umgang mit „anderen“⁹ zu reden und zu lernen. Das würde viel mehr der von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen geforderten Wahrnehmung der Lebensrealität der Kinder entsprechen. In diesem Sinne sollten demokratische Haltungen erlernt werden, bevor eine Auseinandersetzung mit der gewaltbelasteten Geschichte stattfindet. Bevor Kinder (und Erwachsene) von Negativbeispielen etwas Positives lernen können, müssen sie das Positive erst kennengelernt haben.

Für den Umgang mit Geschichte heißt dies, dass gerade die Grundschule der Ort ist, an dem die Kinder verinnerlichen können, dass in unserer Gesellschaft zahlreiche Ge-

⁷ Ein sehr eindrückliches Beispiel für dieses Verhalten ist die in dem Buch „Entlehnte Erinnerung“ von Viola Georgi im Kontext des Interviews mit Burak vorgestellte Situation. Burak hat sich entschieden, an einer Gedenkstättenfahrt nach Theresienstadt mitzufahren. Seine Mitschülerinnen und Mitschüler fragen ihn, was er denn bei der Fahrt wolle, schließlich sei das doch nicht seine Geschichte.

⁸ Diese Haltung kann sich dann durch die gesamte Schulzeit ziehen. Besonders erschreckt hat mich, als Jugendliche nichtdeutscher Herkunft eines Gymnasiums im Rahmen eines Projekts explizit äußerten, sie hätten „nicht so eine spannende Geschichte zu bieten“. Allein das Wort ‚bieten‘ zeigt, dass sie offensichtlich nie das Gefühl hatten, ihre Geschichte sei es wert, erzählt zu werden.

⁹ Anderen Meinungen, anderen kulturellen und ethnischen Hintergründen, etc.

schichten vertreten sind, die alle Wertschätzung verlangen und verdienen und es darüber hinaus eine Geschichte gibt, für die wir als Gesellschaft eine gemeinsame Verantwortung haben.

Voraussetzung für das Verinnerlichen ist die Glaubwürdigkeit der Methoden. Es reicht beispielsweise nicht, dass Pädagoginnen und Pädagogen sagen, alle Geschichten hätten den gleichen Stellenwert ohne jedoch ihre Aussage mit einer konkreten Methode umzusetzen. Projektstage, bei denen die Kinder erste Schritte im familienbiografischen Arbeiten gehen und lernen können, dass persönliche Geschichte Teil von Weltgeschichte ist und umgekehrt möglicherweise persönliche Geschichte auch „größere“ Dimensionen von Geschichte beeinflusst, kann Neugierde wecken und gleichzeitig von vorne herein Themen-Hierarchien vermeiden. Selbstverständlich müssen die Methoden Freiräume lassen für diejenigen, die aus den unterschiedlichsten Gründen nicht ihre familiären Hintergründe öffentlich machen wollen.

So führt das Haus der Wannsee-Konferenz seit vielen Jahren Projektstage mit 6. Klassen aus multikulturell zusammengesetzten Schulen durch. Die Begeisterung der Kinder (und Eltern!), sich mit „ihren“ Geschichten zu beschäftigen, deutet auf den Wunsch und die seltene Möglichkeit von sich zu erzählen. Die mit der Begeisterung einhergehende Offenheit für die Beschäftigung mit dem Schicksal jüdischer Kinder im Nationalsozialismus¹⁰ hat zur festen Etablierung dieser Projektstage geführt.

Mit solchen Ansätzen kann in der 6. Klasse die Grundlage gebildet werden für das Verständnis, warum der Holocaust eine bedeutende Rolle in unserer Gesellschaft spielt und spielen sollte. Zugleich kann so deutlich werden, dass ein Bewusstsein für andere Opfergruppen aus der Zeit des Nationalsozialismus ebenso wie für die Vielfalt an Geschichten in deutschen Klassenzimmern heute besteht.

Über die Grundschule hinaus sollten (nicht nur) im Hinblick auf die Migrationsgesellschaft Pädagoginnen und Pädagogen regelmäßig reflektieren – z.B. im Rahmen von Fortbildungen –, wo ihre Emotionen, Zielsetzungen, Ängste, Wünsche, etc. hinsichtlich des Thema liegen¹¹. Nur wer sich darüber weitgehend im Klaren ist, kann sich im pädagogischen Prozess zurücknehmen und angemessen auf die Adressaten eingehen.

¹⁰ Selbst für Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen gilt unserer Meinung nach, dass sie sich nicht mit der letzten Phase der Verfolgungsgeschichte beschäftigen sollten. Den Schülerinnen und Schülern wird nicht verschwiegen, dass die Kinder schließlich mehrheitlich ermordet wurden, der Fokus der Arbeit richtet sich jedoch mehrheitlich auf die Phase der Entrechtung.

¹¹ Im Rahmen eines Modellprojekts von „Vielfalt tut gut“ wurde ein Konzept von Fortbildungen für Gedenkstättenmitarbeiterinnen und –mitarbeiter erarbeitet. Zahlreiche der dort entwickelten Übungen können auf für Lehrkräfte von Bedeutung sein. Dieses Konzept ist in einer wichtigen Publikation veröffentlicht worden: Thimm, B./ Kößler, G./ Ulrich, S. (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a.M.

Literatur

- Gryglewski, Elke (2005): „Da müssen sie durch?“ – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit jüngeren Schülern. In: Rathenow, H.-F./ Weber, N. (Hrsg.) (2005). Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburg, S. 183–193
- Kühner, Angela (2008): Nationalsozialismus-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen. In: Einsichten und Perspektiven (2008), Themenheft 1, S. 52-64
- Messerschmidt, Astrid (2007): Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Broden, A./ Mecheril, P. (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf, S. 47-68
- Messerschmidt, Astrid (2009): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, C./ Mecheril, P. (Hrsg.) (2009): Rassismuskritik (Rassismustheorie und -forschung, Bd.1), Schwalbach/Ts., S. 59-74
- Messerschmidt, Astrid (2010): Selbstbilder und Zugehörigkeiten. Elemente politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: kursiv – Journal für Politische Bildung (2010), H. 2, S. 36-43
- Messerschmidt, Astrid (2010a): Involviertes Erinnern. Migrationsgesellschaftliche Bildungsprozesse in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus. In: Hilmar, T. (Hrsg.) (2010): Ort – Subjekt – Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus, Wien, S. 277-299
- Thimm, Barbara/ Kößler, Gottfried/ Ulrich, Susanne (Hrsg.) (2010): Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik, Frankfurt a.M.

Deborah Hartmann

Lernen über den Holocaust – Altersspezifische Zugänge und Materialien der Gedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem

Die Shoah nimmt im israelischen Gedächtnis und bei der Herausbildung einer israelisch-jüdischen Identität bis heute einen zentralen Stellenwert ein. Zwar verschieben sich immer wieder die Perspektiven auf die Geschehnisse und die Diskurse, wodurch sich auch die Fragestellungen und Schlussfolgerungen verändern können, aber die Relevanz der historischen Ereignisse bleibt für die israelische Gegenwart unbestritten. Durch die familiengeschichtliche Dimension sowie die starke Präsenz in Politik, Kultur und Medien aber auch in öffentlichen und kollektiven Gedenkritualen, werden Kinder bereits sehr früh mit dem Thema konfrontiert, entwickeln dabei jedoch lediglich ein vages Bewusstsein von der Bedeutung des Holocaust. So kommt man am Yom HaShoah, dem seit 1953 gesetzlich festgelegten offiziellen Gedenktag, bei dem landesweit für zwei Minuten eine Sirene ertönt und das Leben auf den Straßen, Geschäften und Schulen zum Stillstand kommt, nicht umhin bereits im Kindergartenalter über den Holocaust zu sprechen.

1993 wurde als pädagogische Abteilung Yad Vashems die International School for Holocaust Studies gegründet, die mittlerweile zum größten Arbeitsfeld der Gedenkstätte herangewachsen ist. Während bis dahin der Schwerpunkt der Arbeit in Yad Vashem in der Dokumentation und Erforschung des Holocausts lag, trat nun die pädagogische Vermittlung in den Vordergrund, um einerseits das Geschehene an zukünftige Generationen weiterzugeben und andererseits zu verdeutlichen, dass Geschichte immer eine Folge von menschlichen Handlungen und Entscheidungen ist, die auch Auswirkungen auf unsere Gegenwart haben.

Die Etablierung einer solchen pädagogischen Abteilung Mitte der 1990er Jahre kann aber auch als Ausdruck dessen verstanden werden, dass sich selbst in Israel, wo die Shoah im familiären und nationalen Gedächtnis stark verankert ist, eine Diskrepanz herausgebildet hat, zwischen einem auf Emotionalität und Empathie beruhendem Bewusstsein einerseits und einem relativ beschränkten faktischen Wissen über die Shoah andererseits. Gleichzeitig dominierten bis in die 1980er Jahre hinein bestimmte, den Bedürfnissen des neu gegründeten Staates entsprechende, Geschichtsnarrative, wie beispielsweise das des Heldentums: Im Kontext des Kampfes für einen souveränen Staat und angesichts fortgesetzter existenzieller Bedrohungen dominierten in den ersten Jahrzehnten nach der Staatsgründung Israels verständlicherweise bei der Thematisierung des Holocaust vorwiegend die Geschichten der aktiven Widerstandsgruppen, sei es der Un-

tergrundkämpfer in den Ghettos oder der Partisaneneinheiten, während andere Themen erst nach und nach in das Bewusstsein der israelischen Gesellschaft rückten.

Die pädagogische Abteilung Yad Vashems setzte sich zum Ziel, mit ihrem Konzept solche festgefahrenen Geschichtsbilder zu hinterfragen, um sich mit den vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen von Juden und Jüdinnen während des Holocaust zu beschäftigen. Um es mit den Worten Yehuda Bauers auszudrücken, man begann sich mit dem Text, dem Kern des Themas, der Zeit zwischen 1933 und 1950 und somit dem eigentlichen historischen Geschehen auseinanderzusetzen, um in weiterer Folge in der Lage zu sein, den Kontext zu thematisieren und die Frage nach der Relevanz dieses Themas für uns heute zu erörtern.¹

Da in Israel die Auseinandersetzung mit dem Holocaust, der erst im Jahre 1982 als obligatorischer Bestandteil in die israelischen Lehrpläne integriert worden ist, erst in der 11. bzw. 12. Jahrgangsstufe, also zu einem sehr späten Zeitpunkt, vorgesehen ist, wurden in Yad Vashem und anderen israelischen Gedenkstätten didaktische Konzepte und Materialien für eine frühere Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust entwickelt, die Pädagogen unterstützen sollten, das Thema bereits ab der Vorschule (5. Lebensjahr) auf kognitiv und emotional altersgemäße Weise aufzugreifen.

Auch in Deutschland sind Holocaust und Nationalsozialismus fester Bestandteil der nationalen Geschichte und der familiären Tradierung. Zudem werden, ähnlich wie in Israel, auch in Deutschland Kinder und Jugendliche durch die Präsenz des Holocaust in den Medien und im Alltag auf unkontrollierte und oftmals inadäquate Weise mit diesem Thema konfrontiert. Wie Noa Mckayton feststellt, müssen wir von Folgendem ausgehen: „Kinder wachsen nicht innerhalb eines entwicklungspsychologisch abgesteckten Idealrahmens auf, sondern auch in einem medial vermittelten Raum, in dem durch die unterschiedlichsten Kanäle und Genres korrekte Informationen und Wissen ebenso zugänglich sind wie manipulative Geschichtskonstruktionen, Halbwahrheiten und Stereotype. Auf dieser Ebene findet die Konfrontation mit dem Holocaust in der Regel im Abseits jedes gesteuerten und pädagogisch betreuten Lernprozesses statt.“² Seit Mitte der 1990er Jahre wurde auch in Deutschland viel darüber diskutiert, wann die Beschäftigung mit dem Holocaust beginnen sollte und ob dies in der Grundschule überhaupt möglich und wünschenswert sei.

Mittlerweile hat sich die Frage nach dem *ob*, zumindest in der fachdidaktischen Diskussion, erübrigt und an deren Stelle ist immer mehr die Frage nach dem *wie* gerückt. Dieses „*wie*“ möchte ich im Folgenden anhand eines Materials erläutern, das in Yad Vashem für einen altersgemäßen Unterricht über den Holocaust entwickelt worden ist, und daran einige zentrale pädagogische Überlegungen und Grundannahmen vorstellen.

¹ Vgl. Bauer, Yehuda (2011): Reflektionen über den Holocaust. Das Verhältnis von Text und Kontext, In: Yad Vashem (2011): E-Newsletter für die deutschsprachigen Länder: Der Holocaust und wir – Herausforderungen für die Gegenwart, URL:

<http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/languages/german/newsletter/01/bauer.asp>, (20.09.2011).

² Mckayton, Noa (2011): Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht, In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung (2011), 5. Jg., H. 9, S. 2, URL: http://medaon.de/pdf/B_Mckayton-9-2011.pdf (27.11.2011).

Kognitive Anteilnahme und Lernen mit biographischen Narrativen

Der pädagogische Ansatz der International School for Holocaust Studies sieht vor, die Geschichte des Holocaust immer auch als individuelle und vor allem authentische Geschichte von Menschen zu erzählen, deren Lebensläufe gleichzeitig in einen historischen und biografischen Gesamtkontext eingebettet werden können. Den Lernenden soll dabei zunächst kein klassischer Geschichtsunterricht erteilt werden. Im Mittelpunkt steht folglich auch nicht die Vermittlung von historischen Fakten und Daten, vielmehr soll Geschichte durch Geschichten, das heißt anhand biografischer Erzählungen, weitergegeben werden. Als Grundlage dazu dienen Überlebendenberichte, die sprachlich überarbeitet und didaktisch für die entsprechende Altersgruppe aufbereitet wurden. Die Lernenden begegnen dabei authentischen Lebensgeschichten, aber keinen authentischen historischen Quellen (beispielsweise in Form eines wörtlich protokollierten Zeitzeugenberichts).

Die Methode des Lernens anhand biografischer Erzählungen soll den jungen Heranwachsenden auf sensible Art und Weise den Weg zum empathischen Lernen öffnen und einen Zugang ermöglichen, der ohne Lerndruck eine Atmosphäre der Offenheit fördert und die natürliche Neugierde der Lernenden weckt. Unter dem in der Geschichtsdidaktik viel verwendeten, aber nur selten definierten Begriff der Empathie soll in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zu kognitiver Anteilnahme an den Erlebnissen und Erfahrungen der Protagonisten erlernt werden, um so eine Auseinandersetzung mit der verstörenden und verunsichernden Geschichte des Holocaust zu ermöglichen.

Dementsprechend betont der amerikanische Psychologe Paul Ekman in einer Monographie über Emotionen: „Weder Mitgefühl (Empathie) noch Mitleid sind Emotionen: Sie bezeichnen unsere Reaktion auf die Emotion eines anderen Menschen. *Kognitive* Empathie lässt uns erkennen, was ein anderer fühlt. *Emotionale* Empathie lässt uns fühlen, was der andere fühlt, und das *Mitleiden* bringt uns dazu, dass wir dem anderen helfen wollen, seine Situation und seine Gefühle zu bewältigen.“³ Somit kann Empathie als eine Form sozialer Intelligenz verstanden werden, die es uns ermöglichen soll, die Lebenswelt eines anderen Menschen nachzuvollziehen.

Im pädagogischen Ansatz Yad Vashems geht es daher um die Entwicklung von kognitiver Empathie. Darum grenzt sich das Konzept auch klar vom Begriff der Identifikation oder der emotionalen Empathie ab. Ein Sich-Hineinversetzen in den Anderen oder ein Mitleiden mit *den Opfern*, denen aufgrund der historischen Ereignisse nicht mehr geholfen werden kann, soll unbedingt vermieden werden. Vielmehr ist das Ziel, den Lernenden einen bewussten und möglichst auch die eigene Perspektive reflektierenden Zugang zu eröffnen. Dieser sollte ermöglichen, sich die Lebenswelt des Protagonisten möglichst lebendig vor Augen zu führen und gleichzeitig auch immer wieder die bewusste Abgrenzung der eigenen Identität von der des Protagonisten zu vollziehen.

³ Ekman, Paul (2007): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, Heidelberg, S. 249.

Durch die Auseinandersetzung mit der biographischen Narration werden altersgemäße Zugänge aus der Gegenwart möglich. Die jungen Lernenden werden aus der heutigen Lebenswelt eines/einer Überlebenden angesprochen, die mit der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu bringen ist. Die Tatsache, dass der Protagonist der Geschichte überlebt hat, verleiht den Lernenden eine gewisse Form von Sicherheit und erleichtert es, Empathie mit dem Protagonisten zu entwickeln.

Beginn in der Gegenwart

Daher empfiehlt es sich mit dem Leben des Protagonisten heute anzufangen. Im Falle der Geschichte von Hannah Gofrith⁴, die hier näher vorgestellt wird, erfolgt dies beispielsweise durch eine Fotografie aus der Gegenwart, die Hannah mit ihrem Sohn und ihren Enkelkindern in Israel zeigt. Eine solche Herangehensweise verdeutlicht den Lernenden, dass die Überlebende zwar die Geschichte ihrer Kindheit erzählt, den Kindern also als nahezu gleichaltrige Protagonistin gegenübertritt, es aber gleichzeitig die erwachsene Hannah ist, die die Leserinnen und Leser durch ihr Leben führt und sich als Erzählerin bereits im Alter ihrer Großeltern befindet. Die Lernenden bleiben also nicht sich selbst überlassen, sondern lernen die Vergangenheit durch die Augen einer präsenten Erzählerin kennen. Diese klar erkennbare Erzählperspektive aus der Gegenwart kann im Verlauf der Unterrichtseinheit immer wieder zur Bewusstmachung und Reflektion genutzt werden, um bereits ansatzweise den Konstruktionscharakter der Geschichtserzählung und die sich durch die Verfolgungsgeschichte geprägte Wahrnehmung des Protagonisten zu thematisieren.

Um einerseits zu vermeiden, dass Juden ausschließlich über ihren Status als Opfer definiert werden, und um andererseits die Lebensgeschichte in einem zeitlichen Zusammenhang zu verorten, der einem chronologischen Prozess folgt und damit bestimmte Entwicklungen nachvollziehbar macht, sollte eine solche Erzählung mit dem Leben des Protagonisten vor der Verfolgung beginnen. Auf diese Weise ist es möglich, die jeweilige Person als selbstbestimmtes Individuum kennenzulernen. In der Folge sollte sich die Erzählung über die Zeit der Ausgrenzung und Verfolgung bis zum Leben nach dem Holocaust fortsetzen. Die lebensgeschichtliche Erinnerung der Überlebenden Hannah Gofrith in dem Buch „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling“ beginnt beispielsweise folgendermaßen:

„Hallo – mein Name ist Hannah. Als ich klein war, nannte man mich Haneczka. Ich bin die Tochter von Herschel und Sissel Herschkowitz, und ich bin 1935 in Polen geboren. Alle Mitglieder meiner Familie waren und sind Juden. Die ersten Jahre meiner Kindheit verbrachte ich im polnischen Städtchen Biala Rawska, wo Juden und Polen schon seit vielen Jahren gemeinsam gelebt hatten. Meine Eltern und ich wohnten in einem Haus an der Hauptstraße. Direkt gegenüber lebte die jüdische Familie Neumann. Meine Oma wohnte mitten in der Stadt, in der Nähe des Marktplatzes, und meine Tanten mit ihren Familien in einem anderen Viertel. Meine besten Freunde waren Marischa, Janek und Bascha, die Kinder unserer polnischen Nachbarn. Wir spielten gerne Verstecken. Mein Lieblingsversteck waren die herabhängenden Äste der Bäume hinter dem Haus. Dort beobachtete ich Grashüpfer und andere Insekten, wie sie Nahrung zu ihren Schlupflöchern brachten. Manchmal war ich so sehr

⁴ Morgenstern, Naomie (2000): Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling. Die Geschichte von Hannah Gofrith, Jerusalem.

damit beschäftigt, dass ich darüber meine Freunde völlig vergaß. Erst wenn Marischa und Janek mich riefen, erinnerte ich mich an unser Spiel. (...) Die Leute in der Stadt mochten mich sehr. Ich war ein frohes, glückliches Kind mit lockigen Haaren und roten Wangen. Wen ich auch traf, jeder fragte mich, wie es mir ginge, streichelte mein Haar oder kniff mir freundlich in die Wangen. Ich kannte viele polnische Lieder und Gedichte auswendig. Wenn ich mit meinen Eltern Freunde oder Verwandte besuchte, sah meine Mama es gern, dass ich etwas vorsang oder aufsagte. Nicht immer hatte ich Lust dazu. Oft wollte ich lieber einfach mit den Kindern weiterspielen. Dieses Leben veränderte sich plötzlich. Es passierten Dinge, die mich dazu brachten, alle Lieder, Gedichte und Spiele zu vergessen, die ich so gut gekannt hatte. Ein schrecklicher Krieg brach aus, und meine wunderbare Kindheit war zu Ende.⁵

Auf diesen ersten Seiten teilt Hannah, wie auf einem Steckbrief, ihren Namen, ihren Kosenamen und die Namen ihrer Eltern, ihre Geburtsstadt und Herkunft mit. Sie stellt sich ihren jungen Leserinnen und Lesern vor. Diese können durch Fragen angeregt werden eventuelle Gemeinsamkeiten der Lebens- und Empfindungswelten zwischen sich und der Protagonistin herauszuarbeiten, gleichzeitig aber auch Unterschiede zwischen den eigenen Erfahrungen und der Erfahrungswelt von Hannah wahrzunehmen. Fragen zu dieser Textstelle können dazu auffordern, Hannah zu beschreiben, Ähnlichkeiten und Unterschiede zur eigenen Kindheit zu benennen, das Leben in ihrer Heimatstadt, ihr Verhältnis zu den nicht-jüdischen Kindern oder ihre Beschreibung des Kriegsausbruchs und seiner Folgen für ihr Leben in den Blick zu nehmen. Einem Unterrichtsansatz folgend, den Sabine Konevic beschrieben hat, ist es auch möglich, die Kinder über die Zeit der Auseinandersetzung mit der Geschichte Hannahs selbst ein eigenes Buch erstellen zu lassen, in dem sie Ergebnisse aus der Lektüre festhalten können. Darin können sie dann neben einem Bild von Hannah eine Art Steckbrief der Protagonistin gestalten.⁶

Schrittweise Erweiterung

Der pädagogische Ansatz einer altersgemäßen Beschäftigung mit dem Holocaust sieht vor, den Blick auf die Geschichte sowie deren historische Konzepte, Perspektiven und Komplexität von Lernjahr zu Lernjahr schrittweise zu erweitern. Liegt der Fokus für frühe Unterrichtseinheiten noch nahezu ausschließlich auf dem Individuum, so erweitert sich mit fortschreitender Altersstufe der Blick auf die soziale Gemeinschaft, in der das Individuum steht (Familie, Freunde, Gemeinde). In der Geschichte von Hannah Gofrith wird bereits vom konkreten Zusammenleben mit den nicht-jüdischen Nachbarn erzählt und berichtet, dass deren Kinder Hannahs beste Freunde waren. Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung kommen hier bereits zum Ausdruck.

In einem nächsten Schritt kann der Bezugsrahmen noch stärker erweitert werden. Das Buch „Die Tochter, die wir uns immer gewünscht haben“⁷, welches die Geschichte der Überlebenden Marta Goren erzählt, erweitert beispielsweise die Perspektive und versucht einen etwas detaillierteren Eindruck von der Vielfalt und Heterogenität jüdischen Lebens vor dem Holocaust zu vermitteln. Die multiethnische und kosmopolitische Ge-

⁵ ebd., S. 2-3.

⁶ Konevic, Sabine (2005): Wie aus Haneczka Hannah wurde. Die Geschichte der Hannah Gofrith, In: Grundschule Religion (2005), H. 12, S. 14-16.

⁷ Morgenstern, Naomie (2008): „Die Tochter, die wir uns immer gewünscht haben: Die Geschichte von Marta, Jerusalem.

sellschaft, in der sich gerade das Leben der osteuropäischen Juden oftmals abspielte, kommt in dieser Geschichte deutlicher zum Ausdruck. Während in der Geschichte von Hannah Gofrith die Perspektive also auf die Geschichte einer Familie begrenzt ist, wird bei Marta Goren bereits auf komplexere historische Prozesse verwiesen, wie beispielsweise auf die Zeit nach dem Holocaust und die schwierigen Lebensbedingungen in Israel.

Im Verlauf der Erzählung von „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling“ begegnen die Lernenden bereits ersten Konzepten und Grundbegriffen aus der Geschichte des Holocaust. Thematisiert werden beispielsweise die Kennzeichnungspflicht durch den gelben Stern, der Alltag im Ghetto oder etwa das Leben im Versteck. Obwohl die Geschichte aus einer Perspektive, nämlich der der Überlebenden geschildert wird, sind in der Erzählung unterschiedliche Blickwinkel und Sichtweisen (beziehungsweise Nebenfiguren, die den Verlauf der Geschichte des Protagonisten beeinflussen und dadurch Geschichte als komplexes Geflecht menschlicher Handlungsweisen wahrnehmbar machen), wie etwa die der Helfer und Retter oder aber auch die der Täter und Mitläufer, enthalten.

Diese Konzepte und Grundbegriffe müssen nicht im klassischen Sinne „vermittelt“ und brauchen auch nicht in Gänze erklärt bzw. lexikalisch oder historiographisch eingeordnet werden, da in späteren Unterrichtseinheiten darauf zurückgegriffen werden kann. Dies betrifft ebenfalls die auftretenden Nebenfiguren. „Je jünger die Zielgruppe der Lernenden, desto zentraler steht die Figur des Protagonisten im Vordergrund und desto undifferenzierter erscheinen die Nebenfiguren.“⁸ Hier sollen sich die entsprechenden historischen Situationen als persönliche Erfahrungen, Erlebnisse und Beobachtungen der Erzählerin einprägen. Dabei lässt der Aufbau der Erzählung die Möglichkeit offen, bestimmte erweiterte Blickwinkel auf die Geschichte des Holocaust auszusparen oder ergänzend hinzuzunehmen, beispielsweise den Abschnitt über den Deportationsbefehl oder über den Aufstand im Warschauer Ghetto.

Zur besseren Übersicht sind die zusammenhängenden Abschnitte der Erzählung bzw. die einzelnen Kapitel im Buch verschieden farbig gekennzeichnet. Auf diese Weise kann die Lehrperson je nach den kognitiven und emotionalen Fähigkeiten bzw. den Kenntnissen und Interessen der Lernenden die Geschichte leicht erweitern oder reduzieren.

Altersgemäße Sprache und Anschaulichkeit

Für die Annäherung an die Lebensgeschichte der Protagonistin ist die Sprache der Erzählung von besonderer Bedeutung. Diese erleichtert den Einstieg und zeichnet sich außerdem durch eine Fülle realistischer und anschaulicher Details aus. In einer Kernszene des Buches, die auch den Titel erklärt, erinnert sich Hannah in sehr präziser und detailreicher Sprache an eine Situation, als sie sich in einem Kartoffelsack vor deutschen Soldaten verstecken musste:

„In meinem neuen Kleid, das schon lange nicht mehr neu aussah, schlüpfte ich in den Sack. Es war ein großer Kartoffelsack aus rauem braunen Sackleinen. (...) Ich rollte mich zusammen und wieder-

⁸ McKayton (2011): Holocaustunterricht mit Kindern.

holte mir in Gedanken ständig: ‚Ich bin eine Kartoffel. Sich zu bewegen ist verboten – Kartoffeln bewegen sich nicht. Kein Mucks – Kartoffeln sprechen nicht. Atme ganz leise, damit die Deutschen dich nicht hören. Und wenn Deutsche kommen: Schreien ist verboten, eine Kartoffel ist stumm.‘ Der Sohn trug mich, bis seine Mutter sagte, dass die Gefahr vorüber sei. Die deutschen Soldaten hatten uns nicht gefunden. Ich kehrte zu meinen Eltern zurück, in die Grube im Schweinekoben. So gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling...⁹

Die Beschreibung verbindet Details (beispielsweise die Erinnerung an das raue braune Sackleinen) mit innerem Erleben (die Vorstellung, eine Kartoffel zu sein). Auf diese Weise wird die Erzählung in doppelter Weise anschaulich gemacht, indem sie sich auf realistische und glaubhafte Details in der Beschreibung stützt und das Vorstellungsvermögen der Leserinnen und Leser aktiviert.

Dies wird auch durch die Illustrationen unterstützt, die die schriftlich aufgezeichneten Erinnerungen Hannah Gofriths ergänzen. Historische Schwarzweißfotografien belegen die Geschichte und führen Personen und Orte aus der Vergangenheit vor Augen. Sie entstammen unterschiedlichen Quellen. Persönliche Erinnerungsfotografien, wie aus einem Familienalbum, wechseln sich mit Aufnahmen von Häusern und Straßen, die als Handlungsorte in der Geschichte vorkommen, ab.

Neben den Fotografien finden sich farbige Aquarellzeichnungen, die einerseits Szenen darstellen, die nicht durch Fotos oder andere Dokumente überliefert wurden. Diese Zeichnungen heben zentrale Momente, Entscheidungs- und Wendepunkte, wie die Einführung des gelben Sterns, den Unterricht zuhause nach dem Ausschluss aus der Schule oder das Versteck im Hause der Familie Skovronek hervor und machen sie für die Leserinnen und Leser anschaulich. Zum anderen dienen die Zeichnungen dazu, Hannahs inneres Erleben darzustellen und auf diese Weise vorstellbar zu machen. Zentral ist dabei die Zeichnung zu der oben zitierten Textpassage, die Hannah in ihrem neuen Kleid leicht schwebend wie einen Schmetterling zeigt. Es handelt sich dabei um eine Art Symbolbild für die gesamte Geschichte. Aber auch Phantasiebilder eines Waldes, die Hannahs Sehnsucht nach Bewegung und Freiheit im Kontrast zu ihrem Versteck im Kleiderschrank illustrieren, fallen in diese Kategorie.

Dilemmata und Entscheidungen

Ein wesentlicher Aspekt der Erzählung beinhaltet die Illustration von Situationen, die Hannah besonders stark in Erinnerung geblieben sind und die für ihr weiteres Heranwachsen prägend gewesen sind. In einer Szene etwa beschreibt Hannah den von ihr erlebten Ausschluss aus der Schule in Biala Rawska:

„Ich war sechs Jahre alt. Die deutschen Besatzer befahlen in unserem Städtchen, in Biala Rawska. Es war der erste Schultag. Marischa, meine polnische Freundin, hatte vorgeschlagen, wir sollten zusammen zur Schule gehen. (...) Wir erreichten das Tor, wo der Schuldiener stand. Ich kannte ihn; er wohnte nicht weit von unserem Haus entfernt. Er wünschte jedem einen ‚Guten Morgen‘ und ‚Viel Glück beim Lernen‘. Marischa ging durch das Tor. Ich war direkt hinter ihr. ‚Guten Morgen‘, grüßte ich den Schuldiener. ‚Wohin willst du?‘, fragte er. ‚Zur Schule in die erste Klasse‘, antwortete ich stolz im Vorbeigehen. Der Mann stellte sich mir in den Weg. ‚Das geht nicht‘, sagte er. (...) ‚Du bist eine Jüdin‘, entgegnete er, ‚Juden haben kein Recht, zu lernen. In dieser Schule ist kein Platz für Ju-

⁹ Morgenstern (2000): Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling, S. 18 f.

den!‘ Ich sah mich um. Marischa und die anderen Kinder standen da und hörten zu. Die Schulglocke läutete. Alle liefen zu ihren Klassen. Ich drehte mich um und schlich langsam den Schulzaun entlang. Ich stand allein auf der Straße, und meine Hände umklammerten den Zaun. Ich sah noch zu, wie Marischa sich entfernte, bis sie das Schulgebäude betrat. Ich weinte nicht! Ich verstand. Ich bin eine Jüdin und in dieser Schule ist kein Platz für mich. (...) Ich kehrte nach Hause zurück. Meine Mutter begrüßte mich lächelnd und fragte: ‚Haneczka, wo warst du?‘ ‚Ach, nur draußen. Ich war spazieren‘, antwortete ich.“¹⁰

Ohne auf all ihre Fragen befriedigende oder verständliche Antworten zu erhalten (wie etwa in der Passage, in der Hannah ihre Mutter nach der Bedeutung des gelben Sternes fragt), wird an dieser Stelle sichtbar, dass Hannah sich mehr und mehr in einer komplexen Realität zurechtfinden muss. Alle bisher gültigen Normen in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern werden in Zweifel gezogen und gewissermaßen umgekehrt. Hannah muss sowohl mit dem Vertrauensbruch des Schuldieners, der sie in die Isolation drängt, als auch mit der Situation umgehen, dass ihre Freunde sie ignorieren. Hinzu kommt die Verkehrung des Verhältnisses zwischen den Eltern und Hannah. Hannah (be)schützt ihre Eltern, indem sie ihnen verschweigt, dass der Schuldiener sie abgewiesen hat. In dieser Situation, in der Hannah lernen muss kein Kind mehr zu sein, versuchen die Eltern dennoch ihrer Tochter ein „normales“ Umfeld zu bieten und eröffnen eine eigene „Schule“ im geborgenen Zuhause.

Wie die Textbeispiele deutlich machen, beginnen die Lernenden sich bei der Betrachtung des Familienschicksals mit menschlichen Dilemmata auseinanderzusetzen, mit welchen die Verfolgten konfrontiert waren und die sie zu oft menschlich untragbaren Entscheidungen gezwungen haben, wie zum Beispiel, dass nur für einen Teil der Familie Zufluchtsorte zur Verfügung standen und damit auch nicht jedes Familienmitglied gerettet werden konnte.

Ausschlaggebend für eine frühe Erstbegegnung ist, dass nicht die ganze Geschichte des Holocaust bzw. das volle Ausmaß der Katastrophe erzählt werden soll. Ganz bewusst werden die Vernichtung und die Gräueltaten der Lager ausgespart ohne aber gleichzeitig die Gesamtdimensionen des Genozids an den Juden zu verharmlosen oder zu relativieren.

Im Verlauf der Geschichte entscheidet der Vater von Hannah sich einer Partisaneneinheit anzuschließen, während Hannah und ihre Mutter sich mit Hilfe gefälschter Papiere bei der polnischen Familie Skovronek in Warschau verstecken können.

„Papa umarmte mich mit aller Kraft und flüsterte mit ins Ohr: ‚Haneczka, wenn der Krieg vorüber ist, komme ich, um euch zu holen.‘ Ich weinte, als wir uns von Papa trennen mussten. (...) Ich war ganz sicher, dass Papa ebenso wohlbehalten den Wald erreicht hatte. Da irrte ich mich. Papa war gefangen und getötet worden. Deshalb konnte er sein Versprechen nicht einhalten. Niemand kam nach dem Krieg, um uns zu holen.“¹¹

Hier wird deutlich, wie jede Banalisierung oder die Konstruktion einer Geschichte mit Happy-End vermieden wird, welche mit einer Schonhaltung einhergehen würde.

¹⁰ ebd., S. 12 f.

¹¹ ebd., S. 22.

Momente der Hoffnung

Wie an anderer Stelle bereits angedeutet worden ist, ist bei der Auswahl der Geschichten von zentraler Bedeutung, dass sich in ihnen Momente der Hoffnung finden und positive Aspekte vermittelt werden, wie beispielsweise der Zusammenhalt in der Familie, Selbstbehauptungs- und Überlebensstrategien der Opfer, aber auch Hilfsbereitschaft in der unmittelbaren Umgebung, sowie die Rettung des Protagonisten durch einen „Gerechten unter den Völkern“¹², also einer nicht-jüdischen Person, die bereit war ihr eigenes Leben zu riskieren, um Juden zu retten. Helfer handeln an verschiedenen Stellen der Erzählung, die auch versucht deren menschliches Dilemma, wie etwa das Risiko, das für die geleistete Hilfe eingegangen wird, zu veranschaulichen. In Warschau beispielsweise werden Hannah und ihre Mutter von der Familie Skovronek bei sich Zuhause versteckt und so gerettet.

„In dieser Wohnung blieben wir zwei Jahre lang versteckt.
Zwei Jahre lang verließ ich nie das Gebäude.
Zwei Jahre lang bewegte ich mich nicht frei in der Wohnung.
Zwei Jahre lang kam ich nicht in die Nähe eines Fensters. (...)
Zwei Jahre lang konnten Hanka und Bascha keine Freunde mit nach Hause bringen. Niemand durfte wissen, dass wir in der Wohnung waren. Das war unser Geheimnis. Dabei ging es um Leben und Tod.“¹³

Die Beschreibung Hannahs macht sowohl deutlich, was es für ein kleines Mädchen bedeutete im Versteck zu leben, gleichzeitig aber macht die Passage sichtbar, welches Risiko die Familie Skovronek auf sich nahm, um Hannah und ihre Mutter zu retten, aber auch mit welchen alltäglichen Schwierigkeiten eine solche Hilfe verbunden gewesen ist.

Das letzte Kernthema der Geschichte, die mit den jungen Lernenden bearbeitet werden kann, setzt den Fokus auf das Weiterleben nach dem Holocaust.

„Ich war zehn Jahre alt, als der Krieg zu Ende war. Mama und ich fuhren mit dem Zug nach Biala Rawska (...) Vor allem hofften wir, dort Papa zu finden. (...) Langsam gingen wir zu unserem Haus. Ich sah durch ein Fenster. Alles war noch genauso, wie wir es verlassen hatten. Doch nun lebte eine polnische Familie an unserer Stelle hier. Es war nicht mehr unser Haus. Es war, als hätten wir nie hier gelebt. (...) Am nächsten Tag verließen wir das Städtchen. Für immer. (...) Wir verließen Polen – Richtung Israel. Im Januar 1949 erreichten wir die Küste Israels. Als das Schiff ... in den Hafen von Haifa einfuhr, sah ich die Berge des Karmelgebirges und wusste, dass ich endlich zu Hause angekommen war.“¹⁴

Dieser Teil der Erzählung macht schließlich das ganze Ausmaß des Verlustes noch einmal sichtbar. Die Ambivalenz zwischen Freude und Erleichterung (was jahrelang herbeigesehnt worden ist) und dem Begreifen, dass nichts mehr so ist, wie es früher einmal

¹² Der Begriff des „Gerechten unter den Völkern“ (hebr. Chasidei Umot HaOlam) ist heute in Israel die offizielle Auszeichnung für Nicht-Juden, die während des Holocaust ihr Leben riskiert haben, um Juden zu retten. Die Bezeichnung entstammt der jüdischen Überlieferung und wird bereits in der Torah und später mehrfach in religiösen Schriften, wie dem Talmud, verwendet.

¹³ Morgenstern (2000): Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling.

¹⁴ ebd., S. 30, 34.

war, kommt an dieser Stelle zum Ausdruck. Schließlich wird der Aufbau einer neuen Existenz in einem anderen Land thematisiert.

Urteilsfähigkeit

Der hier beschriebene Zugang ermöglicht nicht nur eine Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust in einem vertrauten und kontrollierten Rahmen. Er macht auch bereits jenseits von fachspezifischem Geschichtsunterricht mit Konzeptionen vertraut, die grundlegend für das Verständnis des historischen Ereignisses sind. Der wichtigste Zugang dafür ist die Anteilnahme am Schicksal eines Protagonisten, der einerseits den Lernenden durch die Alterskongruenz nah ist, und andererseits durch die präsente Erzählperspektive aus der Gegenwart Sicherheit vermittelt. Durch die Anschaulichkeit und die verständliche Sprache ist es für die Lernenden möglich, sich einerseits die erzählten Ereignisse nah vor Augen zu führen. Andererseits ermöglicht die souveräne Lernhaltung auch die Einnahme von Distanz. Das zu mobilisierende Moment kognitiver Empathie trägt dabei auch gleichzeitig zur weiteren Förderung zentraler Kompetenzen bei. Bestärkt werden nicht nur Sozial- und Selbstkompetenz, sondern auch die Urteilskompetenz, da eine solche Beschäftigung mit Geschichten aus der Zeit des Holocaust Differenzempfinden ebenso möglich macht wie die Fähigkeit stärkt, sich in andere Perspektiven hineinzudenken und von diesem Standpunkt aus die Welt zu betrachten. Dies ermöglicht die für die spätere weiterführende Beschäftigung so wichtige Fähigkeit, Vergangenheit mit der Gegenwart in Verbindung zu setzen, ohne beide miteinander zu überblenden oder die eine durch die andere zu ersetzen. Die kindliche Unmittelbarkeit und schöpferische Vorstellungskraft (Phantasie) korrespondiert erfahrungsgemäß mit einer Neugier, die durchaus den eigenen Standpunkt – entsprechend der altersgemäßen Fähigkeiten – reflektiert.

Das Konzept und Ziel kognitiver Empathie bildet dabei eine zentrale Grundlage für die weitere Beschäftigung mit dem Thema, kann sie doch dem oft geäußerten Eindruck von Übersättigung entgegenwirken, da die Beschäftigung und das Interesse so aus eigenem Antrieb und eigener Neugier weiterbestehen. Die kognitive Empathie bildet eine wesentliche Fähigkeit vor, an die dann die Ausbildung historischer Urteilskraft anknüpfen kann. Folgt man Hannah Arendt, die hier wiederum an Kant anschließt, hängt die Fähigkeit zu Urteilen (und damit sich im Verhältnis zur Welt und seinen Mitmenschen wahrzunehmen und positionieren zu können) von der Einbildungskraft ab, der „Fähigkeit präsent zu machen, was abwesend ist“, also von einer Vorstellung.¹⁵ Diese ermöglicht Reflexion, denn der Gegenstand der Betrachtung wird zu etwas, „dem ich nicht direkt gegenübergestellt werden muß, das ich vielmehr in gewissem Sinne verinnerlicht habe“. ¹⁶ So ist er fern und nah zugleich. Als Verinnerlichtes aber entzieht er sich scheinbar von Außen herangetragenen Anforderungen wie im Falle des Lernens über dem Holocaust dem „Faktenwissen“ oder der „Betroffenheit“. Auf diese Weise kann die altersgemäße Beschäftigung mit dem Thema zur Ausbildung von Unterscheidungsvermögen und historischer Urteilskompetenz beitragen.

¹⁵ Arendt, Hannah (1998): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie, München, S. 87.

¹⁶ ebd., S. 89 f.

Literatur

- Arendt, Hannah (1998): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie, München
- Bauer, Yehuda (2011): Reflektionen über den Holocaust. Das Verhältnis von Text und Kontext, In: Yad Vashem (2011): E-Newsletter für die deutschsprachigen Länder: Der Holocaust und wir – Herausforderungen für die Gegenwart, URL: <http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/languages/german/newsletter/01/bauer.asp>, (20.09.2011)
- Ekman, Paul (2007): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren, Heidelberg, S. 249
- Konevic, Sabine (2005): Wie aus Haneczka Hannah wurde. Die Geschichte der Hannah Gofrith, In: Grundschule Religion (2005), H. 12, S. 14-16
- Mkayton, Noa (2011): Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht, In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung (2011), 5. Jg., H. 9, S. 2, URL: http://medaon.de/pdf/B_Mkayton-9-2011.pdf (27.11.2011)
- Morgenstern, Naomie (2000): Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling. Die Geschichte von Hannah Gofrith, Jerusalem
- Morgenstern, Naomie (2008): „Die Tochter, die wir uns immer gewünscht haben: Die Geschichte von Marta, Jerusalem

Veronika Nahm

„Nicht in die Schultüte gelegt...“

Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin. Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen

Das Anne Frank Zentrum hat zusammen mit Prof. Dr. Detlef Pech von der Humboldt-Universität zu Berlin und der Stiftung Neue Synagoge – Centrum Judaicum ein neues Lernmaterial erarbeitet.¹ Ein Leseexemplar können Sie gegen Schutzgebühr im Internet bestellen. Nähere Informationen finden Sie auf der Seite <http://www.annefrank.de/projekte-angebote>. Das Lernwerkstattexemplar enthält zusätzlich Filme, Bücher, Plakate sowie historische und aktuelle Wandkarten. Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer können es in der Lernwerkstatt der Schule am Falkplatz an Projekttagen nutzen.

Wir wurden bei der Entwicklung von insgesamt zehn Klassen aus drei Berliner Grundschulen unterstützt. Es waren Schülerinnen und Schüler der Klassen vier bis sechs. Nach unseren bisherigen Erfahrungen empfehlen wir das Material für diese Zielgruppe.

Den inhaltlichen Kern des Lernmaterials bilden erinnerte Kindheitsgeschichten. Sieben Menschen erzählen uns unter anderem von ihrem ersten Schultag und ihrer prall gefüllten Schultüte. Sie sollte ihnen den Übergang von der unbeschwerten Kindheit zum Ernst des Lebens versüßen. Der Brauch, den es ausschließlich in Deutschland gibt, ist damals wie heute weit verbreitet. Nicht in die Schultüte gelegt, war den Ende der 1920er und in den 1930er Jahren eingeschulenen Kindern die Verfolgung durch die Nationalsozialisten als Jüdinnen und Juden. Sie ahnten davon bei ihrer Einschulung nichts. Sorgfältig gekämmt und gekleidet schauten sie stolz, ängstlich oder zufrieden in die Kamera. Die Fotos sind bis heute erhalten geblieben. In einer kleinen Ausgangserhebung vor Projektbeginn stellten wir fest, dass diese Fotos bei Kindern heute viele Fragen aufwerfen. Was hat der Junge in seiner Schultüte? Warum hat er Haare wie ein Mädchen? Wie heißt er? Und wer sind die anderen Kinder auf dem Foto? Die Kinder verglichen ihre eigene Lebenswelt mit dem, was sie auf den Fotos sahen. Sie entdeckten Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Die dargestellte Situation, der erste Schultag, weckte ihr Interesse. Sie erinnerten sich an ihre eigene Einschulung in vielen Details. Und genau diese persönlichen Dinge wollten sie auch über die Kinder auf den Fotos erfahren.

¹ Wir danken der Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin, dem Deutschen Kinderhilfswerk und der Stiftung Erinnerung, Verantwortung und Zukunft für die finanzielle Förderung des Projekts.

Sieben Biografien als Quellengrundlage

Seit Ende der 1960er Jahre besuchten ehemalige Berlinerinnen und Berliner, die in der Zeit des Nationalsozialismus emigrieren mussten, auf Einladung des Senats ihre ehemalige Heimatstadt. Für viele war es der erste Besuch nach ihrer Ausreise. Sie kamen mit Bildern aus ihren Kindertagen im Kopf und mit vielen Fragen, die oft mit den Worten begannen „Gibt es heute eigentlich noch...?“. Carolyn Naumann betreute diese Gäste. Ihr fiel auf, dass sich einige noch gut an ihre Kindheit erinnerten. Sie begann, diese Geschichten zu sammeln. Daraus entstand die Idee für das Projekt.

Am Anfang sichteten wir die Sammlung von über 80 Lebensgeschichten sowie bereits veröffentlichte Autobiografien. Wir wählten sieben Biografien aus. Die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen waren alle in Berlin Ende der 1920er oder Anfang der 1930er Jahre eingeschult und später als Jüdinnen und Juden verfolgt worden. Alle hatten die Verfolgung überlebt. Den Gemeinsamkeiten stellten wir eine möglichst große Ausdifferenzierung nach Geschlecht, Herkunft, Interessen, Familienformen und anderem gegenüber. Mit dieser Vielfalt wollten wir zum einen ein möglichst lebendiges Bild der Vergangenheit zeichnen und zum anderen den Kindern heute viele Anknüpfungspunkte zu ihrer eigenen Lebenswelt bieten. Sie können die Entstehungsgeschichte der Quellen nachvollziehen: In einem kurzen Text berichten wir davon, wie wir auf die Lebensgeschichten gestoßen sind.

Aus den Erinnerungen wählten wir insgesamt 69 kurze Textausschnitte und kombinierten sie mit passenden Abbildungen. Diese zeigen verschiedene persönliche Dinge, die für die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen wertvoll sind: das schon erwähnte Foto vom ersten Schultag, das Zeugnis, den Reisepass mit dem Visum für Palästina oder den Eintrag der besten Freundin ins Poesiealbum.

Für die Aufbereitung der Quellen wählten wir eine übersichtliche Struktur: Wir entwickelten aus den Geschichten, die uns vorlagen und aus den Fragen, die die Kinder gestellt hatten elf Kategorien. Jede bezeichnet einen Aspekt aus dem Alltag der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen: der erste Schultag, die Schulzeit, Freunde, Familie, Jüdisch sein, Name, Verlust, Besonderheit, Spielen, Wohnen und Berlin. Nun ordneten wir die kurzen Geschichten zu. Nicht in allen Biografien fanden wir Geschichten zu allen Themen. Dafür wählten wir manchmal zwei Geschichten aus einer Kategorie. Die Struktur ermöglicht einen doppelten Zugang: Die Kinder können die Geschichten einer Person oder die Geschichten zu einem Thema lesen und bearbeiten.

Kurze Geschichten aus dem Alltag nach Themen geordnet

In den Erinnerungen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen stehen die Geschichten von Verlust, Diskriminierung und Verfolgung neben den guten Erinnerungen an ihre Kindheit. Sie sehen sich selbst nicht ausschließlich als Opfer des Nationalsozialismus. Das Material zeichnet diese Lebenswirklichkeit nach, indem es unterschiedliche Aspekte beleuchtet. Innerhalb der einzelnen Themen finden sich gute und schlechte Erinnerungen. Hier einige Beispiele:

- 1) Thema Freunde: Isaak Behar erzählt von einem Freund, der Mitglied der Hitlerjugend wurde und sich von ihm abwandte. Einem anderen nichtjüdischen Jungen war es weder zu gefährlich noch unangenehm, den Kontakt zu ihm zu halten. Diese Freundschaft hielt ein Leben lang.
- 2) Thema Name: Isaak erzählt weiterhin, dass sein Name aus der Bibel stammt und übersetzt „Er wird lachen!“ bedeutet. Er findet, dass man einem Kind nichts Fröhlicheres auf seinen Lebensweg mitgeben kann. Gisela Scheer (später Gisela Jacobius) kann sich nicht mehr genau daran erinnern, wann die Zwangsnamen für Jüdinnen und Juden per Gesetz eingeführt wurden. Aber sie weiß noch, dass sie sich aus einer Liste mit Vornamen den Namen „Zilla“ ausgesucht hat, weil der so ähnlich wie „Gisela“ klingt.
- 3) Thema Jüdisch sein: Religion spielt eine ganz unterschiedliche Rolle im Leben der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Manche wurden streng religiös erzogen, in der Kindheit anderer spielte Religion gar keine Rolle. Ruth Schwersenz (heute Ruth Recknagel) ging in eine Reformsynagoge, Isaak Behar in eine sephardische Synagoge. Ruth Lewieff (heute Ruth Dangoor) erfuhr erst über die Gespräche der Erwachsenen von ihrem eigenen Jüdisch sein. Diese sprachen immer über die „Hitlerjuden“ und lachten dann, wenn sie selbst dieses Wort benutzte. Ruth hatte die Wörter „Hitlerjugend“ und „Juden“ verwechselt.
- 4) Die Kategorie „Berlin“ verweist auf einen konkreten lokalen Bezug. Alle Zeitzeuginnen und Zeitzeugen verbrachten ihre Kindheit in dieser Stadt. Für die Berliner Kinder, die bisher mit dem Material gearbeitet haben, spielte das oft eine Rolle: Als Ruth Recknagel in ihrer ehemaligen Schule in Neukölln zu Besuch war, stellten die Kinder Fragen zum Gebäude und zur Umgebung. Ein Mädchen der Schule am Falkplatz fand heraus, dass Hans Rosenthal in der Winsstraße in Prenzlauer Berg gewohnt hatte, nicht einmal 200m von ihrem Kieferorthopäden entfernt. Sie wollte sich beim nächsten Arztbesuch die Bronzeplatte ansehen, die heute an dem ehemaligen Wohnhaus von Hans Rosenthal angebracht ist. Trotz der besonderen Bedeutung der lokalen Bezüge liegen inzwischen aber auch Beobachtungen aus der Arbeit mit Kindern vor, die in anderen Städten wohnen und trotzdem einen Zugang zu den Geschichten aus Berlin finden.

Überlebende der Shoa

Nach der Reichspogromnacht im November 1938 durften jüdische Kinder keine öffentlichen Schulen mehr besuchen. Dieses Gesetz zielte auf die Trennung der Lebenswelten jüdischer und nichtjüdischer Kinder. Am 30. Juni 1942 wurden alle noch bestehenden jüdischen Schulen in Deutschland geschlossen. Dieses Gesetz steht im Zusammenhang mit dem Beginn der systematischen und massenhaften Deportationen seit Oktober 1941. Die Nationalsozialisten wollten nun nicht mehr die Trennung der Lebenswelten, sondern die Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden.

Der zeitliche Schwerpunkt des Materials, der auch im Titel genannt ist, liegt auf dem Zeitraum von 1933 bis 1942. Es ist die Zeit der Ausgrenzung vom Beginn der Diktatur

bis zum Beginn der Massenvernichtung. Wir haben Biografien von Überlebenden der Shoa ausgewählt. Und trotzdem gibt es für alle Biografien einen Zeitpunkt, an dem der Alltag ihrer Kindheit durch die Shoa beendet wird. Da dieser Zeitpunkt für die einzelnen Biografien unterschiedlich ist, haben wir die Schließung der jüdischen Schulen 1942 als symbolisches Ende des Alltags gesetzt.

Die Kategorie „Verlust“ sammelt die Geschichten von den Konsequenzen, die die Shoa für das Leben der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen hatte. Willy Jacob (heute Seev Jacob) verliert zunächst seine Heimat und seine Freunde, als er 1938 nach Palästina auswandert. Jahre später erfährt er, dass seine Eltern von den Nationalsozialisten in den Selbstmord getrieben wurden. Als vor der Wohnung seiner Kindheit Stolpersteine verlegt werden, kommt er aus Israel angereist. Hans Rosenthal verliert seinen kleinen Bruder Gert, der im Oktober 1942 von Berlin nach Riga deportiert und dort ermordet wird. Als Erwachsener benennt er seinen Sohn nach ihm. Cilly Haar (geborene Brauer) erinnert sich an das traurige Gefühl, als sie sich von ihrem Eltern verabschiedet, bevor sie im August 1939 Berlin verlässt. Ihre Eltern und ihre Schwester Regina werden im Dezember 1942 nach Auschwitz deportiert und dort ermordet. Ruth Recknagel beschreibt, dass der Abschied, wenn jemand mit dem Kindertransport nach England kam, wie ein Kindergeburtstag gefeiert wurde. Nur trauriger. Sie selbst konnte der Deportation als „Mischling ersten Grades“ entgehen.

Didaktische Fragen zu drei Themen

Jede kurze Geschichte begleiten wir mit Fragen zu drei Themen:

- 1) Die erste Frage bezieht sich auf die Text- oder Bildquelle und soll zu ihrem Verstehen beitragen. Ein Beispiel: Ruth Recknagel erinnert sich daran, dass sie nach 1938 die Schule verlassen musste, weil sie krank war. Ihr Lehrer kam zu ihren Eltern nach Hause und teilte ihnen mit, dass Ruth nach ihrer Genesung nicht wiederkommen dürfe. Die erste didaktische Frage hierzu lautet: „Warum musste Ruth 1938 die Schule verlassen?“ Historische Begriffe und Fremdwörter haben wir im Quellentext farblich gekennzeichnet und in einem Glossar erklärt.
- 2) Die zweite Frage zielt auf einen Vergleich der Lebenswelten der Kinder damals und heute. Ruth Dangoor bekam von ihrer Mutter ein selbst genähtes Ballettkleid. Die zweite Frage zu dieser Geschichte lautet: „Kennst du jemanden, der schneidern kann? Besitzt du ein selbstgemachtes Kleidungsstück?“ Wenn in der Geschichte oder in der Lebenswelt der Kinder heute ein Verstoß gegen die Kinderrechte vorliegt, verweisen wir unter dem Stichwort „Weiterdenken“ auf den entsprechenden Artikel der UN-Kinderrechtskonvention. Zwei Beispiele: Ruth Dangoor durfte nicht an einer Ballettaufführung teilnehmen, weil sie Jüdin war. Die Frage an die Kinder lautet: „Die Ballettlehrerin erzählte Ruths Mutter, dass sie befürchtete, die Zuschauer könnten Ruth auspfeifen, wenn sie auf der Bühne tanzt. Wie beurteilst du das Verhalten der Ballettlehrerin?“ Wir verweisen auf Artikel 2 der Kinderrechtskonvention, der jedes Kind vor Ungleichbehandlung auch aufgrund seiner Religion schützen soll. Ruth Schwersenz hatte viele Spielmöglichkeiten in der Nähe ihrer

Wohnung und auf dem Tempelhofer Feld. Dazu fragen wir „Wie ist das bei dir? Was spielst du gerne?“ und verweisen auf Artikel 31, der Kindern das Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sichert.

- 3) Die dritte didaktische Frage setzt die Aussagen aller sieben Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in Beziehung zueinander. Sie soll Gemeinsamkeiten und Besonderheiten sichtbar machen. Cilly Haar traf beispielsweise nach 67 Jahren ihre Schulfreundin Rosie wieder. Wir fragen: „Wie war das bei den anderen Zeitzeugen? Haben auch sie Freundinnen und Freunde von früher wiedergetroffen?“

Keine der Fragen enthält einen Vorschlag dazu, wie die Kinder ihre Ergebnisse festhalten sollen. Wir haben darauf verzichtet, eine Wandzeitung, ein Rollenspiel, einen Brief oder eine Zeichnung anzuregen. Wenn ein Kind die Aufgabe interessant findet, sollte es nicht von der Art der Ergebnissicherung abgeschreckt werden, sondern selbst über eine sinnvolle Form nachdenken.

Zur Bearbeitung der Fragen werden den Kindern „Umgangsweisen“ vorgeschlagen. Dieser Begriff kommt aus der Sachunterrichtsdidaktik und meint etwas anderes als fachwissenschaftliche Methoden. Wir gehen davon aus, dass Kinder im Umgang mit der Welt lernen. Je nachdem, was sie herausfinden wollen, gehen sie anders vor. Sie sind sich dieser Vorgehensweisen nicht unbedingt bewusst. Wir schlagen ihnen insgesamt 16 Umgangsweisen vor, die sie bereits aus ihrem alltäglichen Lernen kennen. Jede ist auf einer einzelnen Karte beschrieben. Bei den didaktischen Fragen finden sich die entsprechenden Umgangsweisen wie beispielsweise befragen, beschreiben, diskutieren, gestalten, präsentieren oder sich positionieren. Durch die Beschreibung der Umgangsweisen wird der Weg, den die Kinder bei der Bearbeitung einer Frage gegangen sind, beschreibbar, nachvollziehbar und für sich selbst überprüfbar.

Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen

Wir haben bei der Entwicklung des Materials historisches Lernen mit Menschenrechtsbildung verknüpft. Die Menschenrechtspädagogik mit ihrem Dreiklang aus dem Lernen mit, über und für die Menschenrechte kommt auf verschiedene Weise zum Tragen.

- 1) Lernen mit Menschenrechten: Das Gesamtkonzept des Lernmaterials ist darauf ausgerichtet, Kindern ein selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen zu ermöglichen. Dabei nehmen wir sie in ihrem Recht auf Mitbestimmung ernst. Sie sollen an den Umgang mit historischen Quellen herangeführt werden. Wir unterstützen sie dabei, sich selbst erinnerte Lebensgeschichten zu erarbeiten und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ihrem eigenen Leben nachzudenken. Die Entstehungsgeschichte der Quellen ist für sie beschrieben und dadurch transparent.

Ein weiterer wichtiger Punkt für uns ist, dass wir das Lernmaterial nicht nur für, sondern auch mit Kindern entwickelt haben. Insgesamt nahmen 150 Schülerinnen und Schüler der Klassen 4 bis 6 von drei Berliner Grundschulen an Workshops teil, in denen sie eine erste Version des Materials ausprobierten und diskutierten. Wir stellten fest, dass die Quellentexte für die Kinder gut verständlich waren. Sie bestätigten uns darin, die Geschichten als Sammlung von einzelnen Karten zu gestalten, um sie flexibel nutzen zu können. In der gemeinsamen Diskussion entstanden die

Piktogramme für die inhaltlichen Kategorien. Und wir hatten die Idee, statt den Personen lieber den inhaltlichen Kategorien die gleiche Farbe zuzuweisen.

- 2) Lernen über Menschenrechte: Wir halten den Verweis auf konkrete Artikel der UN-Kinderrechtskonvention für einen vielversprechenden Weg. Sowohl in den Geschichten der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als auch in der Lebenswelt der Kinder heute gibt es Verstöße gegen die Kinderrechte. Wir stellen die entsprechenden Artikel der UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut des Gesetzestexts und in einer für Kinder geschriebenen Version zur Verfügung. Die Verbindung soll die Kinder zum Weiterdenken anregen und sie darin bestärken ihre eigene Meinung zu bilden und sich zu positionieren. Wir haben beobachtet, dass die Kinder sich spontan über Diskriminierungserfahrungen empören und sie als ungerecht bewerten. Der Bezug zu den Kinderrechten konnte sie in ihrem Urteil stärken. Sie lernten die Kinderrechte als eine gesellschaftliche Übereinkunft kennen, die Orientierung bieten kann und die gleichwohl keinen Status quo beschreibt, sondern ein Ziel. Die meisten Kinder kannten die Kinderrechte bereits aus anderen Zusammenhängen. Auf dieses Wissen konnten wir zurückgreifen. Die UN-Kinderrechtskonvention als Ganzes erklären wir kurz im Glossar. Wir stellen die Konvention jedoch nicht detailliert als komplexes rechtliches Konstrukt mit einer langen Entstehungsgeschichte und vielen beteiligten Akteuren vor. Es werden auch nicht alle Aspekte der Kinderrechtskonvention erklärt.
- 3) Lernen für Menschenrechte: Die Verbindung der Kinderrechte mit ihrem eigenen Leben kann dazu beitragen, den Kindern eine positive Perspektive zu geben und sie zu ermuntern, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und sich mutig für ihre Belange einzusetzen. Damit haben wir jedoch bisher keine Erfahrungen gemacht. Es könnte sein, dass die Kinder aus konkreten Diskussionen, etwa über das Recht nicht diskriminiert zu werden, Ideen entwickeln und diese umsetzen. Oder dass sie das selbstbestimmte Lernen auch in anderen Zusammenhängen einfordern. Das liegt aber neben den Inhalten des Materials an verschiedenen Rahmenbedingungen.

Petra Zwaka

Das Geschichtslabor 1933-1945

Historisches Lernen für Kinder im Museum

„Ist das nicht zu privat? Ich meine, wenn wir jetzt das Fotoalbum von einem Fremden angucken, fände derjenige das nicht schlimm, eben weil es zu privat wäre?“ Diese sensible Bemerkung stammt von einem 11-jährigen Schüler im Rahmen eines ganz normalen Projekttages im Jugend Museum Schöneberg. Was er hier mit großem Einfühlungsvermögen richtig in Frage stellte, war der adäquate Umgang mit privaten Hinterlassenschaften, die in allen Facetten in einem Regionalmuseum bewahrt werden. In diesem besonderen Fall handelte es sich um die Darstellung der Geschichte einer jüdischen Familie, die von den Nationalsozialisten vertrieben wurde und von denen nur noch wenige Zeugnisse erhalten sind. Dass er hier nicht die Originalfotos in den Händen hielt, sondern ein vom Museum bildhaft und erzählerisch aufbereitetes Büchlein, war für den Schüler in diesem Moment nicht wichtig, so wirkungsvoll und berührend zugleich war für ihn die Vorstellung des Schicksals dieser Familie.

Solche und ähnliche Beispiele eines beeindruckenden Gespürs von Kindern für die vielfältigen Dimensionen von Geschichte und die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung ließen sich in der Projektarbeit des Jugend Museums Schöneberg viele finden. Historisches Fremdverstehen und Empathie sind hier die Stichworte.

Es waren aber auch genau diese Erfahrungen, die uns ermunterten, das Projekt „Hands on History. Historisches Lernen für Kinder“ auf den Weg zu bringen. Hier bot sich die Möglichkeit, für die Dauer von drei Jahren konzeptionelle und methodische Ansätze zu entwickeln, mit denen neue Zugangsweisen zu Geschichte im Museum erprobt werden sollten. Die Langfristigkeit des Vorhabens¹ eröffnete gleichzeitig die Chance, durch Beobachtungen und begleitende Evaluationen mehr über die Prozesse des historischen Lernens bei Kindern zu erfahren.

Das Modellprojekt

In den Mittelpunkt unserer Aktivitäten stellten wir die Zielgruppe Kinder und jüngere Jugendliche im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Thematisch setzten wir zwei zentrale inhaltliche Schwerpunkte, die in zwei aufeinander aufbauenden Modulen den Erfahrungsraum für historisches Lernen ermöglichen sollten: Die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust und – aus damals aktuellem Anlass der 20. Wiederkehr des Mauerfalls – die deutsch-deutsche Geschichte.

¹ Das Projekt wurde vom Bundesministerium im Rahmen des Programms "Vielfalt tut gut" als Modellprojekt gefördert.

Im Zentrum stand die konkrete Arbeit mit und in einem vierteiligen „Geschichtslabor“, das Forschungsstätte, Werkstatt und Experimentierfeld zugleich sein sollte. Ziel war es, die Kinder zu ermuntern, mit Neugierde auf Geschichte zuzugehen, ihren Forschergeist einzusetzen und Vorstellungen darüber zu entwickeln, was Geschichte heute mit ihnen zu tun hat und wie man ein/e „richtige/r Forscher/in“ werden kann. Als besonderer Erfahrungsraum sollte das „Geschichtslabor“ eine inspirierende und produktive Atmosphäre haben und die Kinder bereits von seiner Anmutung her animieren, selbst aktiv zu werden.

Auf einer anderen Ebene diente das „Geschichtslabor“ als Beobachtungsfeld für die anleitenden Pädagogen, Künstler, Wissenschaftler, deren Erkenntnisinteresse von der Frage geleitet sein sollte, was beim „Geschichtslernen“ in den Köpfen (und Herzen) der Kinder geschieht: Welches Vorwissen bringen die Kinder mit? Welche Einflüsse bestimmen Urteile und Vorurteile – medial, familiär oder vom Freundeskreis stammend? Welche geistigen Operationen, welche intellektuellen Akte können vollzogen werden, welche Themen fördern die Entwicklung von Empathie, zu welchen moralischen Leistungen sind Kinder fähig, welche methodischen und ästhetischen Zugriffe sind sinnvoll? Historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein sollten hier als Lernprozess thematisiert werden, der einer aufmerksamen Beobachtung und Reflexion unterzogen werden muss. Die Ergebnisse sollten Aufschluss darüber geben, welche Inhalte und Methoden historischen Lernens für diese Zielgruppe geeignet sind, welchen Herausforderungen sich Ausstellungsmacher (als mediale Geschichtsvermittler) und Museumspädagogen (als persönliche Geschichtsvermittler) stellen müssen und wie die Ergebnisse auf andere Bildungseinrichtungen übertragbar sind.

Eine solche prozessorientierte Arbeitsweise setzte bei den anleitenden Pädagogen und Pädagoginnen bestimmte Bereitschaften voraus: *Mut zum Experimentieren* mit ungewöhnlichen Zugängen, Darstellungsformen und Vermittlungsmethoden. Wenn für die Kinder historisches Lernen auch Überwindung von Schwierigkeiten bedeutet, Anstrengung, Scheitern, vielleicht nach einer „Forschungssackgasse“ sogar Neuanfang – aber immer mit der Option eines Gewinns an (Er-) Kenntnissen und Einsichten – dann gilt das in gleichem Maße auch für die anleitenden Pädagogen. Auch in der Vermittlung kann es Irrwege und falsche Ansätze geben, die in einem Modellprojekt korrigiert werden können. Eine weitere wesentliche Voraussetzung der anleitenden Pädagogen ist *Offenheit* gegenüber den Fragen der Kinder, für die es keine Tabus geben darf, bei gleichzeitig eindeutiger Haltung gegenüber den demokratischen Grundwerten unserer Gesellschaft. Das ist oft ein Balanceakt, denn die Grenzen zwischen Lust an der Provokation von Erwachsenen und tatsächlich vorhandenen Vorurteilen und Feindbildern sind bei jungen Menschen oft nicht so leicht identifizierbar, zumal wenn auch jene Zielgruppen beteiligt werden sollten, die manchmal eher anfällig für einseitige Sichtweisen und Stereotypen sind.

Im Folgenden soll die Arbeit des Geschichtslabors Nr. 01 genauer dargestellt werden.

Das Geschichtslabor – Historische Ermittlungen Nr. 01: 1933-45²

Nach wie vor gilt dieses – bis heute – historisch-politisch sensible Thema als wichtiger inhaltlicher Anknüpfungspunkt in der pädagogischen Arbeit, wenn es darum geht, anti-demokratischen Verhaltensweisen entgegen zu wirken.

Haltungen entstehen in jungen Jahren. Wohl aus diesem Grunde hat auch das Bundesprogramm auf die frühe Vermittlung von NS und Holocaust gesetzt: „Es gilt deswegen Konzepte und Methoden zu entwickeln, die historisches Lernen – z.B. zum Nationalsozialismus und Holocaust, zum Nahostkonflikt [...] – bereits für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter kindgerecht vermitteln.“³

Im Jugend Museum gibt es seit mehr als 15 Jahren vielfältige Vermittlungserfahrungen mit dem Thema – sowohl auf der Ebene der lokalhistorischen Forschung als auch in der pädagogischen Arbeit. Die enge Verknüpfung mit dem Regionalmuseum erlaubt den unmittelbaren Zugriff auf den historischen Sammlungsbestand zur Zeitgeschichte, zu dem authentische Objekte, biografische Materialien und Dokumente zu authentischen Orten gehören. Die pädagogischen Projekte zur NS-Zeit richteten sich bisher allerdings überwiegend an Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren, in deren Mittelpunkt noch bis vor wenigen Jahren vor allem die Begegnungen mit Zeitzeugen standen. In Zukunft werden immer weniger Zeitzeugen zur Verfügung stehen, die die NS-Zeit bewusst erlebt haben und aus eigenen Erfahrungen berichten können. Damit schwindet auch die Möglichkeit, jungen Menschen die eindrücklichen Begegnungen mit Überlebenden zu ermöglichen.

Bei der Vorbereitung des Modellprojektes gab es demnach viele grundsätzliche Entscheidungen, die im Vorfeld getroffen werden mussten.

Am Anfang stand die Frage, ob sich das Thema überhaupt für Kinder im Grundschulalter eignet. Wir entschieden uns für das Experiment, mit einer Ausstellung ein entsprechendes Angebot zu machen. Das Ausstellungskonzept, entwickelt von den beiden Ausstellungsmachern Peter Schultz-Hagen und Johanna Muschelknautz, will nicht belehrend daher kommen, sondern Kindern vielfältige Formen der Annäherung und Auseinandersetzung bieten – ohne ihnen den Freiraum für eigene Erkundungen und (ungeplante) Fragen zu nehmen. Mit der Ausstellung sollte die Altersgruppe 10 bis 14 Jahre angesprochen werden, weil wir hier die notwendigen Fähigkeiten zur Reflexion und offenen Auseinandersetzung voraussetzten. Das Alter entspricht in Berlin den Klassenstufen 5 bis 8.

² Die folgenden Ausführungen basieren auf der schriftlichen Projektdokumentation des Modellprojektes Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg (Hrsg.) (2010): „Hands on History. Das Geschichtslabor Nr.01 – Historische Ermittlungen 1933-45, Jugend Museum, (siehe auch URL: www.geschichtslabor.de).

³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o.J.): Bundesprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ S. 6, URL: http://www.schulen.regensburg.de/extremismus/aktuelles/img/Leitlinie_Modellprojekte.pdf.

Die Idee des interaktiven Labors

Zentral für die Konzeption und Gestaltung der Ausstellung war die Idee des Labors. Die Räume waren hell, die Fenster mit einer opaken weißen Folie kaschiert. Sie ließ das Tageslicht herein, hielt aber die visuellen Reize der Außenwelt ab und unterstützte seine Nutzer so, sich auf das Gezeigte zu konzentrieren. Auf metallenen Labortischen waren Objekte unter Acrylhauben abgelegt – wie kriminalistische Beweisstücke. An den Wänden unterstrichen Leuchtkästen den „klinischen“ Charakter. Sie erinnerten an die Betrachtungswände für Röntgenbilder. Das historische Thema erschien als hell beleuchteter Untersuchungsgegenstand, dem mithilfe „wissenschaftlicher“ Methoden auf die Spur zu kommen ist.

Für die Bildstrecken auf den Leuchtkästen wurden Ausschnitte aus stilistisch ganz unterschiedlichen Comics verwendet – unter anderem von Joe Kubert, Art Spiegelman, und Jaques Tardi. Etwa ein Drittel der Abbildungen stammt aus dem Band „Die Entdeckung“ von Eric Heuvel, der in Zusammenarbeit mit dem Anne Frank Haus/Widerstandsmuseum Friesland speziell für Schülerinnen und Schüler erarbeitet wurde. Aus den Ausschnitten montierten wir neue zusammenhängende Bildstrecken, die das museale Objekt in einen konkreten Handlungskontext einbetteten. So führte ein direkter Weg vom musealen Objekt, das in der Schausammlung als Indiz fungierte, zur bildlichen Darstellung einer historischen Situation. Die mögliche Geschichte und Funktion des Gegenstandes wurde konkret anschaulich.

Warum Comicbilder? Ein wesentlicher Grund war, Situationen nachvollziehbar zu machen, die nie fotografisch dokumentiert worden sind. Denn natürlich stand niemand mit der Kamera parat, wenn Gestapomänner an der Wohnungstür klingelten oder jüdische Schüler/innen aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt wurden. Noch ein weiterer Aspekt scheint dabei von Vorteil: Vielmehr als Fotos machen Comics den Kindern deutlich, dass hier Geschichte nacherzählt wird. Sie suggerieren per se nicht, so war es, sondern legen das Gemachte des Bildes offen und machen die historische Darstellung dadurch diskutierbar.

Das Aufeinanderbeziehen von Objekten und Comics war der Beginn einer Forschungsstrecke, der die Kinder dann folgen konnten. Zur besseren Orientierung war die Ausstellung in sieben eigenständige Module mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert. Jedes Modul stellte eine mögliche „Forschungseinheit“ dar: z.B. Ausgrenzung jüdischer Kinder in der Schule, Mobilisierung von Hitlerjungen für den Volkssturm, Formen des Widerstands, das Schicksal jüdischer Familien: Emigration und Deportation.

Wir lockten demnach nicht mit Spielfilmen, reißerischen Fotos oder nachgestellten historischen Szenen, sondern ermunterten zu der aktiven Teilhabe an dem Wechselspiel von Objekt und erzählter Geschichte, von Betrachten und Fragen/in Frage stellen, von der Lust des Forschens und dem Frust des Scheiterns, wenn man in eine Forschungs-sackgasse geraten ist.

Ein Beispiel: Auf dem Labortisch liegt ein Schulranzen, mit einem Etikett säuberlich beschriftet und datiert. Im Comic sieht man eine Schulklasse mit Kindern, darunter ein

Bild, das ein Mädchen mit Schulranzen zeigt. Es läuft vor seinen Klassenkameraden verängstigt davon. Ein anderes Bild: der Schulranzen auf dem Rücken eines Kindes, das gerade Zeuge einer Prügelei unter Schüler/innen wird. Fragen drängen sich auf, wer verfolgt wen, was ist in der Klasse geschehen, warum steht an der Tafel: der Jude ist unser größter Feind?

Hier helfen ergänzende Texte weiter, die in dem Leporello an der Wand zu finden sind. Sie ordnen die Geschichte historisch ein, erläutern Begriffe, Zusammenhänge. Unter den Texten fanden sich kleine Icons, die auf weitere Materialien im Forschungsarchiv verwiesen. Zum Beispiel bedeutete das Kamera-Icon, dass es Fotos zu dem Thema gibt. Ein Kopfhörer zeigte an, dass CDs mit Audiodateien zur Verfügung stehen.

Jedes Kind hat ein Forschungstagebuch, in dem es während des Arbeitsprozesses Notizen machen kann.

Das Forschungsarchiv

„Haben das Menschen wirklich erlebt oder ist es bloß eine schreckliche Geschichte?“ Mit so einer Frage konnten die Schüler/innen in das „Forschungsarchiv“ gehen, räumlich getrennt von der Schausammlung eingerichtet. Zu jedem Themenmodul fand sich hier zeitgeschichtliches Quellenmaterial in reproduzierter Form und mit erläuternden Beschriftungen. Da lasen sie dann in dem Bericht einer jüdischen Zeitzeugin, dass in der Schule irgendwann niemand mehr neben ihr sitzen wollte. Es passierte häufig, dass die Schüler/innen dann zurückgehen wollten zu den Comics, noch einmal sich die Situation in den Zeichnungen vergegenwärtigen wollen. Nun wurden die Fragen konkreter: Ab wann mussten Juden Sterne tragen? Auch die Kinder? „Wenn ich mir vorstelle, ich wäre ein jüdisches Kind gewesen – wie hätte dann mein Leben ausgesehen? Warum haben die anderen nicht geholfen?“

Als Ordnungssystem dienten spezielle Rollcontainer mit einer Art Hängeregistratur. Dort hingen die Materialien als laminierte Einzelblattvorlagen, zum Rausnehmen und Kopieren. Wie im richtigen Archiv waren sie nach Art der Quelle sortiert: Fotos, Dokumente, Pläne etc. Darin enthalten waren auch exemplarische Biografien – vor allem von jüdischen Familien und Widerstandskämpfern. Die Biografien stammten aus der Sammlung von Lebensgeschichten, die das Museum im Rahmen seiner jahrelangen Forschungen zur lokalen Alltagsgeschichte in der NS-Zeit zusammengetragen hat und die sehr anschaulich die Mechanismen aufzeigen, wie Menschen damals zu Opfern, Gegnern, Tätern, Mitläufern oder Helfern wurden. Für das Projekt und die eigenständige „Forschung“ wurden solche Lebensgeschichten ausgewählt, die Kindern von 11 bis 12 Jahren eine altersgemäße Auseinandersetzung ermöglichen, verbunden mit dem Ziel am historischen Beispiel auch Themen wie Ausgrenzung, Zivilcourage, Mut, Hilfe und Solidarität diskutieren zu können.

Deshalb erzählen die ausgewählten jüdischen Lebensgeschichten überwiegend die Geschichte derer, die im Versteck überleben, fliehen oder rechtzeitig emigrieren konnten. Die Geschichten der politischen Gegner des NS-Regimes fokussierten auf die, die ihrer Hinrichtung entkommen waren. Auch eine Tätergeschichte ist enthalten, die zu Fragen nach Verantwortung, Gewissen, Moral provoziert.

Das Depot

Etwas versteckt und nur über einen schmalen Gang zu erreichen, lag das Depot. Hier wurden in einem abschließbaren Spindschrank weitere authentische Objekte aufbewahrt – wie in einer Asservatenkammer. Sie waren den Stationen in der Ausstellung zugeordnet. So gibt es u.a. Flugblätter zur Station „Widerstand“, einen kleinen „Fluchtrucksack“ zum Thema Auswandern, einen Griff von einer Bunkertür zur Station „Bombenkrieg“, ein Päckchen mit Erinnerungsstücken zum Thema Kinder im Krieg/Hitlerjugend oder einen Schuhspanner der Schuhladenkette Leiser, die 1936/37 der sogenannten Arisierung zum Opfer fiel.

Mit weißen Laborkitteln, Handschuhen und Lupen ausgerüstet, konnten sich die Besucher diese Objekte vorlegen lassen und untersuchen. Jedes Ding war auf einer Karteikarte verzeichnet und je nach Wissensstand mit Erläuterungen versehen. Doch nicht immer wussten wir um die Herkunft oder genaue Funktion eines Gegenstandes. So entdeckte zum Beispiel ein Junge im Depot am Helm eines Wehrmachtssoldaten ein Loch darin, dessen Zustandekommen er hinterfragen wollte. Hochkonzentriert verbrachte er seine „Forschungszeit“ im Depot damit, Theorien darüber zu entwickeln, wie und wann genau das Loch in den Helm kam, wie es dem Soldaten erging und wie das Umfeld wohl ausgesehen haben könnte. Für seine Theorien sammelte er immer mehr technische und historische Informationen. Letzten Endes hatte er fünf verschiedene, jeweils überzeugende Theorien über den Hergang der Geschichte entwickelt, die er schriftlich festhielt und in der Abschlussrunde präsentierte.

Das Depot war für viele Kinder das „Highlight“ ihrer Forschungsreise, weil hier noch nicht alles erklärt war und viel Raum für Spekulationen und Fragen blieb. Der besondere Reiz des Depots: auch die Erwachsenen wissen nicht immer genau um Herkunft oder genaue Funktion eines Gegenstandes.

So blieb hier viel Raum für Forscherdrang, Kombinatorik und Fantasie, manchmal auch für Frust, wenn man in einer Forschungssackgasse geraten ist. Vor allem aber die Erkenntnis, dass das Verstehen von Geschichte einen permanenten Prozess des Forschens und Fragens mit sich zieht, bei dem es auch darum geht, ein eigenständiges Verhältnis zur Geschichte zu entwickeln.

Projektstage, Dokumentationen und Geschichtslabor mobil

Die Ausstellung wurde über einen Zeitraum von 15 Monaten erprobt (2008/2009) und mit Projekttagen für Schulen aktiv begleitet. Als Modellprojekt wurde es intern und extern evaluiert. Begleitende Materialien stehen jetzt als Lehrerhandreichung zur Verfügung: u.a. die ausführliche Projektdokumentation mit Berichten der anleitenden Pädagogen und Kommentaren der Schüler/innen sowie ein Beispiel der Geschichte vor Ort – ein Audio-Guide von Kindern für Kinder zum Thema „Juden im Bayerische Viertel“, ergänzt um vertiefende historische Materialien. Alle Materialien sind über das Jugend Museum erhältlich (URL: www.geschichtslabor.de, www.jugendmuseum.de).

Nach Ende der Ausstellung wurde das „Geschichtslabor mobil“ entwickelt, das – verpackt in zwei riesige Trollys – seitdem durch Berliner Grundschulen tourt. Die Nachfrage war von Beginn an enorm und verweist auf den großen Bedarf von Lehrer/innen und Schüler/innen.

Resümee

„Und wenn wir feststellen müssen, dass die Kinder sich nicht mehr bewegen, nicht mehr suchen, nicht mehr irren und nicht mehr fragen, dann sollten wir zu allererst fragen, ob wir ihnen den Raum zur Verfügung gestellt haben, in dem sie sich bewegen können und wollen. Wir müssen fragen, ob wir die richtigen Themen gestellt haben – nicht als Kritik sondern als Fragezeichen.“

(Ulrich Dovermann, Mitglied des Beirats des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“ und Begleiter unseres Modellprojektes)

Nach den vielfältigen Erfahrungen mit der Methode „Geschichtslabor“ können wir die Frage, ob sich das Thema „NS und Holocaust“ für Kinder eignet, mit einem eindeutigen „ja“ beantworten. Ohnehin scheint die Frage nach dem „ob“ nicht richtig gestellt, geht es doch mittlerweile mehr um die Frage nach dem „wie“, d.h. dem geeigneten Zugang oder den richtigen Vermittlungsmethoden.

Jenseits aller fachlichen Debatten, in denen über die letzten 15 Jahre diese Frage heftig und kontrovers diskutiert wurde, lassen sich aus der Perspektive des Praxisfeldes „Museum“, in dem Falle eines Jugend Museums, das sich der Vermittlung von Geschichte an Kinder und Jugendliche verschrieben hat, folgende Empfehlungen für den pädagogisch-didaktischen Umgang mit diesem sensiblen Thema geben:

- Kinder als Adressaten ernst nehmen, sowohl was die Themenauswahl, die Gestaltung und die Form der Vermittlung betrifft
- Kindern Raum für eigene Fragen und Entdeckungen geben
- Eine geschützte Arbeits- und Gesprächsatmosphäre schaffen, auch für unbequeme Fragen und Tabuthemen
- Achtsam und sensibel mit den Gefühlen von Kindern umgehen

Zum Schluss sollen die Kinder das letzte Wort haben! Auf die Frage, was hat euch am Geschichtslabor am besten gefallen, antworteten sie:

Wir konnten selber Sachen rauskriegen.

Dass wir viel hin und her gehen konnten, hat mir gut gefallen.

Ich fand am tollsten, dass wir alles fragen durften.

Ich fand es cool, dass wir zu zweit oder dritt gearbeitet haben, wie wir wollten.

... dass ich meine eigene Theorie entwickeln konnte.

... dass ich zeigen konnte, was ich kann.

Literatur

- Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg (Hrsg.) (2010): „Hands on History. Das Geschichtslabor Nr.01 – Historische Ermittlungen 1933-45, Jugend Museum, (siehe auch URL: www.geschichtslabor.de)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (o.J.): Bundesprogramm „Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ S. 6, URL: http://www.schulen.regensburg.de/extremismus/aktuelles/img/Leitlinie_Modellprojekte.pdf

Michael Bauereiß

Georg Elser und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Ein Ausstellungsprojekt mit einer Münchner Grundschule

Ein Kunstdenkmal für Georg Elser

Aus Anlass des 70. Jahrestages des Attentates auf Adolf Hitler im Münchner Bürgerbräukeller von 1939 wurde dem Widerstandskämpfer Georg Elser in München ein Denkmal gewidmet. Die moderne Kunstinstallation, eine Neonarbeit der in Frankfurt lebenden Künstlerin Silke Wagner, ist das Ergebnis eines Wettbewerbs, der vom Kulturreferat der Landeshauptstadt München zu diesem Anlass ausgeschrieben wurde. Am Georg-Elser-Platz in der Münchner Maxvorstadt wurde die permanente Installation an der Fassade einer angrenzenden Grundschule angebracht.



Die Fassade der Grundschule an der Türkenstraße mit dem Denkmal für Georg Elser. Foto Michael Nagy, Presseamt der LH München

Ziel des Denkmals, so die Künstlerin, ist es „den Blick auf das Wesentliche – das Attentat“ zu lenken. Täglich um 21.20 Uhr, dem Zeitpunkt der Bombenexplosion, beginnt der

Schriftzug des Denkmals für eine Minute rot zu leuchten. Die kreisförmig angeordneten Buchstaben und Ziffern, die auf das historische Datum des 8. Novembers 1939 rekurrieren, werden im Uhrzeigersinn und in einem vorgegebenen Rhythmus zum Leuchten gebracht. Dabei baut sich der Schriftzug zunächst Buchstabe um Buchstabe auf. Eine Minute später ist die Leuchtschrift bereits wieder erloschen. Die ganze andere Zeit des Tages ist das Denkmal lediglich als weiße Wandfläche präsent, von der sich der Schriftzug nur unmerklich abhebt. Daher wird es im



Das Denkmal für Georg Elser mit dem beleuchteten Schriftzug „8. November 1939“. Foto Michael Nagy, Presseamt der LH München

öffentlichen Raum kaum wahrgenommen. Das als abstraktes Denkmal gestaltete Konzeptkunstwerk soll den Betrachter auf den kurzen Zeitraum der Bombenexplosion aufmerksam machen. Hätte Hitler den Bürgerbräukeller an jenem Abend nicht ausnahmsweise früher verlassen, so hätte das Attentat der Geschichte des 20. Jahrhunderts eventuell eine andere Wendung geben können.

Die Konzeption und Funktionsweise des Denkmals, seine Anbringung an der Fassade einer Grundschule sowie der Anlass der Anbringung, nämlich die Erinnerung an die Tat Georg Elzers, führten zu der Überlegung, die Schülerinnen und Schüler dieser Schule mit der Thematik und ihren unterschiedlichen Aspekten vertraut zu machen. Aus diesem Grunde bat das Kulturreferat der Landeshauptstadt München das Museums-Pädagogische Zentrum München (MPZ), in Zusammenarbeit mit der Schule ein Projekt zu Georg Elser zu entwickeln.

Ein Projekt kommt auf den Weg

Beim Herangehen an die Thematik war die Altersstufe der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. In der Regel wird in den bayerischen Curricula das Thema Nationalsozialismus erst in den weiterführenden Schularten ab der 8./9. Jahrgangsstufe behandelt. Für Sechs- bis Zehnjährige musste dagegen ein anderer Zugang entwickelt werden, da die Gräueltaten der nationalsozialistischen Zeit nicht dargestellt werden sollten. Daher wurde auf Bild- und Textquellen verzichtet, die das Foltern und Morden der Nationalsozialisten dokumentieren. Entsprechende Bedenken und Vorbehalte der Schulleitung, der Lehrerschaft und vor allem des Elternbeirats galt es daher auch in der Vorbereitungsphase, auszuräumen. Letztlich konnte jedoch das vom MPZ entwickelte Konzept die Einwände und Bedenken gegen ein derartiges Projekt weitgehend beseitigen.

In Absprache mit der Schulleitung und den Lehrkräften wurde mit den drei vierten Klassen ein Ausstellungsprojekt zu Georg Elser und zum Thema Nationalsozialismus erarbeitet. Dreh- und Angelpunkt hierfür war das an der Schulfassade angebrachte Denkmal. Ausgehend davon standen zunächst drei zentrale Fragen im Vordergrund:

- Wer war Georg Elser?
- Was hat er getan, und welche Gründe hatte er dafür?
- Weshalb widmet man ihm ein Denkmal?

Damit waren bereits wichtige Ausstellungsthemen und -ziele vorgegeben. Zuerst musste die Person Georg Elzers, seine Herkunft und Biographie, vorgestellt werden, um letztlich seine Motivation, die zum Attentat führte, verstehen zu können. Ein wesentliches Leitobjekt für die Ausstellung war die Gedenkbriefmarke für Georg Elser, die im Jahr 2003 anlässlich des hundertjährigen Geburtstages Georg Elzers von der Deutschen Post aufgelegt wurde. Auf dieser Briefmarke wird auch eine der Kernaussagen aus den Verhörprotokollen der Gestapo zitiert, die Elser als Beweggrund für das Attentat angeführt hatte. In der Drucktype einer zeitgenössischen Schreibmaschine ist hier notiert: „Ich hab den Krieg verhindern wollen“.

Um die Tat Georg Elzers den Schülerinnen und Schülern anschaulich vermitteln zu können, war es aber ebenso wichtig, das gesellschaftliche und politische System des Nationalsozialismus zu skizzieren. Dazu suchte das Unterrichtsprojekt des MPZ nach Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Wie sah etwa der Alltag von Kindern und Jugendlichen zwischen 1933 und 1945 aus? Das Spektrum der den Schülerinnen und Schülern dazu angebotenen Materialien reichte von Bildern und Texten zu den nationalsozialistischen Jugendorganisationen bis zum militärischen Drill und dem Einsatz von Jugendlichen in den letzten Kriegsmonaten. Ein weiterer Themenschwerpunkt beschäftigte sich mit der zunehmenden Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung seit 1933. Hier stand das Alltagsleben im Zentrum der Betrachtung. Aus altersspezifischen Gründen wurde die Shoah nur andeutungsweise thematisiert.

Die drei Themenschwerpunkte „Georg Elser und der Widerstand im Nationalsozialismus“, „Kindheit und Jugend in der NS-Zeit“ sowie „Jüdisches Leben in der NS-Zeit“ wurden schwerpunktmäßig jeweils von einer der vierten Klassen der dreizügigen Grundschule behandelt. Da das Ausstellungsprojekt von Anfang an so konzipiert war, dass die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss des Projekts ihre Mitschülerinnen und Mitschüler durch die Ausstellung führen sollten, war es wichtig, dass jede Klasse auch über die Themenschwerpunkte der Parallelklassen informiert wurde.

Annäherung an die Thematik

Das Bild- und Textmaterial wurde von Mitarbeitern des MPZ zusammengestellt und zwischen den Lehrkräften und einem MPZ-Mitarbeiter im Unterricht besprochen. Den Schülerinnen und Schülern wurde zunächst eine größere Auswahl an Bildmaterialien vorgestellt. Aus diesen konnten sie auswählen und ihre Gedanken zu den gewählten Abbildungen äußern. Anschließend wurden die Abbildungen in den jeweiligen historischen und thematischen Kontext gestellt, der im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurde. In einer Art Vertiefungsphase griffen die Lehrkräfte in den

folgenden Wochen immer wieder in einzelnen Unterrichtsstunden die jeweiligen Themen auf. Dabei wurden unter anderem auch Textquellen oder biografische Hinweise mit eingearbeitet. Zugleich wurde das anfängliche Bildmaterial zunehmend eingeeignet, so dass maximal 15 bis 20 Abbildungen übrig blieben. Gegen Ende der Vertiefungsphase verfassten die Kinder Kurztexte zu den von ihnen ausgewählten Bildquellen.

Das Konzept dieser Vorbereitungs- und Lernphase war offen angelegt. Letztendlich hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, entsprechend ihrem Interesse und nach emotionalen Gesichtspunkten die endgültige, für die Ausstellung vorgesehene Bildauswahl zu bestimmen.

Doch welche Bildmaterialien wurden im Vorfeld eigentlich ausgewählt? Welche Abbildungen sind für die Jahrgangsstufe besonders geeignet? Wie fand eine Annäherung an die jeweiligen Themenkomplexe statt? Hier halfen allgemeine Fragestellungen und ausgewählte Leitobjekte zu Beginn der jeweiligen Themenbereiche. Für die Ausstellungssequenz „Georg Elser und der Widerstand im Nationalsozialismus“ boten sich folgende Fragestellungen als Einstieg und Diskussionsgrundlage an: Was bedeutet Widerstand? Wogegen kann sich Widerstand richten? Welche Formen von Widerstand gibt es? Als Leitobjekt wurde hier eine Fotografie ausgewählt, die Werftarbeiter in Hamburg anlässlich des Stapellaufs des ehemaligen Schulschiffes „Horst Wessel“ zeigt. Alle heben die Hand zum Hitlergruß. Alle? Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass einer der Werftarbeiter die Arme verschränkt. Eine Form von Widerstand. Wie fühlte sich der einsame Verweigerer angesichts des kollektiven Verhaltens? Diese und viele weitere Fragen lassen sich anhand des Bildbeispiels stellen.

Im Zentrum dieses Themenkomplexes standen die Biografie Elsers, seine Herkunft und sein beruflicher Werdegang, die Beweggründe für seine Tat und deren minutiöse Vorbereitung. Besonders beeindruckt und ergriffen waren die Schülerinnen und Schüler von der Einzeltäterschaft Elsers, dem Auf-sich-allein-gestellt-sein. Da die bekannten Fotografien von Georg Elser häufig aus der Vernehmungphase nach dem Attentat stammen, war es in diesem Zusammenhang auch wichtig, Elser in seiner alltäglichen Lebenswelt zu zeigen: zusammen mit seinem Bruder, mit seiner Verlobten oder als Musikant auf einem Dorffest.

Auch andere Formen des Widerstandes in München wurden mit dieser Schulklasse thematisiert, so die „Weiße Rose“ und der Kreis um Walter Klingenbeck. In einem Stadtrundgang wurden zusammen mit der Klasse auch entsprechende Orte im Stadtbild aufgesucht und fotografisch dokumentiert. Hierzu gehörten unter anderem das Haus in der Türkenstraße 94, in dem Elser wenige Wochen vor dem Attentat zur Untermiete wohnte, oder der Lichthof der Universität mit dem Denkmal für die „Weiße Rose“. Die Schülerinnen und Schüler besuchten auch die Stelle des ehemaligen Bürgerbräukellers, den Ort des Attentats vom 8. November 1939, und dokumentierten die dortige Bodenplatte und die Infotafel zu Georg Elser. Um den städtebaulichen Zustand und seine Veränderungen deutlich zu machen, war es wichtig, an diesem Ort auch historische Fotografien heranzuziehen, die den Zustand von 1939 zeigen.

Mit einer weiteren vierten Klasse wurde das Thema „Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“ erarbeitet und für die Ausstellung vorbereitet. Auch hier war es nötig, aus der Fülle des vorbereiteten Bildmaterials einige Leitobjekte auszuwählen. Zunächst

standen Fragen zur eigenen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Was bedeutet für euch *Kind* sein? Was ist der Unterschied zur Erwachsenenwelt? Propagandaplakate, die für den Eintritt in die nationalsozialistischen Jugendorganisationen, etwa die „Hitlerjugend“ bzw. den „Bund Deutscher Mädel (BDM)“, warben, wurden hierbei wichtige Objekte. Werbeparolen wie „Auch Du gehörst dem Führer“ oder „Jugend dient dem Führer“ wurden in der Klasse heftig diskutiert. In diesem Zusammenhang galt es auch, die perfide Strategie der Nationalsozialisten zu beleuchten, die Spaß und Begeisterung mit Drill und Gehorsam verband. Zudem wurde die Intention dieser Organisationen im Hinblick auf das zukünftige Leben der Mädchen und Jungen untersucht. Insbesondere die militärische Ausbildung der männlichen Jugend, sei es durch Weitwurfübungen von Handgranaten oder am Maschinengewehr, diente der Vorbereitung auf den Krieg. Eine Vielfalt an Abbildungen ist hierfür Beleg. Gerade die Fotografien von oft verzweifelten Hitlerjungen, die von den Alliierten in den letzten Kriegswochen gefangen genommen wurden, regten die Münchner Schülerinnen und Schüler zu intensiven Diskussionen an.

Um den Kindern die Folgen des Krieges deutlich zu machen, wurden für die Ausstellung Fotografien ausgewählt, die die Folgen der Luftangriffe zeigen. Hier wurden wiederum bewusst Beispiele herangezogen, die die Schülerinnen und Schüler aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld in der Münchner Maxvorstadt und in Schwabing kennen, wie etwa Odeons- und Königsplatz oder das Siegestor. Auch das Kunstprojekt „Wunden der Erinnerung“, das an einigen Stellen im Stadtraum, insbesondere in der Maxvorstadt, auf heute noch vorhandene Kriegsschäden verweist, wurde miteinbezogen. In unmittelbarer Nähe ihrer Schule dokumentierten die Schülerinnen und Schüler die Einschusslöcher an der Wand der Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität.



Erhaltene Einschusslöcher in der Backsteinwand der Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Wunden der Erinnerung als Mahnmal gegen den Krieg. Foto: MPZ

Der dritte Klassenverband schließlich beschäftigte sich vertiefend mit dem Thema „Jüdisches Leben in der Zeit des Nationalsozialismus“. Hierbei ging es vornehmlich um den Bereich der sozialen Ausgrenzung und Diffamierung. Im Zentrum standen Beispiele aus den Jahren zwischen 1933 und 1939, häufig mit einem Bezug zu München oder dem Münchner Umland. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik wurde aufgrund des Alters der Schülerinnen und Schüler nur andeutungsweise thematisiert.

Einleitend wurde zunächst mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert, was Ausgrenzung eigentlich bedeutet. Welche Formen von Ausgrenzung gibt es und welche perfiden Methoden haben die Nationalsozialisten entwickelt? Was bedeutete es etwa, auf einer Parkbank sitzen zu müssen, auf der „Nur für Juden“ steht? Warum war es Juden verwehrt, bayerische Urlaubsorte aufzusuchen? Welcher Eindruck entsteht, wenn an einem Badestrand ein Schild angebracht war mit der Aufschrift: „Baden für Juden und Hunde verboten“. Daneben wurden die Boykottaktionen gegen jüdische Einrichtungen vom 1. April 1933, die Zerstörung der Münchner Hauptsynagoge im Sommer 1938 oder die Zerstörungen der Reichspogromnacht vom November 1938 thematisiert.

Um den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, wie das System einer zunehmenden Ausgrenzung und Diffamierung funktionieren konnte, wurden einige Beispiele aus nationalsozialistischen Kinderbüchern ausgewählt. „Der Giftpilz“, 1938 erschienen, zeigt, wie mittels Bildern und Geschichten Judenfeindschaft bereits im Kindesalter eingeübt wurde.

Begleitende Kunstprojekte

Wichtig für die Altersgruppe war neben der faktischen Vermittlung der schwierigen Thematik auch die Möglichkeit, sich gedanklich und emotional mit dem Erlernten und Erfahrenen auseinandersetzen zu können. Aus diesem Grund wurde als nächster Schritt ein klassenübergreifendes Schreib- und Kunstprojekt durchgeführt, dessen Ergebnisse von Anfang an als Teil des Ausstellungskonzeptes angedacht waren. Auf kreative Art und Weise konnten die Schülerinnen und Schüler so ihre gewonnenen Ansichten, Gefühle und Gedanken über das Erfahrene ausdrücken und verarbeiten.

In schriftlicher Form konnten die Schülerinnen und Schüler zunächst in einem Brief an Georg Elser ihre Eindrücke in Worte fassen. Dabei trat ein sehr heterogenes Reflexionsniveau des zuvor Kennengelernten zutage. Elsers Tat wurde durchaus unterschiedlich bewertet. Bereits in der Vorbereitungsphase waren bei den Schülerinnen und Schülern immer wieder der moralische Aspekt eines Attentats im Allgemeinen wie auch die Tat Elsers im Besonderen ein wichtiger Diskussionspunkt. Dies wird bei der Analyse der Briefe an Georg Elser deutlich. Die Schülermeinung, in ihrer Argumentation teilweise sehr reflektiert formuliert, reicht von Zustimmung über Zweifel bis zur Ablehnung der Tat Elsers. Generell waren die Schülerinnen und Schüler sehr betroffen von der Festnahme Elsers an der Schweizer Grenze, also kurz bevor er in Sicherheit gewesen wäre.

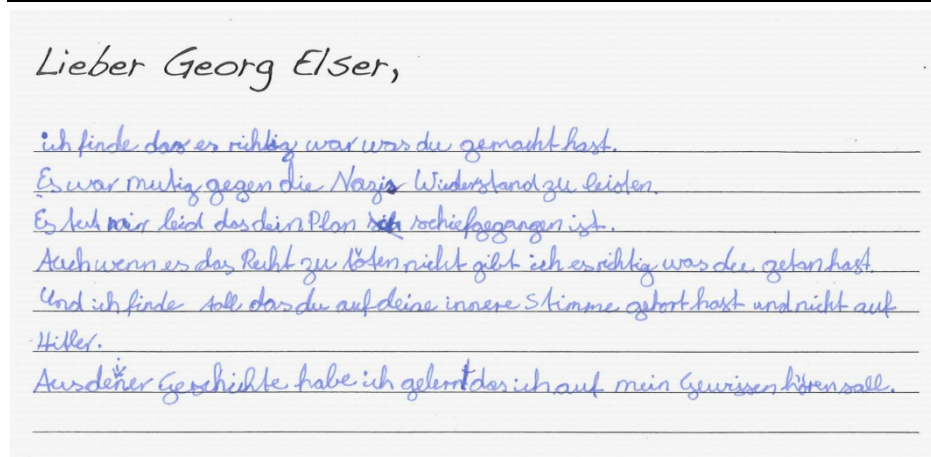
Lieber Georg Elser,

München, 07.05.10

ich finde das du sehr viel Mut bewiesen hast. Hattest du Angst das dich jemand während dem Bau der Bombe erwischt? Ich bin sehr erstaunt das du die Bombe ganz ohne Hilfe gebaut hast. Warum wolltest du Adolf Hitler umbringen. Wie schlimm war es in der Zeit wo Adolf an der Macht war? Warum wolltest du niemanden mit dem Bau der Bombe zu dir heranziehen? Was dachtest du über Hitler. Wie starben sie im KZ. Ich wünsche es gäbe gibt mehr gute Menschen wie du auf der Welt. Wie fühlen sie sich als sie erfahren das Hitler früher gehen musste? Oder als sie erfahren als unschuldige ums Leben gekommen sind? Achzten sie auf die Juden? Wie fühlten sie sich als sie erfannt wurden? Haben sie sich schon auch bei der Polizei beschwert. Sie haben eine eigene Briefmarke bekommen, was würde würden sie erstaunt sein? Ob sie es glauben oder nicht, an unserer Schule wurden ein Denkmal von ihm aufgehängt. Also sie haben großes geleistet. Leider muss ich mich verabschieden. Also Tschüss.

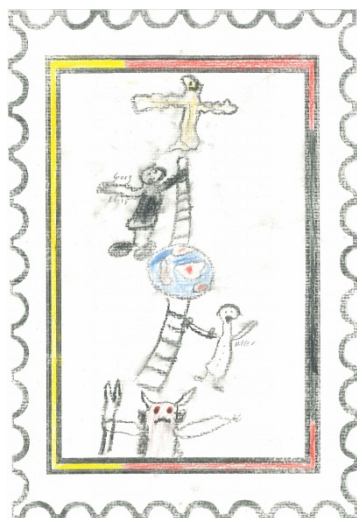


M: N: R



Briefe von Schülerinnen und Schülern an Georg Elser; Foto: MPZ

Ausgehend von den Leitobjekten der Ausstellung, dem Denkmal an der Schule und der Gedenkbriefmarke für Georg Elser, fand auch eine künstlerische Auseinandersetzung statt. Die Schülerinnen und Schüler hatten dabei die Möglichkeit entweder eine eigene Gedenkbriefmarke oder eine großformatige Collage mit Bezug zum Denkmal an der



Schülerentwurf für eine Gedenkbriefmarke für Georg Elser. In der unteren Bildhälfte steigt Hitler in die Hölle hinab, in der oberen Hälfte Elser in den Himmel auf. Foto: MPZ



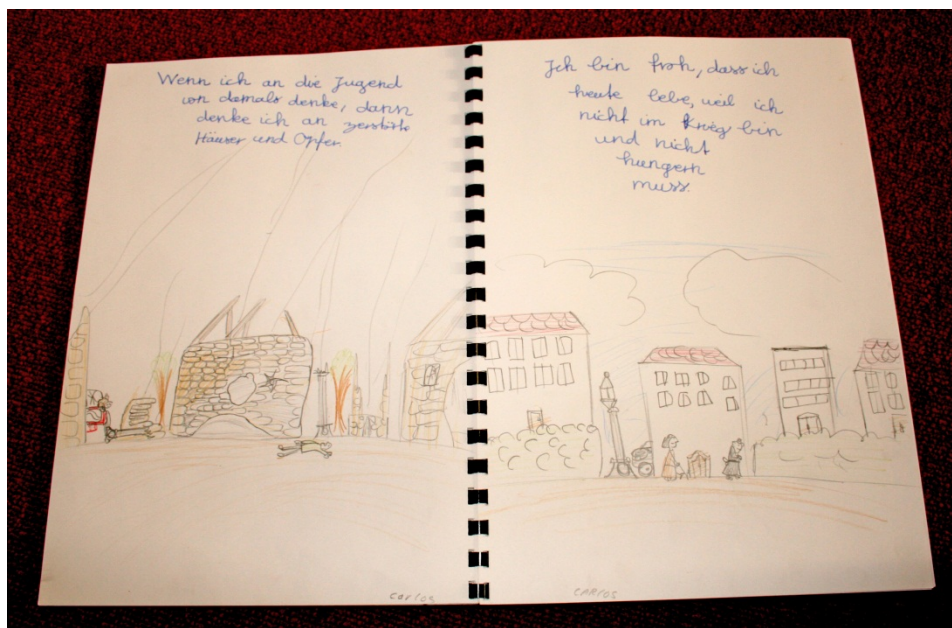
Plakatcollage der Schüler angeregt vom Denkmal an der Schulfassade. Foto: MPZ

Schulfassade zu gestalten. Das Denkmal in seiner konzeptuellen Intention ist ein abstraktes Werk, das an Georg Elser und seine Tat erinnern soll. Die Aufgabe der Schülerausstellung war es, diese künstlerische Abstraktion greifbar und erfahrbar zu machen.

Georg Elser und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus

Aus diesem Grund hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit das Denkmal mit Leben nach ihrer Vorstellung zu füllen. Die Fläche der Buchstaben des Denkmals, das in Plakatgröße (DIN A1) gedruckt worden war, wurde dazu von den Schülerinnen und Schülern mit Bildausschnitten, die zumeist Kriegsbezug haben, in Form einer Collage beklebt.

Eine weitere Kunstaktion hatte zum Ziel, ein Album mit dem Titel „Kindheit damals – heute“ zu erstellen. Auf jeweils gegenüberliegenden Seiten konnten die Schülerinnen und Schüler Ihre Gedanken zu Kindheit und Jugend in der NS-Zeit und in der heutigen Zeit schriftlich und bildhaft formulieren.



Eindrücke und Gedanken einer Schulklasse zum Thema „Kindheit damals und heute“. Foto MPZ

Die Ausstellung



Ungefähr vier Wochen nach dem ersten Kontakt der Schülerinnen und Schüler mit der Thematik konnte nach der Vertiefungs- und Lernphase die Ausstellung aufgebaut werden. Dafür standen sechs Tafeln zur Verfügung, die jeweils beidseitig genutzt werden konnten. Jede Schulklasse konnte für ihr Thema zwei Tafeln gestalten. Geplant war eine kreisförmige Aufstellung der Tafeln, wobei an der Außenseite die historischen Fakten vermittelt werden sollten, während die Innenseite den Briefen an Georg Elser und den Kunstprojekten vorbehalten war. Gruppen von jeweils acht bis zehn Schülerinnen und Schülern pro Klasse übernahm-

Ausstellungsaufbau durch die Schülerinnen und Schüler. Foto: MPZ

men die Gestaltung der einzelnen Tafeln. Im Zentrum jeder Ausstellungstafel wurde ein farblich hervorgehobenes Leitobjekt präsentiert, dem die Schülerinnen und Schüler eine besondere Bedeutung zumaßen.

Bei der abschließenden Präsentation im Rahmen des Schulfestes führten die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die Eltern und die geladenen Gästen durch „ihre Ausstellung“ und standen für zusätzliche Erläuterungen bereit. Aus diesem Grund war es in der Vorbereitungs- und Vertiefungsphase wichtig, dass jede Klasse neben ihrem eigentlichen Themenschwerpunkt auch über die Themenbereiche der Parallelklassen informiert war. Auch galt es wichtige Fragen zur Vermittlung zu besprechen, so etwa die Position des Vermittelnden zwischen Ausstellungsobjekt und Besucher.



Ausstellungsbesucher jeden Alters zeigen reges Interesse für das Schülerprojekt. Foto MPZ

Die Ausstellung wurde begleitet und ergänzt durch eine Passantenumfrage vor der Schule zur Person Georg Elzers sowie zur Bekanntheit und Funktionsweise des Denkmals. Um den Schülerinnen und Schülern die Funktionsweise des Denkmals und seiner unterschiedlichen Leuchtintervalle zu verdeutlichen, wurde zusätzlich ein Daumenkino entwickelt, das als Bastelbogen in der Ausstellung zur Verfügung stand.

Das gesamte Projekt ist auf Nachhaltigkeit ausgelegt. In gewissen Zeitabständen – etwa alle vier Jahre – kann ein neues Ausstellungsprojekt initiiert werden. Das vom MPZ erstellte Material, das jederzeit erweiterbar ist, verbleibt in der Schule, sodass jede „Schulgeneration“ damit stets ihre eigene Ausstellung konzipieren kann.

Das fächerübergreifende Potential von Geschichte(n) nutzen:

Das Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“ als Schlüssel zum Thema Nationalsozialismus und zur Förderung historischer Kompetenzen

„Wenn ich sie [Bücher] in der Länge und Breite gelesen habe, dann lese ich sie in der Tiefe. Da ist glaube ich noch manche Überraschung zu erwarten.“¹ Lillimaus, eine der zentralen Charaktere in Willi Fährmanns Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“, spricht, wie der zitierten Passage entnommen werden kann, auf einem sehr hohen Reflektionsniveau über den Umgang mit Literatur. Sie hält es für hilfreich und spannend zwischen den Zeilen zu lesen und genau hinzuschauen. Anna-Lena (10 Jahre) hat diese Stelle so zusammengefasst:

„Wenn ich die Geschichten
in der Länge und Breite gelesen habe,
dann lese ich sie in der Tiefe!“

- den Sinn rauslesen
- überdenken
- nachlesen
- verschlingen
- überlesen
- zustimmen oder widersprechen

Man kann widersprechen, den Sinn
rauslesen, überdenken, nachlesen, ver-
schlingen oder überlesen.

Wie es im Sinne einer gezielten Förderung der Lesekompetenz vorgesehen ist, stößt Lillimaus mit ihrer Aussage den Leser also mit der Nase darauf, dass Texte nicht nur da sind, um Informationen zu ermitteln, sondern dass sie auch interpretiert werden sollen. Letztendlich führt das zu Reflexion und Wertungen. Auch Anna-Lena, die Viertklässlerin, hat das genau so verstanden.

¹ Fährmann, Willi (2010): Der überaus starke Willibald, Würzburg, S. 75. Erst kürzlich ist die Fortsetzung des Kinderbuchklassikers erschienen, den allerdings das hier vorgestellte Unterrichtskonzept nicht einbezieht: Fährmann, Willi (2011): Die Abenteuer der überaus mutigen Lillimaus, Würzburg.

Dies ist nur einer von vielen Ansatzpunkten, die Fährmann in seinem Buch bietet, um im Sinne eines Literaturunterrichts, der beispielsweise anhand produktiver Verfahren² und mit kreativem Einsatz der Leser über das reine Textverstehen hinaus kommen will und auch bereits in der Grundschule das Ziel verfolgt, gemeinsam mit Kindern über Literatur und die darin behandelten Sachverhalte zu reflektieren.

Fährmann zeichnet mit seinem Willibald-Buch einen ganz bestimmten Sachverhalt nach: Er beschäftigt sich am Beispiel einer Mäuse-Gesellschaft mit den zentralen Mechanismen von Demokratie und Diktatur. Das Konzept, das dem Buch zugrunde liegt, bietet deswegen für einen fächerübergreifenden Ansatz, der die Förderung von Lesekompetenz und die Entwicklung von historischen Kompetenzen gleichermaßen zum Ziel hat, also „doppelte Kompetenzförderung“ fokussiert, eine besondere Chance: Geht man in einem zweischrittigen Verfahren so vor, dass die Schülerinnen und Schüler sich zuerst mit dem Kinderbuchklassiker von Fährmann auseinandersetzen und direkt daran anknüpfend – im Rahmen des historischen Lernens – den Nationalsozialismus thematisieren, können die Lernenden Kompetenzen in beiden Fachbereichen entwickeln – aufeinander aufbauend und ineinander verzahnend.

Während es schon immer vollkommen selbstverständlich und unstrittig war, dass Grundschülerinnen und Grundschüler sich die Kulturtechnik Lesen aneignen sollen, wurde lange kontrovers diskutiert, ob sie sich im Kontext des historischen Lernens bereits in so jungen Jahren mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen sollten.³ Verschiedene aktuelle Forschungsarbeiten⁴, darunter auch meine eigenen⁵, zeigen jedoch,

² Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006): *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*, Seelze, S. 96 ff.

³ Vgl. zum Beispiel: Moysich, Jürgen/ Heyl, Mathias (1998) (Hrsg.): *Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg; oder: *Holocaust als Thema in der Grundschule*. In: *Die Grundschulzeitschrift* (1996), H.97; oder: Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (2006) (Hrsg.): *Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule* (Beiheft Nr. 3 von *widerstreit-sachunterricht*), Frankfurt a.M., ; oder: Enzenbach, Isabel (2011): *Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht*, Berlin. Während sich der wissenschaftliche Diskurs eindeutig für eine Auseinandersetzung von auch jungen Lernern mit dem Thema ausspricht, sind bei Kolleginnen und Kollegen an den Schulen und auch in der Elternschaft oft noch große Bedenken vorzufinden. Diesbezüglich ist es nach wie vor wichtig, Beweggründe für die entsprechenden Unterrichtsinhalte und daraus entwickelte Unterrichtskonzepte zu kommunizieren und die Möglichkeit zum Gespräch darüber in besonderer Weise anzubieten, z.B. in schulhausinternen Lehrerfortbildungen oder auch bei Elternabenden.

⁴ Vgl. z.B.: Klätte, Christina (2011): *Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe*. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): *Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion*, Bad Heilbrunn, S. 169-174; Becher, Andrea (2009): *„Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education*, Oldenburg; Flügel, Alexandra (2009): *„Kinder können das auch schon mal wissen...“*. *Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse*, Opladen; Hanfland, Vera (2008): *Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern*, Berlin.

⁵ Vgl.: Serwuschok, Stefanie (2011): *Erhebung zu Ausprägung historischer Kompetenzen bei Grundschulern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht*. In: Hodel, J./ Ziegler, B. (2011) (Hrsg.): *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“*, Bern, S. 183-195.

dass nicht mehr die Frage nach dem „ob“, sondern die Fragen nach dem „Warum? Was? Wie?“ gestellt werden müssen. Grundschul Kinder haben sich in ihrem außerschulischen Leben oftmals bereits intensiv mit dem Nationalsozialismus befasst und verfügen über ein detailhaltiges Wissen. Nicht nur aktuelle Forschungsarbeiten von Wissenschaftlern zeigen das, sondern auch die Lernstandserhebungen, die der Arbeitskreis „Geschichte innovativ“⁶ durchgeführt hat.

Das Wissen um die nationalsozialistische Phase der deutschen Geschichte ruft gerade bei jungen Kindern Verunsicherungen hervor, ja verursacht auch Angst. Des Weiteren gehen Grundschul Kinder wohl davon aus, dass die Erwachsenen nicht besonders begeistert davon sind, wenn sie sich mit diesem Thema beschäftigen⁷, was dazu führen kann, dass sie dies heimlich tun und eben nicht das Gespräch mit Erwachsenen darüber suchen. Gerade solche Tatsachen machen eine aktive und dosierte Auseinandersetzung mit dem Thema, in der vorbereiteten Lernumgebung der Schule, notwendig.

Diese Aspekte waren der Ausgangspunkt dafür, dass der Arbeitskreis „Geschichte innovativ“ das zweischrittige Konzept „Diktatur – nein danke!“⁸ entwickelt hat. Es zielt im Sinne der „doppelten Kompetenzförderung“ gleichermaßen auf die Förderung von Lesekompetenz und auf die Förderung von historischen Kompetenzen. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden explizit berücksichtigt. Folgend werde ich das Konzept ausdifferenzieren und vorab die theoretischen Grundlagen skizzieren: Der Kern dieses unterrichtlichen Ansatzes zielt auf das historische Lernen ab. Dabei wurde das Kompetenzstrukturmodell der FUER-Gruppe zugrunde gelegt, das ich im ersten Schritt darstellen werde. Da durch den fächerübergreifenden Ansatz auch der Deutschunterricht in den Blick kommt, werde ich auch auf die dabei berücksichtigte theoretische Basis aus der Literaturdidaktik eingehen. Der Band, in der dieser Beitrag erscheint, fokussiert das historische Lernen, weswegen die Hinweise zur Deutschdidaktik knapp

⁶ Der Arbeitskreis „Geschichte innovativ“ ist ein Lehrerarbeitskreis, der sich mit der Planung, Durchführung und Evaluation von kompetenzorientiertem Geschichtsunterricht in der Grund- und Hauptschule beschäftigt. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt zwischen der Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (Prof. Dr. Waltraud Schreiber/ Stefanie Serwuschok) und dem Schulamt in der Stadt und im Landkreis Ansbach (Regierungsbezirk Mittelfranken, Bayern), das sich im Juli 2008 gegründet hat. Derzeit wirken folgende Mitglieder im Arbeitskreis mit: Heidi Dietrich, Petra Kagermeier, Martina Lukhaup, Ina Obermeyer, Felix Reichel, Anna Schäfer; Leitung: Stefanie Serwuschok.

⁷ Paul (9 Jahre) hat im Einzelinterview ausführlich erklärt, dass die Erwachsenen, z.B. auch seine Eltern, nicht möchten, dass er sich mit dem „Hitler-Thema“ beschäftigt. Er hat angemerkt, dass er das offiziell jetzt auch nicht mehr tut, dieses Thema aber für sehr wichtig erachtet und dass er sich deswegen heimlich damit beschäftigt. Paul ist unter den Neunjährigen, die ich im Rahmen meines Dissertationsvorhabens interviewt habe, diesbezüglich kein Einzelfall.

⁸ Das Unterrichtskonzept wurde vom Arbeitskreis „Geschichte innovativ“ entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Im Schuljahr 2008/ 2009 wurde es erstmals in 4. Klassen erprobt. Der erste Versuch zog eine Evaluierung und Optimierung nach sich, der 2009/ 2010 eine weitere Anwendung in 4. Klassen folgte.

Dank der Förderung durch die Hermann-Gutmann-Stiftung kann das Konzept derzeit für die Implementation aufbereitet werden. Es entsteht derzeit, auch durch die Unterstützung des Dokumentationszentrums Reichsparteigaselände und die Bundeszentrale für politische Bildung, ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte, das eine Wanderausstellung für Lehrkräfte und einen Reader inkl. didaktischem Hintergrund, Stundenkonzepten und Unterrichtsmaterialien einschließt. Interessenten können sich an die Professur für Theorie und Didaktik der Geschichte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt wenden (URL: www.geschichtsdidaktik.info).

gehalten werden. Im dritten Abschnitt komme ich auf das konkrete Unterrichtsvorhaben zu sprechen, das die Arbeit mit dem Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“ und die Sequenz zum Nationalsozialismus miteinander verzahnt.⁹ Da es gerade bei diesem Thema wichtig ist, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, werde ich abschließend konkretisieren, wie das Konzept zur Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus aussah.

1. Die Förderung historischer Kompetenzen – Zur Zielsetzung eines den aktuellem Diskussionsstand der Geschichtsdidaktik berücksichtigenden Unterrichts

Geschichtsunterricht hat in allen Schularten die Förderung historischer Kompetenzen zum Ziel. Damit geht ein zentraler Paradigmenwechsel einher: Während viele Jahrzehnte lang Schülerinnen und Schüler Geschichte als „Paukfach“ durchlebt und durchlitten haben, in dem es vor allem darum ging Daten und Fakten zu verinnerlichen, steht nun historisches Denken „auf dem Programm“. Bedingung für historische Denkprozesse ist das Verfügen-Können über historische Kompetenzen. Kompetenzorientierung entspricht der Operationalisierung der zentralen Kategorie der Geschichtsdidaktik – des Geschichtsbewusstseins¹⁰. Für das hier vorgestellte Konzept bildet das Modell der FUER-Gruppe¹¹ die Grundlage. Es schließt sich direkt an den von Jörn Rüsen¹² ausbuchstabierten und von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber¹³ weiter entwickelten Prozess des historischen Denkens an, der in folgender Grafik visualisiert wird:

⁹ Mit dem Willibald-Buch von Fährmann im Deutschunterricht der Grundschule zu arbeiten, ist durchaus kein Novum. Franz-Josef Payrhuber kann durch Befragungsergebnisse nachweisen, dass das Buch in Grundschulklassen zu den Publikationen von Fährmann gehört, die mit am meisten gelesenen werden, er spricht sogar von der Zugehörigkeit zu einem „heimlichen Kanon“. Vgl. Payrhuber, Franz-Josef (1999): Fährmann-Bücher im Literaturunterricht. In: Pleticha, H. (1999): Bücher sind wie Flügel. Zum 70. Geburtstag von Willi Fährmann, Zwickau, S. 84.

¹⁰ Vgl. hierzu beispielsweise die Ausführungen von Karl-Ernst Jeismann, z.B.: Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Bergmann, K./ Fröhlich, K./ Kuhn, A./ Rüsen, J./ Schneider, G. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber, S. 42-44. Waltraud Schreiber hat der zentralen Kategorie für den Idealfall die Attribute „reflektiert und (selbst-)reflexiv“ zugewiesen, Vgl. z.B.: Schreiber, Waltraud (2004): Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Schreiber, W. (2004): Erste Begegnungen mit Geschichte (Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1), Neuried, S. 47-112.

¹¹ Bei der FUER-Gruppe handelt es sich um einen Personenkreis deutschsprachiger Geschichtsdidaktiker und Geschichtslehrer aus dem europäischen Raum. Im Rahmen eines 3-jährigen Comenius-Projekts wurde ein Kompetenzstrukturmodell entwickelt, das Kompetenzbereiche für historisches Denken und ein Graduierungsmodell für die Kompetenzdiagnose ausweist. Es wird in folgender Publikation ausdifferenziert: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (2010) (Hrsg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried.

¹² Vgl. Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen, S. 29.

¹³ Hasberg, Wolfgang/ Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, A. (Hrsg.) (2003): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/ Ts., S. 179-202.

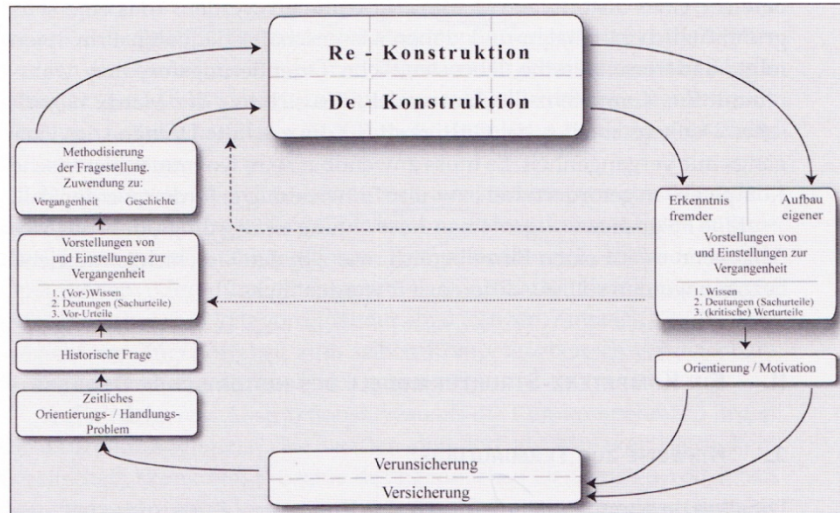
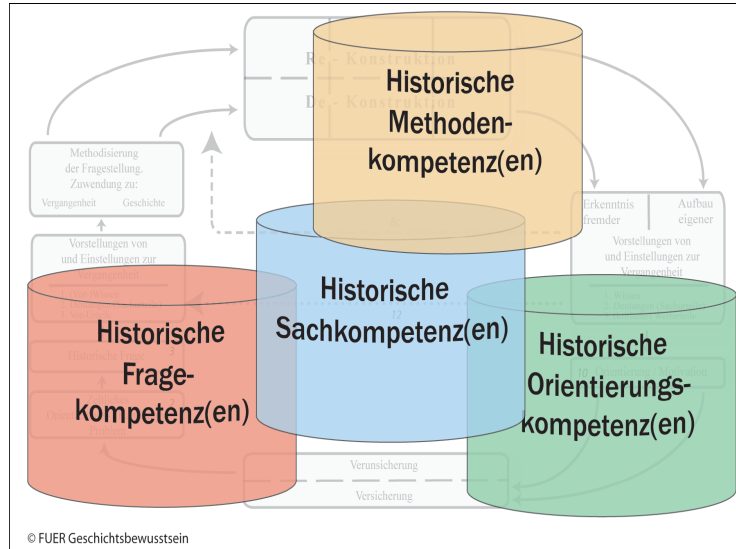


Abb. 2: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung; nach Hasberg/Körper, Geschichtsbewusstsein dynamisch, 2003, S. 187.

Hasberg und Körper überführen das historische Denken in ein Prozessmodell. Dieser Prozess hat seinen Ausgangspunkt im Interesse an einem historischen Sachverhalt oder in einer Verunsicherung, die geklärt werden muss, um in der eigenen Lebenswelt zu Orientierung zu gelangen. Verunsicherung/ Interesse werden in eine historische Frage überführt. In der Fragestellung spiegelt sich das Geschichtsbewusstsein der Fragenden wider, auch die vorhandenen Vorstellungen von Geschichte. Um eine Antwort auf die gestellte Frage zu finden, laufen im nächsten Schritt, im Idealfall methodisch reguliert, die Prozesse der Re-Konstruktion oder De-Konstruktion ab. Sie werden jeweils in einer historischen Narration gebündelt – dies entspricht einer Syntheseleistung. Die Antwort hat neue Erkenntnisse zu historischen Sachverhalten zum Ergebnis; sie kann die Verunsicherung auflösen/ das Interesse befriedigen und Orientierung in der eigenen Lebenswelt geben. Sie kann aber auch zu neuen Fragen führen, die einen weiteren Denkprozess anzetteln.

Auf der Basis dieses Prozessmodells des historischen Denkens hat die FUER-Gruppe demzufolge vier Kompetenzbereiche¹⁴ zum historischen Denken ausgewiesen:

¹⁴ Vgl. hierzu außer dem Band von Körper u.a. (2007/ 2010) noch folgenden Beitrag: Schreiber, Waltraud (2007): Historische Kompetenz. Was Schüler schon mitbringen und was sie noch lernen können. In: Grundschulmagazin (2007), H.3, S. 8-11.



- **Historische Fragekompetenz¹⁵:**
Der Kompetenzbereich der historischen Fragekompetenz umfasst zwei Kernkompetenzen: Erstens das Formulieren und Stellen eigener historischer Fragen und zweitens das Erkennen historischer Fragestellungen, die hinter fertigen Geschichtsdarstellungen über Vergangenheit stecken.
- **Historische Methodenkompetenz¹⁶:**
Re-Konstruktion und De-Konstruktion sind die beiden Kernkompetenzen, die den Kompetenzbereich der historischen Methodenkompetenz ausmachen. Bei der **Re-Konstruktion** handelt es sich um den klassischen historischen Forschungsprozess, der aufgrund der Fragestellung die Suche nach passenden Quellen (Heuristik), die innere und äußere Quellenkritik und schließlich die Interpretation und die Darstellungen der Ergebnisse in eine Narration einschließt. Mit **De-Konstruktion** ist die Analyse von fertigen Geschichtsdarstellungen gemeint, wie wir sie in der Geschichtskultur in unterschiedlichen Varianten vorfinden (wissenschaftliche Abhandlung zu einem historischen Aspekt, historischer Roman, historische Ausstellung, historischer Film, etc.).

¹⁵ Vgl. Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 155-193.

¹⁶ Vgl. Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 194-235.

- Historische Sachkompetenz¹⁷:
Ein historisch Denkender ist sachkompetent, wenn er über Begriffs- und über Strukturierungskompetenz verfügt. Er ist dann in der Lage domänenspezifische Begriffe zu nutzen, bzw. die Domäne Geschichte zu strukturieren und zu systematisieren. In beiden Fällen sind vier verschiedene Bezugspunkte möglich: die historischen Inhalte, die historische Methode (nicht nur Re-, sondern auch De-Konstruktion!), geschichtstheoretische Aspekte und der Bezug auf sich selbst und das eigene Leben.
- Historische Orientierungskompetenz¹⁸:
Dieser Kompetenzbereich setzt sich aus 4 Kernkompetenzen zusammen: (1) Der historisch Denkende ist dazu in der Lage, das eigene Geschichtsbewusstsein gezielt zu reorganisieren. (2) Er kann sein Welt- und Fremdverstehen reflektieren und erweitern. (3) Die eigene Identität, sein Selbstverstehen, wird durch den historischen Denkprozess immer wieder gezielt erneuert. (4) Das Handeln in seiner Lebenswelt wird durch den historischen Denkprozess beeinflusst (Reflexion/ Erweiterung der Handlungsdispositionen).

2. Ziele zeitgemäßen Literaturunterrichts

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“¹⁹ Spinner konkretisiert die Zielsetzung des Umgangs mit Literatur bzw. der Förderung von Lesekompetenz in 6 verschiedene Aspekte: (1) Förderung der Freude am Lesen; (2) Texterschließungskompetenz; (3) Literarische Bildung; (4) Förderung von Imagination und Kreativität; (5) Identitätsfindung und Fremdverstehen; (6) Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen.²⁰ Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, Texte zu verstehen, zu interpretieren, zu bewerten und Schlüsse für das Handeln im eigenen Leben daraus zu ziehen. Des Weiteren sollen sie Freude am Umgang mit Literatur entwickeln und die Auseinandersetzung mit Texten als Gewinn für das eigene Leben betrachten.

Auf den ersten Blick lässt sich bereits feststellen, dass sich Aspekte der historischen Kompetenzen sehr gut mit dem, was Lesekompetenz ausmacht, vereinbaren lassen: Die De-Konstruktion von Geschichtsdarstellung und der analysierend-interpretierende Umgang mit Texten hängen sehr eng zusammen, ja können deckungsgleich sein, beide ha-

¹⁷ Vgl. Schöner, Alexander (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 265-314.

¹⁸ Vgl. Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried, S. 236-264.

¹⁹ Baumert, u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000, S. 22.

²⁰ Vgl. Spinner (2006): Deutschunterricht, S. 168-172. Das Modell von Spinner wurde dem Unterrichtskonzept zugrunde gelegt. Vgl. z.B. außerdem: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (2010): Lese- und Literaturunterricht, Baltmannsweiler.

ben einen reflektiert-kritischen Umgang mit fertigen Konstrukten aus der Lebenswelt zum Ziel. Das Verständnis von Texten und die Einordnung in einen sinnstiftenden Zusammenhang machen es notwendig, aktiv Konzepte zu entwickeln, sie zu strukturieren bzw. zueinander in Beziehung zu setzen. Dies zielt in die gleiche Richtung wie die Entwicklung von Begriffs- und Strukturierungskompetenz. Orientierung in der eigenen Lebenswelt hängt auch von der eigenen Identität und vom Bemühen, den und das andere zu verstehen, ab. Diesen Fokus greift auch die Förderung der Lesekompetenz auf. Diese Tatsache macht sich das mehrstufige Unterrichtskonzept „Diktatur – nein danke!“, das die Auseinandersetzung mit „Der überaus starke Willibald“ in direkter Korrelation mit der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus bringt, zu Nutze.

3. Konkretisierung: Das fächerübergreifende Unterrichtskonzept „Diktatur – nein danke!“

Das zweischrittige Verfahren sieht vor, dass mit den Schülerinnen und Schülern zuerst das Buch „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fähmann als Klassenlektüre gelesen wird. Der Auseinandersetzung mit dem Kinderbuch folgt eine Unterrichtssequenz zum Nationalsozialismus. Während beide Unterrichtssequenzen für den Außenstehenden als getrennt und nacheinander ablaufend wahrgenommen werden können, steht im Hintergrund jedoch eine Idee, die sie miteinander verknüpft: Auf der Ebene der Begriffsbildung zielt das Vorhaben am Beispiel der Mäusegeschichte im ersten Schritt vor allem auf die Erarbeitung der Begriffskonzepte „Demokratie“ und „Diktatur“, wobei der Schwerpunkt auf Diktatur liegt. In diesem ersten Schritt geht es also noch nicht um die vergangene Realität, sondern die Diskussionen werden ausschließlich entlang der fiktiven Mäusegeschichte geführt. Gespräche auf der Metaebene ermöglichen den Schülerinnen und Schülern Abstrahierung und Verallgemeinerung, die ihnen später eine Ablösung vom Beispiel der fiktiven Mäuswelt ermöglichen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Beispiel können die Schülerinnen und Schüler somit grundlegende Strukturen dazu, was eine Diktatur ausmacht, aufbauen. Diese „Konzepte“ bringen die Lernenden mit, wenn sie sich im 2. Schritt mit dem Nationalsozialismus als Diktatur²¹ beschäftigen.

²¹ Die Wahl dieses Konzepts leitet sich aus der aktuellen historischen Forschung ab, welche auch den Nationalsozialismus entsprechend bezeichnet: „Das „Dritte Reich“ wurde [...] als Diktatur unter nationalsozialistischer Ideologie [...] etabliert.“ (Benz, Wolfgang (2010): Der Aufbruch in die Moderne. Das 20. Jahrhundert. In: Benz, W./ Büttner, U. (2010): Handbuch der deutschen Geschichte/ 18: Der Aufbruch in die Moderne. Das 20. Jahrhundert. Weimar – die überforderte Republik 1918-1933, Stuttgart, S. 59.) Während weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass es sich beim Nationalsozialismus um eine Diktatur handelte, wird intensiv diskutiert, wie sich diese Diktatur genau gestaltete, was ihre Eigentümlichkeiten ausmachte. Hinsichtlich folgender Merkmale herrscht weitgehend Konsens: nationalsozialistische Ideologie, Propaganda/ Erziehung, Gleichschaltung, Volksgemeinschaft, Ausgrenzung, Gewaltanwendung, Holocaust. Davon abzugrenzen ist der Widerstand, der gegen die Nationalsozialisten geleistet wurde bzw. die Frage, wie und in welchem Umfang er geleistet wurde. Die Gestalt der nationalsozialistischen Diktatur kann hier nicht in ihrem vollen Umfang besprochen werden. Wichtig für den Unterricht in der Grundschule ist, dass nicht auf Vollständigkeit abgehoben werden kann, sondern im Sinne der Lerngruppe elementarisiert werden muss. Folgende Kategorien erscheinen für eine Betrachtung sinnvoll und bieten gute Anschlussmöglichkeiten für die in der Auseinandersetzung mit dem Willibald-Buch gelegten allgemeinen Grundlagen, die die Kinder für die Beschäftigung mit dem Natio-

214

Dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler Ansätze dafür, was eine Diktatur ausmacht, schon verinnerlicht haben, fällt es ihnen leichter zu verstehen, was die nationalsozialistische Phase der deutschen Geschichte ausmachte. In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gilt es natürlich gerade auch die Eigentümlichkeiten der Zeit herauszuarbeiten, damit die Lernenden sich möglichst nah an die vergangene Realität annähern können.

3.1 Schritt 1: Die Auseinandersetzung mit dem Buch

„Der überaus starke Willibald“²²

Wie es der Umgang mit einer Kassenlektüre meist vorsieht, wird das Buch Kapitel für Kapitel gemeinsam oder individuell, immer wieder auch als Hausaufgabe, gelesen. Das im Sinne von Förderung der Lesekompetenz erarbeitete Konzept, das auch produktive Verfahren einbezieht und Kreativität fördernd wirksam sein will, bezieht methodisch vielfältigste Herangehensweisen ein. Hier kann nicht die komplette Arbeit mit den einzelnen Kapiteln ausdifferenziert werden.²³ Es werden aber die inhaltlichen und methodischen Strukturen aufgezeigt, unter denen auf das Buch zugegriffen wird.

Die Beschäftigung mit der Willibald-Geschichte zielt in erster Linie darauf, dass in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler ein Begriffskonzept für „Diktatur“²⁴ sich beginnt zu entwickeln. Dies wird dadurch möglich, dass sich 16 von 18 Kapiteln mit der Diktatur unter dem Mäuseboss Willibald beschäftigen. Die Fabel ist dabei linear als einsträngige Erzählung aufgebaut: Fährmann erzählt im ersten Kapitel, wie das Leben in der demokratischen Mäusegesellschaft aussah; im zweiten Kapitel ernennt sich Willibald

nalsozialismus und seine Eigentümlichkeiten vorbereiten: Elemente von Propaganda, Größenwahn/ Verblendung, Gewaltanwendung, Volksgemeinschaft und kontrastierend dazu Aspekte des Widerstands.

²² Die Tatsache, dass Fährmanns Willibald-Buch häufig in der Grundschule gelesen wird, hatte bereits verschiedenste Publikationen zur Folge, die pragmatische Herangehensweisen an den Kinderbuchklassiker aufzeigen – folgend eine Auswahl: Wertenbroch, Wolfgang (2011): *Der überaus starke Willibald von Willi Fährmann*. Literaturseiten, Köln; Cramer, Martina (2008): *Der überaus starke Willibald*, Kempen. Ortmeier, Ina (1996): *Der überaus starke Willibald*. In: *Die Grundschulzeitschrift* (1996), Material, H. 97; Landherr, Karl (2002): *Der überaus starke Willibald* (4. Jahrgangstufe). In: Born, M. (Hrsg.) (2002): *Entdeckungsreisen*. Kinderbücher von Willi Fährmann als Klassenlektüre, Zwickau, S. 93-114; Ossowski, Herbert (1989): *Lesen ist wie fliegen*. Der Schriftsteller Willi Fährmann. Zum 60. Geburtstag, Landau, S. 55-64. Nun stellt sich natürlich die Frage, ob es einen weiteren Ansatz braucht bzw. was das Neue daran ist, wenn er denn schon sein muss. Neu am Unterrichtskonzept „Diktatur – nein danke!“ im Vergleich zu den bereits vorgelegten Ideen ist, dass das Buch und eine Sequenz zum Nationalsozialismus unter der Perspektive der „doppelten Kompetenzförderung“ (Deutsch und Geschichte) systematisch aufeinander bezogen werden.

²³ Vgl. hinsichtlich einer detaillierten Darstellung den Reader inkl. didaktischem Hintergrund, Stundenkonzepten und Unterrichtsmaterialien, der derzeit vom Arbeitskreis erarbeitet wird und voraussichtlich im Frühjahr 2012 erscheint.

²⁴ Vgl. hierzu Fußnote 21. Es sind gleichzeitig 3 Hürden zu nehmen: Einmal muss das Konzept, das hinter dem Begriff Diktatur steht, so breit wie möglich angelegt werden, sodass keine inhaltlich falsche Grundlage gelegt wird. Zum zweiten müssen die Eigenheiten der Zeit Berücksichtigung finden. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihren Vorstellungen zum Nationalsozialismus oft sehr auf die Person Hitler zentriert – es muss in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im zweiten Schritt des Projekts Wert darauf gelegt werden, dass auch Aspekte wie Volksgemeinschaft und Selbstmobilisierung entsprechend Berücksichtigung finden; nicht zuletzt kann das Thema aufgrund des Lernalters der Schülerinnen und Schüler natürlich nur gelingen, wenn für die Aufbereitung im Unterricht entsprechend elementarisiert wird.

selbst zum Boss – der Aufbau der Diktatur nimmt seinen Lauf. In Kapitel 17 verliert Willibald durch eine Mausefalle seinen dicken Mäuseschwanz, eines der Merkmale, das ihn als starken Boss auszeichnet. Er kann sich nicht länger in seiner Position halten. In Kapitel 18 kehren die Mäuse zur Demokratie zurück. Mit dieser sozialkritischen Beispielerzählung zeichnet Fährmann in einer fiktiven Mäusewelt Geschehnisse nach, wie sie zwischen 1933 und 1945 in Deutschland stattfanden.²⁵ Es geht um das „Entstehen und Vergehen von Macht“, auch um „Machtausübung“. Die „Analogien zur Gewalt- und Willkürherrschaft der Nationalsozialisten im Dritten Reich [sind] unverkennbar – im Gesamtverlauf der Handlung wie in zahlreichen Details.“²⁶ Die Protagonisten der Geschichte sind der Diktator Willibald mit seinem Gefolge und die Albino-Maus Lillimaus. Lilli wird aufgrund ihres andersartigen Aussehens aus der Mäusegemeinschaft ausgegrenzt.²⁷

Aufgrund des Aufbaus der Geschichte bietet es sich an, das Begriffs-Konzept Diktatur unter Zuhilfenahme der Termini Gewalt, Größenwahn, Propaganda und kontrastierend Widerstand zu operationalisieren. Dabei werden über Gegensatz-Paare wie zum Beispiel Demokratie/ Diktatur, gut/ schlecht oder Täter/ Opfer weitere Strukturlinien eingezogen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei auch zu Perspektivenübernahme und Empathiefähigkeit angeregt werden.

Um die Zielsetzungen möglichst effizient verfolgen zu können, wird methodisch²⁸ mit verschiedenen Formen des freien und kreativen Schreibens gearbeitet. Dabei kommen zum Beispiel zum Einsatz: Cluster erstellen, Steckbriefe konzipieren, Briefe/ Gedankenblasen/ etc. formulieren, Comics gestalten, Geschichten weiter schreiben, Diskussionsrunden durchführen und dokumentieren.

²⁵ Während verschiedene Unterrichtskonzepte, die es für die Auseinandersetzung mit der Willibald-Geschichte schon gibt (vgl. Fußnote 22) gezielt auf einen direkten Vergleich der Mäuse-Diktatur und der nationalsozialistischen Diktatur abheben, sieht diesen das hier vorliegende Konzept gerade nicht vor. Das Kinderbuch wird genutzt, um allgemeine Strukturen, die hinter einem Begriff stehen, zu entwickeln. Erst in der darauf folgenden Beschäftigung mit der Vergangenheit kommt diese selbst in den Blick. Um das spezifische Kolorit der Zeit herauszuarbeiten, wird – nicht mehr und nicht weniger – auf dann bereits vorhandene grundsätzliche Strukturen zurückgegriffen, die genutzt werden, um die Vergangenheit mit ihrer Spezifik zu strukturieren.

²⁶ Payrhuber, Franz-Josef (2009): Willi Fährmanns Kinder- und Jugendbücher im Unterricht der Grundschule und Sekundarstufe I, Hohengehren, S. 39. Dieser Aspekt der Parallelen zwischen Fährmanns Buch und der nationalsozialistischen Diktatur wurde in den letzten Jahren kontrovers diskutiert, vgl. z.B.: Erbstöber, Sabine/ Klätte, Christina/ Pech, Detlef (2009): Kinderliteratur zu Holocaust/ Nationalsozialismus – bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (2009) Ausgabe Nr. 13, S. 18-19. Dort wird dem Buch in erster Linie negativ angerechnet, dass ein direkter Vergleich nicht möglich ist, weil das Buch für diese Perspektive nicht herangezogen werden kann. Dieser Haltung kann man durchaus zustimmen. Die Zielsetzungen im Umgang mit dem Willibald-Buch können aber eben auch andere sein, als direkte Parallelen aufzuzeigen. Es kann durchaus für andere Zielsetzungen im Kontext der Förderung historischer Kompetenzen genutzt werden: man kann es eben, wie im hier präsentierten Konzept nutzen, um die Kinder darin zu unterstützen, Konzepte von Demokratie und Diktatur aufzubauen. Man könnte beispielsweise aber auch eine Förderung der De-Konstruktionskompetenz nach dem FUER-Modell anstreben.

²⁷ Vgl. Kröber, Irena (2006): „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fährmann – Eine kindgerechte Hinführung zum Thema Nationalsozialismus, Norderstedt.

²⁸ Vgl. zum vielfältigen Methodeneinsatz auch: Spinner (2010): Methoden des Literaturunterrichts, S. 190-242.

3.2 Schritt 2: Die Sequenz zum Nationalsozialismus

- UZE²⁹ 1: Was wir über die Zeit, in der in Deutschland Hitler an der Macht war, schon wissen und was uns noch interessiert
- UZE 2: Warum und wie kam Hitler an die Macht?
- UZE 3: Deutschland wird Diktatur – Eingriffe in den Alltag
- UZE 4: Leben in der Zeit des Nationalsozialismus während des 2. Weltkrieges
- UZE 5: Kriegsende und das Leben zwischen den Trümmern – Wie sah das Leben in Deutschland nach dem Krieg aus?

Den Kern der ersten Stunde macht die Strukturierung des bereits bei den Kindern vorhandenen empirisch triftigen Wissens zum Nationalsozialismus aus, die sie aus ihrer Lebenswelt mit in den Geschichtsunterricht bringen: Nachdem in der Deutsch-Sequenz das 4. Kapitel des Willibald-Buches gelesen worden ist, wird eine Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus eingeschoben. Diese Erhebung wird nicht in direkten Zusammenhang mit dem Buch gebracht. Sie könnte theoretisch auch früher oder später im Verlauf der Deutschsequenz stattfinden. Wichtig ist vor allem, dass sie in ausreichendem Abstand zur später folgenden Sequenz zum Nationalsozialismus platziert wird, sodass die Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend in die Unterrichtsplanung einbezogen werden können.³⁰ Der Einstieg in die Stunde und damit das Thema erfolgt über eine Bildquelle, die Anne Frank zeigt.³¹ Dadurch dass Anne Frank in der Kinder-Geschichtskultur sehr präsent ist, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder sie kennen und mit der „Hitler-Zeit“ in Verbindung bringen, sehr groß; damit dürfte der Einstieg in das Thema schnell und problemlos erfolgen. Ist allen Schülerinnen und Schülern klar, wer Anne Frank³² war und dass sie während der Zeit des Nationalsozialismus gelebt hat, wird im nächsten Schritt das bei der Lernstandserhebung erhobene triftige Wissen der Kinder zum Nationalsozialismus auf einzelnen Wortkarten aufbereitet präsentiert. In der gemeinsamen Diskussion, die sich ausschließlich auf das bereits vorhandene Wissen der Kinder bezieht, entsteht eine Mindmap zum Thema. Innerhalb der Mindmap werden Bezüge zu Anne Frank hergestellt. Es wird bereits andiskutiert, warum es sich beim Nationalsozialismus um eine Diktatur handelte und es werden Fragen zum Themenkomplex generiert. Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für die weitere Sequenz – gegebenenfalls muss sie entsprechend angepasst werden.

²⁹ UZE ist die Abkürzung für „Unterrichtszeiteinheit“. Die einzelnen Einheiten umfassen manchmal eine, manchmal mehrere 45-Minuten-Schulstunden, daher haben wir uns für diese Bezeichnung entschieden und wollen nicht von 5 verschiedenen „Unterrichtsstunden“ sprechen.

³⁰ Außerdem ist der Zeitpunkt auch in Abhängigkeit davon zu wählen, ob die Kinder während der Auseinandersetzung mit dem Buch selbst aktiv einen Vergleich zum Nationalsozialismus thematisieren und immer wieder aufgreifen. Solche Vergleiche müssen natürlich im Unterrichtsgespräch aufgegriffen werden.

³¹ Im Verlauf der weiteren Sequenz ist darauf zu achten, dass die Opfer des nationalsozialistischen Regimes nicht auf Juden, gar auf Anne Frank reduziert werden. Wenn im weiteren Sequenzverlauf Ausgrenzung oder der Holocaust thematisiert werden, wird daher auf Beispiele und zugehörige Materialien zurückgegriffen, die eben auch andere Opfergruppen wie Sinti und Roma oder behinderte Menschen berücksichtigen.

³² Im Gespräch mit den Kindern ist hierbei darauf zu achten, dass die Tatsache, dass sich eben zufällig das Tagebuch von Anne erhalten hat, und nicht das eines anderen Mädchens, das in einer vergleichbaren Situation war. Die Partialität der Überlieferung von Quellen sollte also angesprochen werden.

Warum und wie Hitler und die Nationalsozialisten überhaupt an die Macht kamen, wie die Machtübernahme vonstatten ging, sind logische Fragen, die auch Einordnung ermöglichen und die Chance bieten, Bezüge zur gegenwärtigen Lebenswelt und Konsequenzen für das eigene Verhalten herzustellen – Grund genug, um sich mit dieser Frage zu beschäftigen.

Des Weiteren stellt sich dann die Frage, wie sich zwischen 1933 und 1945 Diktatur in Deutschland gestaltete. In der dritten Unterrichtszeiteinheit erfolgt dies über Beispiele aus dem Alltag. HJ und BDM werden thematisiert und beispielsweise folgende Fragen besprochen: Warum war Diktatur für die Kinder und Jugendlichen spannend? Welche negativen Seiten hatte die Diktatur für die Kinder und Jugendlichen? Welche Ziele haben die Nationalsozialisten mit dem, was sie taten, verfolgt? Außerdem werden die Nürnberger Gesetze angesprochen oder die Novemberpogrome von 1938.

Der 2. Weltkrieg ist ein Thema, das 9- oder 10-jährige Kinder in besonderer Weise präsent haben, wie die Lernstandserhebungen des Arbeitskreises und auch die Daten, die im Kontext meiner Dissertation erhoben worden sind, zeigen. Zugleich ist er für die behandelte Zeit ein zentraler Aspekt – Grund genug, das Thema gemeinsam mit den Kindern aufzugreifen.

Die Fragen, wie die Nazi-Diktatur endete und auch wie es danach weiter ging, drängt sich ebenfalls auf. Da mit der BRD auf das 3. Reich ein demokratisches System folgte, das bis heute unser Leben prägt, erscheint dieser Abschluss sinnvoll.

Die beiden Sequenzen meinen nicht nur, dass erst Deutsch, danach Geschichte abgearbeitet wird, sondern dass beides von Anfang an aufeinander bezogen ist und ineinander greift. Welche Einzelaspekte diese Verschränkung ausmachen, wird folgend beschrieben und reflektiert – in erster Linie unter der Perspektive des historischen Lernens.

3.3 Vorbereitung und Förderung von Begriffs- und Strukturierungskompetenz

Willi Fährmanns Buch bietet die Möglichkeit am Beispiel der Mäusegesellschaft die Konzepte von Demokratie³³ und Diktatur zu erarbeiten. Die hinter den Begriffen stehenden Konzepte sind vielschichtig und komplex, allerdings für die Lebenswelt auch sehr relevant. Entsprechend muss in die Aneignung „investiert“ werden. Die Erfahrung zeigt, dass die unter Diktatur im Unterrichtskonzept anvisierten Dimensionen „Gewalt“, „Größenwahn“, „Propaganda“ und „Widerstand“ mit Grundschülerinnen und Grundschüler sukzessive aufgebaut werden können.

In der Auseinandersetzung mit der Mäusegeschichte passiert dies auf der fiktiven Basis der Mäusegesellschaft unter Bezug auf aktuelle in unserer Gesellschaft propagierte Konventionen, auf Konventionen also, die den Kindern grundsätzlich aus ihrer Lebenswelt bekannt sind.

Setzen sich die Schülerinnen und Schüler im zweiten Schritt – während der Sequenz zum Nationalsozialismus – mit Demokratie und Diktatur in vergangenen Zeiten auseinander, werden ihre allgemeinen Konzepte unter Zuhilfenahme der ausgewählten kon-

³³ Da sich die Schülerinnen und Schüler in Bayern ab der 3. Jahrgangsstufe gezielt mit Aspekten von Demokratie beschäftigen, beispielsweise im Kontext Klassensprecherwahl, liegt hierfür schon ein strukturiert und gezielt entwickeltes Arbeitswissen vor, auf das zurück gegriffen werden kann. Dem Konzept „Diktatur“ begegnen sie hingegen im Unterricht wohl das erste Mal.

kreten Beispiele historisch aufgeladen. Es wurde bereits angesprochen, dass die Spezifika der betrachteten Epoche dabei berücksichtigt werden müssen. Das Konzept Diktatur muss also in der konkreten Ausprägung des Nationalsozialismus betrachtet werden; Demokratie so, wie sie in der Weimarer Republik erfahren werden konnte. Prototypische Merkmale der beiden Konzepte bringen die Kinder aus der Auseinandersetzung mit der Kinderliteratur bereits mit. Diese Strukturen helfen ihnen, das in der realen Vergangenheit Gewesene zu ordnen und zu verstehen. Die Entwicklung von Begriffs- und Strukturierungskompetenz wird dadurch gefördert.

3.4 Vorbereitung und Förderung von Methodenkompetenz

Die Auseinandersetzung mit dem Kinderbuch soll unter Zuhilfenahme produktiver Verfahren des vertiefenden Lesens und kreativen Schreibens erfolgen. Durch eine eindeutige Zielsetzung wird vermieden, dass aus den an sich sinnvollen Aktivitäten sinnentleerer Aktionismus wird. Auf diese Weise wird die Entwicklung historischer Methodenkompetenz insofern unterstützt, dass der kritisch reflektierte Umgang mit fertigen Konstrukten fokussiert werden kann. Durch die Überlappungen der Kompetenzbereiche im FUEER-Modell wird auch an der Sachkompetenz gearbeitet.

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich intensiv mit dem Text der Willibald-Geschichte beschäftigen, ihn also auch „in der Tiefe verstehen“, zwischen den Zeilen lesen und schließlich interpretieren und abstrahieren können. Letzteres ist, wie oben bereits dargestellt, auch für die Anbahnung von Begriffs- und Strukturierungskompetenz zu Demokratie und Diktatur im Sinne einer allgemeinen Grundlegung besonders wichtig. Über den gezielten Umgang mit dem Text und die Bewertungen hinaus, sollen die erarbeiteten Begriffskonzepte weiter gedacht und „verflüssigt“ werden. Es ist also wichtig, nicht an den Konkretisierungen des Kinderbuchs verhaftet zu bleiben, sondern darüber hinaus zu denken, Alternativen zu entwickeln, Textpassagen zu kritisieren und zu hinterfragen. Die Konzepte zu Demokratie und Diktatur werden daher als offene Konzepte angelegt, damit sie für die weitere Entwicklung, auch die Historisierung bereit sind und nicht als abgeschlossen da stehen.

Förderung von Lesekompetenz steht hierbei auf allen Ebenen im Fokus. Durch die intensive Arbeit am Text wird zugleich auch die Entwicklung der De-Konstruktionskompetenz, die eine Kernkompetenz des Kompetenzbereiches historische Methodenkompetenz ist, vorbereitet. Sie zielt darauf ab, fertige Darstellungen (= abgeschlossene Konstrukte) – mit historischem Bezug – zu analysieren und auf den Prüfstand zu stellen. Gerade das produktive Verfahren, bei dem die Kinder selbst derartige Konstrukte schaffen und diese im Anschluss reflektieren, bietet die Chance, Elemente wie Perspektivität, Selektivität oder Konstruktcharakter³⁴ offen zu legen.

³⁴ Aufgrund des Konstruktcharakters von Geschichte sind die epistemologischen Prinzipien Retro-Perspektivität (Retrospektivität und Perspektivität), Partikularität (Selektivität und Partialität der Überlieferung) und Konstruktivität stets mit zu bedenken. Vgl. hierzu: Baumgartner, Hans-Michael (2007): Narrativität. In: Bergmann, K./Fröhlich, K./Kuhn, A./Rüsen, J./Schneider, B. (Hrsg.) (2007): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelze, S. 157-160, in geschichtsdidaktischer Wendung bei: Schöner (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenz, S. 265-314.

3.5 Vorbereitung und Förderung von Orientierungskompetenz

Auf der Basis der über das gesamte Unterrichtskonzept erarbeiteten Grundlagen können die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen, dass Diktaturen auch in der vergangenen Wirklichkeit vorkamen und es kann davon ausgehend auch die Frage nach aktuellen Diktaturen gestellt werden – ein Gegenwartsbezug im Sinne der geschichtsdidaktischen Diskussion wird möglich. Es geht darum, beispielsweise in einem Reflexionsgespräch den Horizont der Kinder noch einmal zu weiten und das, was sie über die Vergangenheit gelernt haben, für die eigene Gegenwart nutzbar zu machen. Dadurch können sie manches, was ihre eigene Gegenwart und deren Gewordensein ausmacht, besser verstehen. Die Demokratiebewegungen in Nordafrika oder Russland bieten dafür aktuelle Bezugspunkte. Davon abgrenzend können auch die Vorzüge von Demokratie gegenwartsbezogen diskutiert werden, insbesondere die Notwendigkeit für ihren Erhalt und ihre weitere Verbreitung einzustehen. Orientierungskompetenz steht hierbei im Vordergrund.

3.6 Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus – Wege, sie in das Gesamtkonzept einzubeziehen

Es wurde bereits festgestellt, dass es für das Thema Nationalsozialismus besonders wichtig ist, den Kindern gegenüber auf ausreichend Sensibilität zu achten, ihr bereits vorhandenes Wissen ernst zu nehmen und daran, durchaus auch im Sinne eines Conceptual Change³⁵, anzuknüpfen. Diese Forderungen berücksichtigend, sieht das Unterrichtskonzept vor, dass nach der Auseinandersetzung mit dem vierten Kapitel des Kinderbuches eine Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus durchgeführt wird. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder zu Demokratie und Diktatur Begriffskonzepte ausgebildet und charakteristische Strukturen erkannt. Deswegen können sie mit der stark reduzierten Frage „Als Adolf Hitler lebte, gab es in Deutschland eine Diktatur – was weißt du dazu?“ etwas anfangen. Durch den zeitlichen Abstand dieser Einheit zur eigentlichen Sequenz zum Nationalsozialismus können die dabei erhobenen Daten ausgewertet und unmittelbar in die Vorbereitung der Geschichts-Sequenz integriert werden. So können die bereits vorhandenen Konzepte und Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler direkten Einfluss auf die „Nationalsozialismus-Stunden“ nehmen. Verlauf und Materialien zu dieser Einheit werden im abschließenden Abschnitt dieses Beitrags detailliert besprochen.

Die aufgeführten Prinzipien schaffen Brücken zwischen den beiden Blöcken des Gesamtkonzepts. Sie werden ab der ersten Auseinandersetzung mit dem Kinderbuch berücksichtigt und finden Beachtung bis zur letzten Stunde zum Nationalsozialismus. Denkanstöße, Arbeitsaufträge und Materialien für beide Abschnitte werden daran ausgerichtet, was zu einem besonders gewinnbringenden Prozess der „doppelten Kompetenzentwicklung“ führt.

³⁵ Vgl. Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change: In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M./ Hartinger, A./ Reeken, D. von/ Wittkowske, S. (2007) (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn, S. 258-265.

4. Die Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus im Unterrichtskonzept „Diktatur – nein danke!“

Folgend wird nun die Unterrichtseinheit „Lernstandserhebung zum Nationalsozialismus“ genauer ausdifferenziert. Die Einheit wurde im „Arbeitskreis Geschichte innovativ“ bereits mehrfach realisiert. Derzeit wird das Konzept in die „Materialien“ integriert, um weitere Lehrer anzuregen, die Sequenz selbst zu erproben. Das Konzept ist auch Teil einer auf Kompetenzentwicklung der Kollegen ausgerichteten Weiterbildung.

Plan der Durchführung: Vorwissenserhebung zum Nationalsozialismus

- Die Vorwissenserhebung wird nach der Arbeit mit dem Kapitel 4 eingeschoben.

Zeitangabe: ca. 30 Minuten;

Ziel: Aktivierung und Festhalten der bereits vorhandenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Nationalsozialismus;

Materialliste für die Datenerhebung:

- Folien der Cluster zu Demokratie und Diktatur aus der Unterrichtseinheit zu den Kapiteln 3 und 4;
- Arbeitsblätter:
 1. Bildquelle Adolf Hitler
→ Schülerinnen und Schüler sollen aufschreiben, wer das ist, was sie über diese Person wissen, etc.;
 2. Bildquellen zum Nationalsozialismus (Soldaten im Krieg, jüdische Häftlinge im KZ, NSDAP-Wahlwerbung; etc.)
→ Schülerinnen und Schüler sollen, ausgehend von den Impulsen, das Plakat zum Thema weiter gestalten, inkl. Text, eigenen gezeichneten Bildern, etc.;
 3. Struktur eines Clusters oder einer Mindmap
→ Schülerinnen und Schüler gestalten ein Cluster oder eine Mindmap zum Thema „Diktatur in Deutschland in der Zeit von Adolf Hitler“;
 4. Konkrete Fragen zum Nationalsozialismus

Artikulationsstufen; Unterrichtsverlauf mit Lehrer- und Schüleraktivitäten	Sozialform und <i>Material</i>
<p>Anknüpfung</p> <p>Ausgehend von den Clustern „Diktatur“ und „Demokratie“ aus der vorhergehenden Stunde werden die Begriffskonzepte und charakteristische (prototypische) Merkmale wiederholend diskutiert; Schülerinnen und Schüler tragen die Cluster zu Demokratie und Diktatur in ihr Heft ein (ggf. andere Form der Sicherung);</p>	<p>UG; EA <i>Folien „Cluster“, Heft</i></p>
<p>Hinführung zum Thema „Diktatur unter Hitler“</p> <p>Lehrer: „Gab oder gibt es in unserer Menschenwelt und Realität auch Diktaturen?“ Schülerinnen und Schüler nennen Diktaturen, die sie kennen (u.a. Syrien oder Diktatur in Deutschland unter Hitler);</p> <p>Lehrer: „... (Anschluss an das Unterrichtsgespräch schaffen) Es gab in Deutschland, als Adolf Hitler lebte, auch eine Diktatur. Warum war das denn eine Diktatur? Was weißt du davon, wie diese Diktatur aussah?“ Schülerinnen und Schüler äußern sich (nur kurze Ideensammlung!);</p> <p>Einordnung: Lehrer: „Wir werden uns, nachdem wir den Willibald zu Ende gelesen haben, mit der Zeit des Nationalsozialismus (ggf. einen anderen Begriff verwenden, den die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch genutzt haben (etwa „Hitlerzeit“) beschäftigen. Damit mir klar ist, was du dazu schon alles weißt, und ich unseren Unterricht genau planen kann, sollst du deine Vorstellungen zum Thema heute aufschreiben.“</p>	<p>UG</p>
<p>Erarbeitung: Festhalten der bereits vorhandenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema „Diktatur in Deutschland in der Zeit von Adolf Hitler“</p> <p>Lehrer: „Was du sonst noch alles zu Hitler und zur Zeit des Nationalsozialismus weißt, kannst jetzt aufschreiben. Dabei darfst du aus verschiedenen Arbeitsblättern auswählen. Es wäre schön, wenn du mehrere ABs bearbeiten würdest.“</p> <p>Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Vorstellungen auf;</p>	<p>EA ABs, Block oder andere Blätter</p>

Von 1933 bis 1945 war Deutschland unter Adolf Hitler eine Diktatur.

Wie sah das Leben der Menschen in dieser Diktatur aus?
- Schreibe und male, was dir zum Thema einfällt.
- Die Bilder helfen dir!



Gestalte ein Cluster zu diesem Thema:
„Diktatur in Deutschland in der Zeit von Adolf Hitler“
→ Denke daran, wie ein Cluster aufgebaut ist!

- Diktatur in Deutschland in der Zeit von Adolf Hitler
- Welche Funktion/ Rolle hatte Hitler in der deutschen Diktatur ab 1933?
 - Wieso wurde Deutschland 1933 eigentlich eine Diktatur?
 - Wie sah das Leben der Deutschen in Hitlers Diktatur aus?
 - 1945 wurde Deutschland wieder eine Demokratie. Wie kam es zu dieser Veränderung?
 - Heute haben wir in unserem Land eine Demokratie. Könnte Deutschland auch in unserer Zeit wieder eine Diktatur werden? Begründe deine Meinung!

5. Abschließender Rückblick auf die mehrfache Erprobung des Konzepts

Das Konzept wurde bisher in mehreren Klassen realisiert und dabei immer wieder optimiert. Die positive Veränderung der Kompetenzausprägungen der Schülerinnen und Schüler, deren Freude und Motivation an dieser Arbeit, die Rückmeldung durch die Eltern und auch die Kolleginnen und Kollegen haben gezeigt, dass die damit fokussierten Zielsetzungen erreicht werden können und das Unterrichtskonzept für alle Beteiligten gewinnbringend ist. Bestätigt hat sich auch der Mehrwert der unmittelbaren Integration der bereits vorhandenen Vorstellungen der Lernenden zum Nationalsozialismus mit Hilfe von Lernstandserhebungen. Kann man für die Konzeption und Durchführung von Lernprozessen direkt an das anknüpfen, was in den Köpfen der Lernenden vorhanden ist, und ihre Interessen entsprechend aufgreifen, wirkt sich das positiv auf die Lernprozesse aus.

Bewährt hat sich auch der Aufbau von prototypischen Strukturen zu den komplexen Konzepten Demokratie und Diktatur im Vorfeld der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Eine entsprechende Bestätigung haben wir auch in der Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern über das Gesamtprojekt erhalten. Magda (10 Jahre) z.B. hat erklärt, dass sie es für sehr sinnvoll erachtet, das schwierige Thema Diktatur erst einmal an einem Beispiel, das nicht „echt, sondern erfunden“ war zu behandeln. Dadurch dass man schwierige Dinge, die auch Angst und Schrecken verursachen können, schon „ein bisschen“ an der erfundenen Geschichte verstanden hat, wäre es leichter, sich mit so etwas schwierigen wie der „Hitler-Zeit“³⁶ zu beschäftigen.

³⁶ Gespräch vom 22. Juli 2009.

Literatur

- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Baumgartner, Hans-Michael (2007): Narrativität. In: Bergmann, K./ Fröhlich, K./ Kuhn, A./ Rüsen, J./ Schneider, B. (Hrsg.) (2007): Handbuch Geschichtsdidaktik, Seelze
- Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education, Oldenburg
- Benz, Wolfgang (2010): Der Aufbruch in die Moderne. Das 20. Jahrhundert. In: Benz, W./ Büttner, U. (2010): Handbuch der deutschen Geschichte/ 18: Der Aufbruch in die Moderne. Das 20. Jahrhundert. Weimar – die überforderte Republik 1918-1933, Stuttgart
- Cramer, Martina (2008): Der überaus starke Willibald, Kempen
- Enzenbach, Isabel (2011): Klischees im frühen historischen Lernen. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Judenfeindschaft im Grundschulunterricht, Berlin
- Erbstößer, Sabine/ Klätte, Christina/ Pech, Detlef (2009): Kinderliteratur zu Holocaust/ Nationalsozialismus – bewertet aus der Perspektive des historischen Lernens. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Oktober 2009, Ausgabe 13
- Fährmann, Willi (2010): Der überaus starke Willibald, Würzburg
- Fährmann, Willi (2011): Die Abenteuer der überaus mutigen Lillimaus, Würzburg
- Flügel, Alexandra (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen...“. Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse, Opladen
- Hanfland, Vera (2008): Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern, Berlin
- Hasberg, Wolfgang/ Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, A. (Hrsg.) (2003): Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Schwalbach/ Ts.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: Bergmann, K./ Fröhlich, K./ Kuhn, A./ Rüsen, J./ Schneider, G. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Seelze-Velber
- Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (2010): Lese- und Literaturunterricht, Baltmannsweiler
- Klätte, Christina (2011): Kenntnisse von Grundschulkindern zum Nationalsozialismus und Holocaust – eine empirische Untersuchung in der vierten Jahrgangsstufe. In: Giest, H./ Kaiser, A./ Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion, Bad Heilbrunn
- Körber, Andreas/ Schreiber, Waltraud/ Schöner, Alexander (Hrsg.) (2010): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried
- Kröber, Irena (2006): „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fährmann – Eine kindgerechte Hinführung zum Thema Nationalsozialismus, Norderstedt
- Landherr, Karl (2002): Der überaus starke Willibald (4. Jahrgangsstufe). In: Born, M. (Hrsg.) (2002): Entdeckungsreisen. Kinderbücher von Willi Fährmann als Klassenlektüre, Zwickau
- Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change: In: Kahlert, J./ Fölling-Albers, M./ Götz, M./ Hartinger, A./ Reeken, D. von/ Wittkowske, S. (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn
- Moysich, Jürgen/ Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg; oder: Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift (1996), H.97
- Ortmeyer, Ina (1996): Der überaus starke Willibald. In: Die Grundschulzeitschrift (1996), Material, H. 97
- Ossowski, Herbert (1989): Lesen ist wie fliegen. Der Schriftsteller Willi Fährmann. Zum 60. Geburtstag, Landau
- Payrhuber, Franz-Josef (1999): Fährmann-Bücher im Literaturunterricht. In: Pleticha, H. (1999): Bücher sind wie Flügel. Zum 70. Geburtstag von Willi Fährmann, Zwickau
- Payrhuber, Franz-Josef (2009): Willi Fährmanns Kinder- und Jugendbücher im Unterricht der Grundschule und Sekundarstufe I, Hohengehren

- Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus/ Stoklas, Katharina (Hrsg.) (2006): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule (Beiheft Nr. 3 von widerstreit-sachunterricht.de), Frankfurt a.M.
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft, Göttingen
- Schöner, Alexander (2007): Kompetenzbereich historische Sachkompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried
- Schreiber, Waltraud (2004): Entwicklung historischer Kompetenz – Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II. In: Schreiber, W. (2004): Erste Begegnungen mit Geschichte (Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1), Neuried
- Schreiber, Waltraud (2007): Historische Kompetenz. Was Schüler schon mitbringen und was sie noch lernen können. In: Grundschulmagazin (2007), H.3
- Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Fragekompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried
- Schreiber, Waltraud (2007): Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz. In: Körber, A./ Schreiber, W./ Schöner, A. (Hrsg.) (2007): Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried
- Serwuschok, Stefanie (2011): Erhebung zu Ausprägung historischer Kompetenzen bei Grundschulern vor der unterrichtlichen Intervention im Heimat- und Sachunterricht: In: Hodel, J./ Ziegler, B. (Hrsg.) (2011): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 09. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 09“, Bern
- Spinner, Kaspar H. (2010): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, M./ Spinner, K. H. (2010): Lese- und Literaturunterricht (Band 2), Baltmannsweiler, S. 190-242
- Spinner, Kaspar H. (2006): Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition, Seele
- Wertenbroch, Wolfgang (2011): Der überaus starke Willibald von Willi Fähmann. Literaturseiten, Köln

Frauke Steinhäuser

Projektmaterialien für Grundschulkinder zum Thema Stolpersteine

„Was ist das?“, fragte mich meine kleine Nichte, als wir einmal an einem Sommertag im Jahr 2008 in Eimsbüttel (einem Hamburger Stadtteil) zum Eisladen unterwegs waren – und zeigte auf zwei Metallplättchen im Boden, in die Namen eingraviert waren. Etwas überrumpelt antwortete ich ihr, dass diese Plättchen „Stolpersteine“ hießen und an Menschen erinnerten, die früher einmal in dem Haus gelebt hätten, vor dem sie lagen. Damit gab sich meine Nichte offenbar zufrieden. Ich war es allerdings nicht. Hätte ich ihr nicht auch erzählen sollen, dass diese Menschen ermordet wurden? Dass man sie vorher schikanierte und drangsalierte? Dass es die Nationalsozialisten waren, die das getan haben? Warum sie es getan haben? Und wie?

Kein geeignetes Thema?

Ich begann mich genauer mit diesen Fragen zu beschäftigen. Bereits seit einigen Jahren erforsche ich als Mitglied der Hamburger Stolperstein-Forschungsgruppe die Lebensgeschichten von Menschen, für die in Hamburg Stolpersteine liegen (stolpersteine-hamburg.de), und verfasse entsprechende Biografien. Diese Gruppe besteht aus zahlreichen ehrenamtlichen Mitgliedern unterschiedlicher Berufe; das Projekt selbst wird gefördert von der Hamburger Landeszentrale für politische Bildung (Dr. Rita Bake) und wissenschaftlich betreut von Dr. Beate Meyer vom Hamburger Institut für die Geschichte der deutschen Juden. Bislang sind elf stadtteilbezogene Broschüren erschienen, das Projekt erhielt für „herausragende Verdienste“ rund um die Geschichte Hamburgs 2010 die Lappenberg-Medaille des Vereins für Hamburgische Geschichte. Ich selbst bin ausgebildete wissenschaftliche Bibliothekarin, arbeite seit langem als Leiterin eines Redaktionsbüros und habe 2010 zusätzlich ein Masterstudium Geschichte begonnen.

Bei den von uns erforschten Stolperstein-Biografien sind allerdings ältere Jugendliche und Erwachsene die Zielgruppe. Was aber kann man Kindern im Alter von neun oder zehn Jahren zumuten? Meine Nichte ist ja nicht das einzige Kind, das durch Straßen läuft, in denen Stolpersteine liegen. Und vermutlich gibt es noch viele andere Erwachsene, die nicht wissen, was sie auf die neugierigen Kinderfragen antworten sollen. Denn Kindern fallen die kleinen Metallplatten oft viel eher auf als uns, einfach weil sie näher dran sind.

Natürlich ist es möglich, Kindern auf ihre Fragen so zu antworten, dass sie nicht weiter fragen. Denn sie merken genau, wann sie ein Thema berühren, über das Erwachsene nicht sprechen wollen. Doch damit wird man ihrer Neugierde, ihrem Wissensdrang und

ihrem Wunsch, ihre Umwelt zu verstehen, nicht gerecht. Auch beginnen sie vielleicht, bedrohliche Fantasien zu entwickeln, die sich nicht korrigieren lassen, wenn ihre Fragen unbeantwortet bleiben.

Es gab damals keine Informationen für Grundschul Kinder zum Thema Stolpersteine, was mich dazu motivierte, selbst welche zu entwickeln. Das Ergebnis der fast einjährigen Arbeit sind Materialien für ein Projekt, bei dem sich Kinder der dritten und vierten Jahrgangsstufe über die Stolpersteine den Themen Holocaust und Nationalsozialismus nähern können. Es erhielt den Namen „Spuren der Steine“ und wurde gefördert von der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg.

Für das Projekt habe ich ausschließlich Stolpersteine für jüdische Menschen ausgewählt, da es sich um die größte Opfergruppe handelt. Hätte ich noch weitere Opfergruppen hinzugenommen (homosexuelle, politische, „asoziale“ und „Euthanasie“-Opfer, Bibelforscher oder Sinti und Roma), hätte dies den Rahmen des Projekts sowohl inhaltlich als auch zeitlich gesprengt.

Außerschulischer Lernort

Stolpersteine sind ein ausgezeichnete außerschulischer Lernort. Als Teil des Lebensumfelds vieler Kinder eignen sie sich sehr gut für die Annäherung an die Vergangenheit und deren Konstruktion aus der Gegenwart heraus, sie werfen Fragen auf und machen neugierig, bieten also einen Lernanlass.

Zudem haben viele Kinder in dem Alter bereits diffuse Vorstellungen und Meinungen zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust, verwenden Wörter, die sie aufgeschnappt haben, aber nicht wirklich verstehen – etwa wenn innerhalb ihrer Familie über das Thema gesprochen wird, durch Fernsehsendungen, Veranstaltungsplakate an Litfaßsäulen oder Erzählungen anderer Kinder. Deshalb dient das Unterrichtsprojekt ebenso dazu, die Kinder sprachfähig zu machen, ihnen einen Raum zu geben, in dem sie ihre Vorstellungen, Fragen und Fantasien überhaupt erst einmal äußern können.

Wie auch im Rahmen dieser Tagung formuliert, ging ich beim „Spuren der Steine“-Projekt von der Überzeugung aus, dass eine sinnvolle Beschäftigung von neun- und zehnjährigen Kindern mit dem Nationalsozialismus und der Judenverfolgung möglich ist und den Kindern Antworten auf ihre Fragen geben kann. Allerdings sollte die Beschäftigung mit den Lebensgeschichten ermordeter Menschen niemals auf eine Identifizierung mit den Opfern hinauslaufen. Die Kinder dürfen am Ende nicht traurig, erschüttert und überfordert zurückbleiben. Sie sollten jederzeit im Laufe des Projekts sowie in einer ausführlichen Schlussrunde die Möglichkeit haben, über ihre Gefühle und Eindrücke zu sprechen. Auch bietet ihnen die Basteleinheit Gelegenheit, sich von den Inhalten zu distanzieren, wenn sie sich überfordert fühlen, und sich aufs Gestalten zu konzentrieren.

Schließlich sollten sie die Stolpersteine als Teil einer konstruktiven Erinnerungskultur erfahren („Erinnern für die Zukunft“). Immerhin bilden die Stolpersteine mittlerweile das größte dezentrale Mahnmal Europas. Daher befragten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Projekts auch Passanten auf der Straße zu ihrem Wissen und ihrer Meinung über die Stolpersteine und beschäftigen sich damit, weshalb Menschen Stolpersteine mutwillig beschädigen.

„Erinnern für die Zukunft“

Nicht zuletzt sollten geschichtsdidaktische Ansätze in die Konzeption des Projekts einfließen. Welche Methoden können zeitgeschichtliches Lernen bei Grundschulkindern fördern? Unterstützung bekam ich hier von Professor Andreas Körber vom Arbeitsbereich Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg. Er ermöglichte es mir, an einem Hauptseminar über „Außerschulische Lernorte“ teilzunehmen und gab mir zudem sehr viele Denkanstöße (und damit eigene Lernanlässe), die mir bei der Konzeption der Materialien eine große Hilfe waren.

So bietet das „Spuren der Steine“-Projekt Grundschulkindern viele Möglichkeiten zeitgeschichtlichen Lernens in den Themenbereichen Nationalsozialismus und Holocaust:

- sie erwerben Wissen über den Nationalsozialismus und den Holocaust,
- sie erfahren die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge,
- sie erfahren, was die Stolpersteine sind, und lernen sie als ein „Alltagsdenkmal“ kennen,
- sie beschäftigen sich mit dem Thema Erinnern,
- sie erfahren, dass hinter Veränderungen in der Vergangenheit keine Schicksalsmacht steht, sondern Menschen, die Entscheidungen treffen,
- und sie erleben, dass es unterschiedliche Meinungen und Wissensstände zu den Themen Holocaust/Nationalsozialismus, Erinnern an den Nationalsozialismus/den Holocaust sowie zu den Stolpersteinen gibt. Dabei entdecken sie zugleich, dass Geschichte keine allgemeingültige Wahrheit bietet, sondern dass sie ein Konstrukt ist, bei dem die Vergangenheit aus der Gegenwart heraus unterschiedlich gedeutet wird.

Modular aufgebaut

Die Materialien erschienen erstmals Anfang 2010. Sie bestehen aus einer Arbeitsmappe für jedes Kind (32 Seiten) sowie einer Mappe für die Projektleitungen (40 Seiten) inklusive einer CD mit den Erinnerungen einer Zeitzeugin, deren Eltern NS-Verfolgten halfen. Das Projekt selbst ist modular aufgebaut und besteht aus zehn Bausteinen:

- allgemeine Module unter anderem dazu, was Stolpersteine überhaupt sind und wie sie verlegt werden, für Kinder nachvollziehbare Beispiele über die zunehmende Entrechtung und Verfolgung der Juden als Einführung in den Nationalsozialismus, „Interviewausflüge“ sowie Beispiele für Vandalismus und für Menschen, die versucht haben, zu helfen;
- lokale (auf den Stadtteil Eimsbüttel bezogene) Module, bei denen die Kinder zu ausgewählten Steinen gehen und diese genauer analysieren. Außerdem bekommen sie „Biografieschnipsel“ und Fotos zu den Menschen, für die diese Steine liegen, um daraus eine Wandzeitung zu erstellen. Diese kann etwa in der Schule oder im Hort präsentiert werden.

Hinzu kommen Lese- und Internettipps für Kinder sowie ausführliche didaktische Informationen mit Literatur- und Internettipps für die Projektleitungen.

Resonanz und Feedback

Die Resonanz vor allem bei Grundschullehrkräften im Hamburger Raum war immens, mittlerweile ist die 3. Auflage der Projektmappen erschienen. Dabei haben nicht nur Lehrkräfte die Materialien angefordert, sondern unter anderem auch Großeltern, die von ihren Enkelkindern auf die Bedeutung der Steine angesprochen worden waren, Mitglieder von Wohnprojekten für Jung und Alt, Pastorinnen und Erzieher.

Da auch das Interesse in anderen Bundesländern groß ist, die mit Hamburger Landesmitteln geförderten Unterlagen aber nicht an dortige Grundschulen ausgegeben werden dürfen, gibt es mittlerweile zudem die Möglichkeit, sich die Materialien als PDFs von der Website der Hamburger Landeszentrale für politische Bildung (hamburg.de/politische-bildung) oder von der Projekt-Website herunterzuladen (spurendersteine.de).

Übertragbarkeit

Während sich die allgemeinen Module überall nutzen lassen, können die biografischen Module individuell angepasst werden, indem man vor Ort verlegte Stolpersteine als Basis nimmt. Auch für diese Bedürfnisse ist es praktisch, sich die Materialien aus dem Internet herunterzuladen und die Elemente, die einen lokalen Bezug haben, durch eigene, passendere zu ersetzen.

Dazu, und um die nötigen biografischen Informationen zu bekommen, empfiehlt sich, wenn möglich, die Zusammenarbeit mit der örtlichen Geschichtswerkstatt. Denn oft haben hier ehrenamtlich Mitarbeitende bereits viele Biografien erforscht, sodass die Projektleiterinnen und -leiter nicht selbst recherchieren müssen. Durch diesen Kontakt kann zudem eine Vernetzung mit den Geschichtswerkstätten entstehen, die sich ebenfalls als außerschulische Lernorte eignen und deren Arbeit die Lehrkräfte und Kinder im Rahmen des Projekts kennenlernen können.

Schließlich erhalten Klassen oder Gruppen durch das Projekt auch die Gelegenheit, selbst gemeinsam eine Patenschaft für einen Stolperstein zu übernehmen – etwa wenn einstige Schülerinnen und Schüler oder Lehrerinnen und Lehrer Opfer des NS-Regimes wurden oder weil dort, wo die Schule heute steht, früher ein Wohnhaus war, in dem von den Nationalsozialisten ermordete Menschen lebten.

„Ich dachte, das sind Grabsteine“

Ich selbst habe das Projekt in der 4. Klasse einer Hamburger Grundschule durchgeführt. Dabei hatten vor allem die Jungen zunächst ein großes Interesse daran, wie ein Stolperstein an sich aussieht („Die sind ja gar nicht ganz aus Gold.“) und wie eine Verlegung und Einweihung verläuft. Beim Thema Beschädigungen wiederum reichte die Bandbreite der Reaktionen von technischem Interesse („Kann man einen Stolperstein wirklich wieder heraushebeln?“) bis hin zu Unverständnis und Betroffenheit. Bei den „Vor Ort“-Modulen wurden die Kinder zudem oft von älteren Erwachsenen angesprochen und kamen mit ihnen über die Stolpersteine ins Gespräch.

Beim abschließenden Feedback stellte sich heraus, dass manche der Kinder die Stolpersteine für Grabsteine gehalten hatten, unter denen Menschen liegen, und – weil ihnen dies so unheimlich war – stets die Straßenseite wechseln wollten, wenn ein Stolperstein auf ihrem Weg lag. Allein dies zeigt, wie wichtig es ist, das Thema Stolpersteine bereits in der Grundschule zu behandeln. Viele Kinder vermerkten zudem positiv, jetzt endlich zu wissen, was Stolpersteine bedeuteten. Einige waren traurig und zugleich froh, dass sie nicht in der damaligen Zeit leben mussten, was bereits auf erste Ansätze eines Geschichtsbewusstseins verweist.

Gern hätten wir auch eine Rückmeldung von all den Lehrkräfte bekommen, die das Projekt in ihren Klassen durchgeführt haben, etwa um gegebenenfalls bei weiteren Auflagen Elemente zu verändern. Dazu hatte ich einen kurzen Fragebogen erstellt und an rund 50 Personen verschickt. Leider kamen nur drei Exemplare (mit ausschließlich positiver Kritik) zurück.

Barbara Kirschbaum

Thema Nationalsozialismus in der Grundschule – ein Beitrag zur Demokratieerziehung

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln/EL-DE-Haus

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln im EL-DE-Haus bietet mit seiner speziellen Struktur als Museum, Gedenk- und Forschungsstätte ganz besondere Möglichkeiten der Vermittlung. Alle drei Bereiche eröffnen jeweils unterschiedliche Zugänge zur Thematik Nationalsozialismus. Die Gedenkstätte Gestapo-Gefängnis regt als Ort der unmittelbaren Begegnung mit dem Verfolgungsgeschehen zur Empathie an. Der lokalgeschichtliche museale Bereich der Dauerausstellung „Köln im Nationalsozialismus“ bietet Einblicke in die Entstehungsbedingungen und die Ausübung der NS-Herrschaft, die Rolle von Gewalt und die Mechanismen der Propaganda, die Beteiligung und Begeisterung von Vielen und die Opposition und den Widerstand von Wenigen. Das neu entwickelte Geschichtslabor wird als „Forschungsstätte“ für die Vermittlung fruchtbar gemacht. Das Haus findet große Resonanz mit über 52.000 Besucherinnen und Besuchern im Jahr 2010. Von den geführten 1.200 Gruppen bestanden die meisten aus Schülerinnen und Schülern der Klassen 8 bis 13.

Ausgangspunkt: Anfragen von Grundschulen

Ausgangspunkt für die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Nationalsozialismus und Grundschule“ seit 2002 waren zwei Anfragen von Kölner Grundschul-Lehrkräften, die das Thema im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit behandelten. Hier zeigte sich, dass die Kinder über sehr unterschiedliche Vor-Informationen zur NS-Zeit verfügten, die sie versuchten zu deuten und in ihr Weltbild zu integrieren. Einige Kinder fragten sich ängstlich, ob sie nun damit rechnen müssten, von den neuen Nazis verfolgt zu werden, andere hatten sehr genaue Vorstellungen davon, wie Adolf Hitler die Juden umgebracht hat. Das NS-Dokumentationszentrum empfand es hier als eine Verpflichtung, sich mit den Fragen und Vorstellungen der Kinder auseinanderzusetzen, gesprächsbereit zu sein und mittels historischer Informationen dazu beizutragen, das historisch-politische Verständnis weiterzuentwickeln. Diese Arbeit versteht sich ausdrücklich als ein Beitrag zur

Demokratieerziehung, wie sie in der Studie des Mannheimer Zentrums für europäische Sozialforschung „Demokratie Leben Lernen“ umrissen wird.¹

Politikinteresse bei Grundschulkindern – eine Untersuchung

In dieser Studie wurden das politische Wissen und das politische Interesse von Grundschulkindern untersucht. Sie ist im Zusammenhang mit der Diskussion um die Behandlung politischer Themen in der Grundschule zu sehen, die oft auf die Ebene sozialen Lernens beschränkt bleibt, welches ausschließlich auf die Lebenswelt orientiert sein kann. Die Untersuchung zeigte, dass Kinder in Bezug auf Politik und Gesellschaft keineswegs unbeschriebene Blätter sind. Knapp zwei Drittel der Kinder gaben an, dass sie häufig oder manchmal Nachrichten für Kinder sehen, 50 % verfolgen Nachrichten für Erwachsene. Medien waren die zentralen Instanzen der politischen Sozialisation, noch vor den Eltern und den Lehrern (28 %).

Die Studie ergab weiterhin, dass für das *Interesse* an politischen Fragen das Herkunfts- und das Wohnumfeld irrelevant waren. Allerdings gab es manifeste Unterschiede in den spezifischen Kenntnissen politischer Institutionen und Themen, wobei Kinder aus Migrantenfamilien und Mädchen diejenigen waren, deren Wissen sich von dem der befragten herkunftsdeutschen Jungen statistisch unterschied.

Die Studie fasst zusammen: „Die Ergebnisse des Projekts „Demokratie Leben Lernen“ belegen, dass Kinder bereits in sehr jungem Alter die politische Umwelt wahrnehmen, sich für politische Themen und Probleme interessieren und auch über ein gewisses politisches Wissen verfügen. Allerdings haben nicht alle gesellschaftlichen Gruppen die gleichen Möglichkeiten, mit Politik in Berührung zu kommen und sich politisches Wissen anzueignen. In einer Demokratie ist es wichtig, dass allen gesellschaftlichen Gruppen die Möglichkeit geboten wird, sich am politischen Prozess zu beteiligen. Im Alter von zehn Jahren stehen Kinder an der Schwelle des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule, in der die Weichen für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gestellt werden. Die beobachtete Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen gilt es zu überwinden, zum Beispiel durch zielgenaue Aufbereitung politischer Themen, die jeder sozialen Gruppe gerecht wird.“²

Reden über den Holocaust in der Grundschule

Ein Thema, das in der demokratischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ständig präsent ist, ist die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen des Nationalsozialismus. Das „Nie wieder“ ist eine Kernforderung des politischen Agierens und der politischen Erziehung. Das Reden über den ungeheuren Zivilisationsbruch, die Auseinandersetzung mit den Ursachen und die Analyse der Umstände gehören zu jeder staatsbürgerlichen Erziehung. Kinder aller Schichten und aus allen Herkunftsländern in die Lage zu

¹ Tausendpfund, Markus (2008) Demokratie Leben Lernen – erste Ergebnisse der dritten Welle; Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr (Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 116, 2008 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung), Mannheim.

² Tausendpfund (2008): Demokratie Leben Lernen, S. 44.

versetzen, dem gesellschaftlichen Diskurs in dieser Frage zu folgen, ist somit ein bedeutendes integratives Element. Die Ansicht, hiermit schon im Sachunterricht bzw. Religionsunterricht in der Grundschule zu beginnen, ist inzwischen weit verbreitet. Unter der Überschrift „Holocaust als Thema in der Grundschule“ ist hierüber viel diskutiert worden. Materialien wurden entwickelt, um die Lehrenden in diesem Bereich anzuregen und zu unterstützen. Inzwischen liegen auch zahlreiche Erfahrungen vor, die in Projekten von 3. und 4. Klassen gesammelt wurden. In der Regel beschäftigten sich diese mit – fast ausschließlich jüdischen – Verfolgungsschicksalen und beabsichtigen auf diese Weise, den Kindern über den Weg der Empathie moralisches Rüstzeug mitzugeben, ihnen die Werte Mitmenschlichkeit, Hilfsbereitschaft und Toleranz zu vermitteln.

Das NS-Dokumentationszentrum der Stadt Köln begleitete in den letzten acht Jahren fast zwanzig Grundschulprojekte. Einige bedenkenswerte Dinge wurden dabei deutlich.

So wurden die Kinder zu Beginn einer der Unterrichtseinheiten nach ihrem Wissensstand befragt. Ein Schüler berichtete detailliert über die Familienverhältnisse Adolf Hitlers und wusste von dem Tod der Eltern und der Existenz eines Bruders. Dann erzählten die Kinder, dass Hitler ein böser Mann gewesen sei und schlimme Dinge getan habe, z.B. dass er „einen Krieg gemacht“ habe. Auch der Begriff Konzentrationslager fiel. Auf einer Fragewand wurden die Fragen der Kinder zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust notiert: „Wie hieß Hitlers Bruder? Wieso ist Hitlers Bruder gestorben? Wie sind Hitlers Eltern gestorben? Warum ist Hitler so ein böser Mensch gewesen? Warum hat er Menschen umgebracht? War Hitlers Bruder auch so ein böser Mensch? Warum hat er Kriege gemacht?“

Die Person Hitlers spielte in den Fragen der Schülerinnen und Schüler bisher bei allen Klassen, mit denen wir gearbeitet haben, eine zentrale Rolle.

Dies bestätigt die Mannheimer Studie: Kinder nehmen politische Sachverhalte und Phänomene wahr und versuchen sich darauf einen eigenen Reim zu machen. Ihre Fragen spiegeln die mediale Konzentration auf die Person Adolf Hitlers wider – eine Reduktion, die zur Entlastung der vielen tausend Menschen dient, die dem NS-Regime positiv gegenüber standen, davon profitierten und seine Ziele bejahten. Die kindliche Logik hinter den Fragen zu Hitler lautet: „Wenn ich verstehe, wieso Hitler so ein böser Mensch geworden ist, verstehe ich, was in der Nazizeit passiert ist.“ Hier andere Erklärungsansätze aufzuzeigen, ist eine der Aufgaben des NS-Dokumentationszentrums.

In der Regel beschäftigen sich Grundschul-Projekte zum Thema Nationalsozialismus mit dem jüdischen Verfolgungsgeschehen. Zwei Gründe spielen hier eine Rolle: 1. gibt es hierzu eine ganze Reihe von geeigneter Literatur und Unterrichtsmaterialien, und 2. ist dieser Einstieg in die Thematik den meisten Lehrkräften aus ihrer eigenen Geschichte her vertraut. Hier verbergen sich allerdings mehrere Gefahrenquellen. Der befürchteten emotionalen Überlastung der Kinder durch die Konfrontation mit Mord und vielfachem Leid wird meist dahingehend versucht zu begegnen, dass in der Grundschule Geschichten ausgewählt werden, deren Protagonisten überlebten. Dies trifft allerdings nur auf eine Minderheit der Verfolgten zu und repräsentiert nicht das wirkliche Geschehen, und es berücksichtigt auch nicht, dass die meisten Kinder über diese Realität durchaus, wenn auch bruchstückhaft, informiert sind.

Des Weiteren werden über die Medien, aber auch über die im Unterricht behandelte Literatur zum jüdischen Verfolgungsschicksal, häufig – völlig entgegen der Absicht – antisemitische Klischees reproduziert. Spätestens nach der Darstellung des NS-Rassenklischees von „Juden“ weiß jedes Kind, wie „die Juden“ aussehen – auch wenn hinterher erläutert wird, dass sie keine krummen Beine und dicke Lippen haben. Denn es ist unserem Gehirn unmöglich, eine Verneinung im bildhaften Vorstellungsvermögen abzubilden – siehe auch das berühmten Beispiel „Stellen Sie sich bitte keinen rosa Elefanten vor“. Und: ein Bild sagt mehr als tausend Worte. So werden die Klischees am Leben gehalten und können später gegebenenfalls wieder aktiviert werden.

Gerade die häufig synonyme Verwendung von „Opfer“ und „Jude“ begünstigt eine auf die Verfolgung und Vernichtung während des Nationalsozialismus begrenzte Wahrnehmung von Juden. Die jüdische Geschichte wird auf die Geschichte der Diskriminierung und Verfolgung reduziert und es bleibt bei den Lernenden ein defizitär erscheinendes Bild der Juden zurück. Auch der Versuch, das antisemitische Klischee durch ein philosemitisches zu ersetzen, z.B. im Rückgriff auf jüdische religiöse Riten, bleibt eben doch immer ein Klischee als Erklärung für die Andersartigkeit. Und vor allem trifft er nicht die NS-Definition von „jüdisch“, die seit 1935 als Verfolgungsgrundlage die Religionszugehörigkeit der Großeltern festlegte.

Abgesehen davon werden die Fragen der Kinder an die NS-Zeit durch die Erzählungen über Verfolgung und Holocaust nicht beantwortet.

Thema Nationalsozialismus für Grundschüler

Statt die NS-Zeit von ihrem Ende her zu betrachten, versucht das NS-Dokumentationszentrum in seiner Arbeit mit Grundschulkindern die Frage nach den Anfängen des NS-Regimes aufzugreifen. Hierzu werden Materialien hinzugezogen, die die Lebensbedingungen der Menschen in Deutschland nach der Revolution und dem Ende des Ersten Weltkrieges 1918 verdeutlichen: Informationen und Objekte über Hungermärsche und Geschäftsplünderungen, Inflation („eine Straßenbahnfahrkarte in Köln kostete im November 1923 20 Milliarden Mark“; Geldscheine/Briefmarken in Millionen-Werten), Wohnungsnot und Arbeitslosigkeit. All das bietet Anlass, miteinander über die Ängste und Sorgen der Familien zu sprechen. Anschließend betrachten wir ein Wahlplakat der NSDAP, reden über die möglichen Auswirkungen der Versprechungen „Arbeit, Freiheit, Brot“ auf die Menschen, analysieren den Unterschied zwischen Wahlpropaganda und Parteiprogrammen. So fand sich z.B. in Köln schon am Parteibüro der NSDAP ein Hinweis auf den rassistischen Kernpunkt der NS-Ideologie. Auf einem großen, quer über die Fassade gespannten Transparent war dort für alle Passanten klar zu lesen: „Die Juden sind unser Unglück“. Auf die Person Hitlers und seine charismatische Wirkung wird eingegangen mit der Absicht, sie zu „entzaubern“. Ausgehend von Fotos, die ihn in verschiedenen Rednerposen zeigen, spielen wir vor, wie er diese vor dem Spiegel einstudierte. Die Schülerinnen und Schüler werden vertraut gemacht mit der Funktion des Antisemitismus als identitätsstiftender Größe für die „Volksgemeinschaft“ (Definition einer Gemeinschaft über den Ausschluss der ihr nicht Angehörigen). Hierbei hilft ein „Wir-Ihr-Spiel“, in dem ein Gummistiefel und eine Sandale als Instrumente für die Ent-

wicklung einer Gruppenidentität herangezogen werden, die sich der jeweils anderen überlegen fühlt. Anhand eines Hörspiel-Ausschnitts („Hannelore überlebt“ aus der Hörspielserie „Nie wieder“ des Westdeutschen Rundfunks) setzen wir uns damit auseinander, wie verlockend es ist, einen Sündenbock zu haben bzw. jemanden, an dem man seine Wut, seine schlechte Laune, sein Minderwertigkeitsgefühl auslassen kann. Und was passiert, wenn man für ein derartiges Verhalten nicht bestraft wird, sondern sogar gelobt? Kann man dieser Versuchung überhaupt widerstehen? In dem Hörspiel betrifft dies den Protagonisten und ein von den Nationalsozialisten als jüdisch definiertes Mädchen. Wir sehen uns an: Wer wurde als jüdisch verfolgt? Hierzu betrachten wir einige Seiten aus einer zeitgenössischen Broschüre, die auch im Schulunterricht eingesetzt wurde: „Ich und meine Ahnen“. Auf der Abbildung einer Ahnentafel suchen wir die Generation der Großeltern und zeigen: Wenn dort bei der Religionsangabe „jüdisch“ stand, galt man ab 1935 als jüdisch – völlig unabhängig vom Aussehen oder von der eigenen Religionszugehörigkeit oder der der Eltern. So wird ganz deutlich: Es ist keine Eigenschaft „an den Menschen“, die sie zu Verfolgten machte, sondern eine reine willkürliche Definition. Ein weiteres Hörspiel aus der Reihe „Nie wieder!“ („Vom Christkind eine Landsknechtstrommel“) kann eingesetzt werden, wenn es um die Frage geht: „Warum haben sich so wenig Menschen gegen das Naziregime gewehrt?“. Es beschreibt unter anderem eine Schulsituation, in der der Lehrer den Kindern Sätze beibringt wie: „Wer den Juden kennt, kennt den Teufel.“ An diesem – übrigens authentischen – Kölner Beispiel bekommen die Kinder einen ersten Hinweis darauf, wer „die Nazis“ waren: Es war nicht „der böse Hitler“, der „die Juden getötet“ hat, sondern es waren zum Beispiel auch die Lehrer, die in der Schule die Rassenideologie verbreiteten. Wir überlegen gemeinsam, ob man als Kind merken kann, wenn ein Lehrer etwas Falsches sagt – und welche Möglichkeiten es dann gibt, sich dagegen zu wehren.

Auswertung

Die inzwischen zahlreichen Erfahrungen mit diesem Konzept der Arbeit haben gezeigt, dass sich der Ansatz bewährt. Und das in vielfacher Hinsicht.

- 1) Ausgangspunkt der Beschäftigung mit der Thematik sind die Fragen der Kinder. Sie zeigen deutlich, wo die Erklärungs-Bedürfnisse liegen: Wie konnte es passieren, dass so viele böse Dinge geschahen? So stellt die Beschäftigung mit Nationalsozialismus keine emotionale Überforderung dar, sondern im Gegenteil: Sie dient dazu, eine größere Klarheit in das Geschehene zu bringen, hilft somit Ängste abzubauen und zeigt Handlungsspielräume zur Gegenwehr auf.
- 2) Adolf Hitler als Inkarnation des Bösen wird als Erklärungsangebot für das Phänomen Nationalsozialismus abgelöst durch eine dem Alter der Kinder angepasste Betrachtung der sozialen Lage der Weimarer Zeit und der politischen Propaganda der NSDAP. Somit wird das Thema aus der Entpolitisierung gehoben und ermöglicht den Kindern sich mit Dimensionen wie „Ausgrenzung durch Schaffung von Konstrukten wie Volksgemeinschaft“ auseinanderzusetzen. So erreichen sie eine erste tiefere Durchdringung des Phänomens Nationalsozialismus.

- 3) Anhand von Beispielen und Spielaktionen werden einige Wirkmechanismen offenlegt, die von den Nationalsozialisten benutzt werden konnten, um die Unterstützung weiter Teile der Bevölkerung zu erhalten.
- 4) Die Arbeit stellt einen Ersatz, zumindest aber eine notwendige Ergänzung der gängigen pädagogischen Praxis dar, in der „Einfühlung“ in die Opfer angeregt bzw. gefordert wird. Hierzu bemerkte der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries: „Die Projektion in die Opfer ist schmerzlich und belastend. Und doch scheint sie mir vergleichsweise bequem, denn sie mogelt denjenigen auf die Seite der Opfer hinüber, stellt ihn auf die moralisch unschuldige, überlegene Seite.“³ Auch 17 Jahre nach dieser Äußerung ist ein solcher Umgang mit dem Thema NS in der deutschen Gesellschaft noch gang und gäbe, wie in der 2010 erschienenen Publikation „Gefühlte Opfer“ dargestellt wird.⁴ Dies stellt einen Versuch dar, sich der Täterbetrachtung zu entziehen und somit auch einer Auseinandersetzung mit den Ursachen des Nationalsozialismus zu entkommen. Darüber hinaus birgt die zwingende Auseinandersetzung mit dem Leid der Opfer die Gefahr, dass die schockierende Erfahrung „die Seele deprimiert und das Denken lähmt“ (Bodo von Borries) und so eben die Einsichten in die historisch-politischen Ereignisse verhindert. Dies kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler in späteren Jahren eine Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus ablehnen, um sich nicht wieder der emotionalen Belastung auszusetzen.
- 5) Indem die Funktion der Verfolgung der als jüdisch definierten Menschen beim Aufstieg und dem Machterhalt des NS-Regimes deutlich gemacht wird, entgeht man der Falle der Reproduktion antisemitischer Klischees, wie sie häufig geschieht – oft in bester aufklärerischer Absicht.

Zusammenfassend: Mit unserer Arbeit hoffen wir dazu beizutragen, dass das Wissen über diese entscheidende Epoche der Menschheitsgeschichte allen Kindern – gleich welcher Herkunft, welcher sozialen Schicht und welchen Geschlechts – zugänglich gemacht wird. Über das Gesprächsangebot versuchen wir, eventuell entstandene Ängste zu nehmen, die Bruchstücke des Vorwissens einordnen zu helfen, die Einsichten in den historischen Prozess weiterzuentwickeln – und gleichzeitig neugierig zu machen auf all das, was zu erfahren übrig bleibt.

³ Borries, Bodo von (1994) Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“. Zu Möglichkeiten und Grenzen des historischen Lernens. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover.

⁴ Jureit, Ulrike/ Schneider, Christian (2010): Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart.

Literatur

- Borries, Bodo von (1994): Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben“. Zu Möglichkeiten und Grenzen des historischen Lernens. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung, Hannover
- Jureit, Ulrike/ Schneider, Christian (2010): Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung, Stuttgart
- Tausendpfund, Markus (2008) Demokratie Leben Lernen – erste Ergebnisse der dritten Welle; Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr (Arbeitspapiere – Working Papers Nr. 116, 2008 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung), Mannheim

]

Am 08./09. April 2011 führte der Lernbereich Sachunterricht des Instituts für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin gemeinsam mit dem Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin die Tagung „Zeitgeschichtliches Lernen in der Grundschule und in Klasse 5/6. Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus“ durch.

Ziel der Tagung war es, den grundschulbezogenen Diskurs der vergangenen Jahre zu bündeln, ein Forum zu schaffen auf dem erstmals die mittlerweile vorliegenden empirischen Befunde gemeinsam mit den Forschenden diskutiert werden, um Perspektiven für die Weiterarbeit aufzuzeigen sowie den unterschiedlichen innovativen Projekten, die bereits Erfahrung in der Arbeit mit Kindern haben, einen Ort der Präsentation und Diskussion zu geben.

Der vorliegende Band dokumentiert einen Großteil der Plenarvorträge und Workshops.

Zugleich kann er verstanden werden als Konklusion eines Forschungs- und Entwicklungsstandes sowie als Impuls für eine grundsätzliche Diskussion zur Frage eines allgemeinen zeitgeschichtlichen Lernens mit Kindern.

ISSN 1860-1251

МММ' МТԳԵՂՏԻՅԷ-ՉՅՏՄԼԻՇԵՂԻՏՅԷ' ԳԵ