

3.

beiheft

www.widerstreit-sachunterricht.de

herausgegeben von:
brunhilde marquardt-mau, lydia murmann, detlef pech, marcus rauterberg, gerold scholz, simone seitz, katharina stoklas

Detlef Pech
Marcus Rauterberg
Katharina Stoklas (Hrsg.)

Möglichkeiten und Relevanz
der Auseinandersetzung mit dem

**Holocaust im Sachunterricht
der Grundschule**

**Detlef Pech
Marcus Rauterberg
Katharina Stoklas
(Hrsg.)**

**Möglichkeiten und Relevanz
der Auseinandersetzung mit dem Holocaust
im Sachunterricht der Grundschule**

www.widerstreit-sachunterricht.de

beiheft 3

2006

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

2006 © 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, Marcus Rauterberg, Katharina Stoklas
Umschlaggestaltung: Andrei See (stengelas@gmx.de), Detlef Pech
Druck: Top Kopie, Frankfurt
Printed in Germany 2006
ISBN 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 sowie 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, 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.

Die gedruckten Exemplare des 1. beiheftes „*Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven*“ von Katharina Stoklas (2004) sind längst vergriffen. Online steht es weiterhin zur Verfügung.

Das von Kristin Westphal (2005) unter dem Titel „*Zeit des Lernens*“ herausgegebene beiheft greift ein zentrales Thema sowohl des schulischen als auch des wissenschaftlichen Sachunterrichts auf.

Das nun erschienene 3. beiheft „*Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule*“ liegt ebenfalls in kleiner gedruckter Auflage, die zum Selbstkostenpreis unter Rauterberg@em.uni-frankfurt.de bestellt werden kann, sowie als kostenloses pdf-Dokument online vor. Enthalten sind sowohl Beiträge von Sach- und GrundschuldidaktikerInnen als auch Perspektiven auf die Thematik von Personen aus benachbarten Disziplinen. Wir hoffen mit dem vorliegenden beiheft einen Beitrag zur Frage liefern zu können, welche Relevanz die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht nur im, sondern auch für den Sachunterricht besitzt.

Für 2007 ist bereits ein weiteres beiheft in Planung. Dieses wird sich mit den Möglichkeiten „Sachunterricht zu denken“ beschäftigen.

Eine anregende Lektüre des 3. beihefts von www.widerstreit-sachunterricht.de wünschen

Brunhilde Marquardt-Mau, Lydia Murmann, Detlef Pech,
Marcus Rauterberg, Gerold Scholz, Simone Seitz, Katharina Stoklas
Bremen, Frankfurt, Hamburg, im August 2006

Inhalt

Vorwort der ReihenherausgeberInnen	III
<i>Gertrud Beck</i>	
Vorwort.....	VII
<i>Detlef Pech und Marcus Rauterberg</i>	
Einleitung.....	XI
 Sachunterrichtliche Beiträge	
<i>Waltraud Holl-Giese</i>	
„Das KZ vor der Haustüre“ wird ein Haus der Erinnerung.....	3
Partizipation an (lokaler) Erinnerungskultur – eine Herausforderung an den Sachunterricht	
<i>Andrea Becher</i>	
– eingesammelt –	17
Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biographien‘ im Sachunterricht der Grundschule	
<i>Heike Deckert-Peaceman</i>	
Holocaust – ein Sachunterrichtsthema?.....	35
<i>Detlef Pech</i>	
unfassbar(,) ungeklärt.	51
Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule	
 Externe Kommentierungen	
<i>Sabine Konevic</i>	
Erinnern und Verantworten	73
Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule – Erfahrungen aus der Praxis	
<i>Dietmar von Reeken</i>	
„Wir können es weiter erzählen.“	89
Holocaust im Sachunterricht – Ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive	
 Beteiligte an diesem Band.....	 97

Gertrud Beck

Vorwort

Es ist genau 10 Jahre her, dass ich mit der Moderation des Themenhefts "Holocaust als Thema in der Grundschule" und mit Thesen zu diesem Thema in der Grundschulzeitschrift einen Anstoß für eine breitere Diskussion gegeben habe, ob und wie man Kindern im Grundschulunterricht helfen könnte, sich mit diesem Stück deutscher Vergangenheit auseinanderzusetzen. Von daher war ich gerne bereit, ein Vorwort zu dem vorliegenden Band, der spezifisch die Frage stellt, zu schreiben. Ich will dies anhand von Beispielen aus meiner Berufsbiographie tun.

Als ich Ende der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts als junge Lehrerin an die Universität abgeordnet wurde, gab es noch keinen Sachunterricht und ich begann, in Abwendung von üblichen heimatkundlichen Themen, mich mit Fragen und Möglichkeiten der politischen Bildung in der Grundschule zu befassen. Dazu haben sicher u.a. auch gesellschaftliche Bedingungen und politische Diskussionen der damaligen Zeit beigetragen. Im Mittelpunkt dieser Bemühungen stand der Versuch, Kinder mit neuen, nicht eigens für sie zurechtgemachten, verschönten und verharmlosenden Beschreibungen von Welt zu konfrontieren, sondern mit aktuellen Problemen. Themen wie „Werbung, Reklame, Propaganda oder: Wie man Leute dazu bringt, sich etwas zu wünschen, etwas zu denken, etwas zu kaufen, etwas zu tun“ oder „Macht, Kontrolle, Mitbestimmung oder: Wer bestimmt über wen?“ gerieten in den Blick als Themen für den Grundschulunterricht. Hinzu kam die damals aktuelle Bedeutung der Sozialisationsforschung, speziell auch der Forschung zur politischen Sozialisation, die bewusst machte, dass Kinder keineswegs nur lernen, was Intention des jeweiligen Unterrichts ist, sondern dass das Ergebnis ihrer Lernprozesse davon abhängig ist, was sie seit Beginn ihres Lebens erfahren haben und wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten und verinnerlichen. Dabei war der Blick immer auf Gruppen (vor allem schicht- und geschlechtsspezifisch) gerichtet und entsprechend habe ich in dieser Zeit vor allem Lehrkonzepte entwickelt, in denen politische und soziale Themen in Zentrum standen.

Wäre es nun nicht zu erwarten gewesen, dass ich mich bereits in dieser Zeit der Frage zugewandt hätte, ob und wie das Thema Nationalsozialismus und Holocaust in der Grundschule bearbeitet werden könnte? Dass ich dieser Frage damals nicht nachgegangen bin, hatte sicher zwei Gründe: zum einen wurde in den 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre das Thema Nationalsozialismus in der Universität und in der Studentenbewegung vor allem unter dem Aspekt der Autorität – als „Verhältnis bejahter Abhängigkeit“ (Horkheimer) – diskutiert, d.h. im Mittelpunkt der Diskussion stand die autoritäre Persönlichkeit, über deren massenhafte, durch Gesellschaftsstruktur und Erziehung vermittelte Erscheinung der Nationalsozialismus erst möglich wurde. Noch wichtiger war aber vermutlich, dass das Thema Holocaust bei mir Berührungsängste auslöste: Es anzu-

fassen, könnte sehr wehtun. Erst Anfang der 90er Jahre habe ich mich – beeindruckt von den Unterrichtsprojekten einzelner Kolleginnen – überwunden und dem Thema zugewandt. 1994-1996 habe ich, zusammen mit Jacqueline Giere vom Frankfurter Fritz Bauer Institut, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, an der Universität Frankfurt, Seminare zum Thema durchgeführt. In diesen Seminaren haben wir den Studierenden deutlich gesagt, dass dies kein Seminar sei, in dem die Lehrenden feste Wissensbestände weitergeben, sondern dass wir auf der Suche nach Antworten seien. Die Seminare waren in drei Teile gegliedert: Aneignung einer gemeinsamen Wissensbasis zum Thema Holocaust, Auseinandersetzung mit Kinderliteratur zum Thema Holocaust und Fragen nach den Möglichkeiten von Grundschulunterricht zum Thema einschließlich einiger Berichte aus der Praxis von Lehrerinnen, die zu diesem Thema gearbeitet hatten. Dabei gab es keine Pflichtlektüre, sondern Auswahllisten. So musste jede/jeder sich mit drei Kinder- oder Jugendbüchern auseinandersetzen, konnte aber wählen, welche. Dabei war für mich wichtig zu erleben, dass die Angst vor dem Thema umso geringer wurde, je kundiger wir wurden und je konkreter wir uns mit Einzelschicksalen und konkreten Unterrichtssituationen auseinandersetzten. An einem dieser Seminare nahmen auch Haupt- und Realschullehrerinnen teil, die z.T. schon seit Jahren in der Grundschule arbeiteten, jetzt aber eine Zusatzprüfung ablegen mussten, um in der Grundschule bleiben zu können, die also das Seminar nicht wegen des Themas gewählt hatten, sondern um einen Leistungsnachweis zu erwerben und eine Prüferin kennen zu lernen. Den abwehrenden Blick einer dieser Lehrerinnen sehe ich noch heute. Diese Frau hat aber dann für die Prüfung von sich aus das Thema Holocaust gewählt, als sie in einem konkreten Unterrichtsprojekt, das sie mit Unterstützung des evangelischen Pfarrers durchführte, positive Erfahrungen gemacht hatte. Sie erzählte u.a. von einem sonst meist sehr stillen Jungen, der plötzlich ganz strahlende Augen bekam und sich offensichtlich auf das Thema freute. Eine ähnliche Erfahrung haben wir auch mit unseren Uni-Seminaren gemacht: Die Studierenden bezeichneten es in den Abschlussbesprechungen immer wieder als „schön“, d.h. die Studierenden hatten nicht „gelitten“, vielmehr war eine positive Atmosphäre entstanden, in der sie sich wohl fühlten und eigene Zugänge zum Thema finden konnten. Woher kommt eine solche „Freude“ an diesem schmerzhaften Thema? Die Lernenden – Schüler wie Studierende – mussten nicht „auf Halde lernen“, sondern konnten sich Problemen zuwenden, die für sie selbst und auch für die Lehrenden wichtig, aber unabgeschlossen waren. An die Stelle der Einbahnstraße „Lehre – Aufnahme und Rezeption“ hatte die Möglichkeit einer gemeinsamen Arbeit am Problem eine hohe Motivation ausgelöst. Ergebnis dieser Seminare war dann das Heft der Grundschulzeitschrift „Holocaust als Thema in der Grundschule“. Mein Blick richtete sich dabei nicht nur auf die Inhalte des Themas, sondern auch auf die Lernprozesse, nicht nur auf die Frage, was kann oder soll man Kindern wie vermitteln, sondern auch auf die Frage, was nehmen Kinder wahr, womit setzen sie sich auseinander, welche Lernprozesse laufen konkret ab und welche Angebote können dabei hilfreich sein.

Inzwischen sind wieder 10 Jahre vergangen. Es hat an der Universität Hamburg einen großen internationalen Kongress zum Thema gegeben (vgl. Moysich/Heyl 1998), an mehreren Universitäten beschäftigen sich Lehrende mit der Frage, in verschiedenen Fachdidaktiken (z.B. Geschichte, Religion, Deutsch) finden sich entsprechende Beispiele. Das Fritz Bauer Institut in Frankfurt hat einen Koffer mit Kinderliteratur und entspre-

chenden schulpädagogisch-didaktischen Kommentaren zusammengestellt, den sich Lehrerinnen für ihre Arbeit ausleihen können, ... Aber auf's Ganze gesehen hat sich die Situation nur in geringem Umfang verändert: Noch immer müssen wir davon ausgehen, dass ein Grundschulthema „Nationalsozialismus und Holocaust“ bei Bildungspolitikern, Schulaufsichtsbeamten, Grundschullehrerinnen und Eltern auf vielfältige Widerstände und Ängste trifft. Das Thema bedarf weiterhin dringend der theoretischen Durchdringung, nicht nur bzgl. der Sachfragen, sondern auch bzgl. der schulpädagogischen und fachdidaktischen Fragen. Und das Thema bedarf einer breiten Erfahrung in der Praxis durch konkrete Unterrichtsversuche, damit entsprechende Lernprozesse nicht nur zufällig und vereinzelt erfolgen, sondern als Teil des Sachunterrichts für alle Kinder in unserer Gesellschaft Bedeutung erlangen können. Weiterführend und hilfreich wäre sicher, wenn solche Lernprozesse durch Forschung begleitet, beobachtet und dokumentiert würden, nicht nur weil dadurch Lernangebote bewusster und gezielter ausgewählt werden könnten, sondern auch weil eine bessere Kenntnis individueller Lernprozesse sicher dazu führen könnte, bestehende Ängste vor dem Thema abzubauen.

Gerade deshalb finde ich es sehr gut, dass durch den vorliegenden Band nicht nur kontinuierlich am Thema weitergearbeitet wird, sondern hier mit der Frage nach der sachunterrichtlich-fachdidaktischen Bedeutung des Themas auch ein neuer Schwerpunkt gesetzt wird: Nationalsozialismus und Holocaust als gemeinsames Wissen der Gesellschaft, in der man lebt und in die man durch Auseinandersetzung mit dieser Gesellschaft hineinwächst, um an deren Diskussionen und Entscheidungen kompetent teilnehmen zu können.

Literatur

Die Grundschulzeitschrift 97/1996: „Holocaust als Thema in der Grundschule“

Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer

Detlef Pech und Marcus Rauterberg

Einleitung

Mit diesem Band liegt das 3. Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de vor.

Es formuliert wie auch andere Publikationen in ähnlicher Weise zuvor (insbesondere Moysich/Heyl 1998; Deckert-Peaceman 2002) im Titel die Frage nach den Möglichkeiten der Auseinandersetzung von GrundschülerInnen mit dem Holocaust. Die Besonderheit des Beiheftes ist, dass es den Fokus explizit auf den Sachunterricht lenkt, was in den bisherigen Publikationen in dieser Form nicht erfolgt ist. Es steht dennoch in einer – zugegebenermaßen nicht besonders ausgeprägten – Kontinuität didaktischen Denkens über den Holocaust aber auch der Versuche seiner Bearbeitung in der Schule der letzten zehn Jahre. Als Ausgangspunkt im engeren Sinne lässt sich für den diesbezüglichen Diskurs in der Bundesrepublik das von Gertrud Beck moderierte Schwerpunktheft der Grundschulzeitschrift im Jahr 1996 „Holocaust als Thema in der Grundschule“ ansehen, auch wenn zuvor schon einzelne Publikationen vorlagen (z..B. Leßmann 1993).

Der Konzeption des Bandes liegt die Idee zu Grunde, den Widerstreit (vielleicht punktuell gar den Widerspruch) in die Ausgestaltung des Bandes hinein zu tragen oder anders formuliert: ein diskursiv angelegtes Heft zu präsentieren.

In diesem Sinne zielen die hier gesammelten Beiträge auf Zweierlei ab:

Zum einen wird der Versuch unternommen, die sachunterrichtliche Diskussion zu bündeln und einen Stand der Debatte zu konstatieren. Hierfür wurden vier Beiträge gewonnen. Zwei der Beiträge sind eher durch theoretische Zugriffe gekennzeichnet (Heike Deckert-Peaceman und Detlef Pech) – zwei wählen ihren Schwerpunkt in der Vorstellung und Kontextualisierung konkreter schulischer Projekte (Waltraud Holl-Giese und Andrea Becher). Gemein ist allen vier Beiträgen indes, dass sie sich um eine sachunterrichtliche Perspektive mühen.

Zum anderen wurden diese vier Beiträge Personen aus benachbarten Disziplinen zur Kommentierung vorgelegt. Die Auswahl der Disziplinen orientierte sich daran, wo sich bislang Publikationen oder Projekte finden lassen, die sich mit ähnlichen Fragestellungen, nämlich der Auseinandersetzung mit dem Holocaust von oder in der Arbeit mit Kindern, beschäftigen. So liegen letztlich zwei Kommentierungen vor: eine formulierte Dietmar von Reeken aus Perspektive der Geschichtsdidaktik sowie eine Kommentierung, die Sabine Konevic aus religionspädagogischer Sicht verfasste. Geplant war zudem eine dritte, fachlich zweifellos relevante, Perspektive, jene der Gedenkstättenpädagogik. Hierfür konnte eine Kollegin aus den Niederlanden gewonnen werden, die leider kurz vor Fertigstellung ihres Kommentars längerfristig erkrankte. Wir wünschen gute Besserung! Eventuell besteht die Möglichkeit diesen Beitrag im Rahmen der regulären Ausgaben von www.widerstreit-sachunterricht.de nachreichen zu können.

Einleitung

Wir hoffen, mit diesem Beiheft also sowohl inhaltlich neue Akzente in der sachunterrichtlichen Diskussion zu setzen und zugleich eine Konzeption gewählt zu haben, in der die Relevanz sachunterrichtlicher Ansätze auch aus dem Blick anderer Disziplinen sichtbar wird.

Literatur

Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Bd. 862)

Die Grundschulzeitschrift 97/1996: „Holocaust als Thema in der Grundschule“

Leßmann, Beate (1993): Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938. In: Die Grundschulzeitschrift, 64/1993, S. 26-32

Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer

Sachunterrichtliche Beiträge

„Das KZ vor der Haustüre“¹ wird ein Haus der Erinnerung.

Partizipation an (lokaler) Erinnerungskultur – eine Herausforderung an den Sachunterricht

Im Mitgliederrundbrief der KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz e.V. vom 3. Januar 2006 heißt es: „Seit der Eröffnung des zweiten Bauabschnittes erlebt unsere Gedenkstätte den erhofften großen Besucherandrang, insbesondere durch Gruppen und Schulklassen.“ Berichtet wird zugleich von Gedenkfeiern zusammen mit hochrangigen ausländischen Delegationen. Die Enthüllung einer Gedenktafel für die in Vaihingen/Enz verstorbenen Norweger ist ein Beispiel für europäische Gedenkfeiern. Eine neue Gedenktafel für die norwegischen Opfer wird in einer bewegenden Zeremonie vom norwegischen Botschafter enthüllt. Der norwegische Staat zusammen mit Überlebenden und einer ehemaligen Richterin der europäischen Menschenrechtskommission sind mit Vertretern der lokalen Öffentlichkeit daran beteiligt (Mitgliederrundbrief 33/2006). Regelmäßig berichtet wird in dem Mitgliederrundbrief auch von anderen Aktivitäten. Er informiert über die Entwicklung eines Filmes zur Geschichte der Häftlinge im KZ Wiesengrund, die Fertigstellung eines Medienkoffers für Schulen und Angebote für die Sommerferienprogramme.

Ein Ort des Schreckens wird zum Ort des Erinnerns. Öffentliches staatliches Erinnern und bürgerschaftliches Engagement schaffen einen Rahmen für den Gebrauch der Erinnerung. Erhofft und erwünscht ist die schulische Partizipation an dieser lokalen Erinnerungskultur.

Meine Annäherung an die Thematik verläuft über ein konkretes Beispiel von Bildungsarbeit mit Grundschulkindern in einer KZ-Gedenkstätte in der Skizzierung von drei Aspekten, die sich aus dem Bestimmungsgegenstand und einer notwendigen Auseinandersetzung innerhalb der gegenwärtigen Sachunterrichtsdidaktik ergeben. Sie klammern die „Wie“-Frage (vgl. Heyl 1998; Pech/Becher 2005) nicht aus, sondern schließen sie unmittelbar ein:

Ich habe meinen Beitrag in vier Teile untergliedert:

- Zunächst gehe ich etwas ausführlicher auf den Erinnerungsort, die geschichtlichen Fakten und das Konzept einer Lehrerin ein, die zum Thema KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz mit Grundschulkindern gearbeitet hat (→ 1).
- Die Entwicklung von Schulen zu pädagogischen Organisationen mit verstärkter Autonomie der Einzelschule ist verbunden mit einer Öffnung der Schule nach innen

¹ Titel des Beiheftes zur Schriftenreihe der Stadt Vaihingen an der Enz 4 mit Augenzeugenberichten, herausgegeben von Manfred Scheck, 2. Aufl. 1996, siehe Scheck, Manfred (1996)

und außen. Der Fachdiskurs im Sachunterricht ist in diesem größeren Zusammenhang zu führen (→ 2).

- Ins Blickfeld gelangt unweigerlich der Nahraum der Schule und die Auseinandersetzung mit angemessenen Betrachtungsweisen desselben (→ 3).
- Professionalisierungstheoretisch führt die Hinwendung zur Einzelschule und der pädagogischen Schulentwicklung zu einem Professionsbild, das die Lehrerinnen und Lehrer zur wichtigsten Instanz für die Konstitution einer guten Schule und eines guten Sachunterrichts macht. Deshalb greift der vierte Bereich die Frage nach den Kompetenzen der Lehrkräfte zur Analyse und Kritik des Gebrauchs der Erinnerung zum Thema Holocaust auf (→ 4).

1 Das aktuelle Ereignis: Eine neue Gedenkstätte am Ort wird eröffnet

In unserem Beispiel ist der Erinnerungsort eine Gedenkstätte nationalsozialistischen Unrechts: Die neue KZ-Gedenkstätte im Glattbachtal bei Vaihingen an der Enz wurde 2002 eröffnet. Genau 57 Jahre nach der Befreiung des Konzentrationslagers „Wiesengrund“ konnte die vor zwölf Jahren gegründete Initiative „KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz“ die erste Ausbaustufe ihrer Gedenkstätte der Öffentlichkeit vorstellen. Unmittelbar in der Nachbarschaft des Vaihinger Bahnhofs und gegenüber des KZ-Friedhofs wurden die aus dem Winter 1944 stammenden Fundamente der ehemaligen Entlausungsbaracke ausgegraben und als Bodendenkmal gesichert. Über diesem letzten Rest des ehemaligen Lagers erhebt sich die moderne Stahlkonstruktion. Daneben ist in einem holzverkleideten Container ein kleines Informations- und Dokumentationszentrum untergebracht. Das Konzept der neuen Gedenkstätte verbindet drei Orte, die authentisch sind und emotional ansprechen sollen: die Fundamente der Entlausungsbaracke, ein Luftschutzbunker, den die Häftlinge für die SS-Wachmannschaften in den Fels sprengen mussten und den nahen KZ-Friedhof, eine letzte Ruhestätte für 1267 Häftlinge.

Besucher finden im Empfangsraum ein großes Modell des Lagers und einige Informationstafeln. Ein Videofilm und ein Medienkoffer stehen zur vertiefenden Beschäftigung bereit.

In der zweiten Ausbaustufe wurde inzwischen die multimediale Installation zur Lagergeschichte realisiert. Das Ziel der Initiative ist es vor allem, die jüngere Generation über die beispiellosen Verbrechen Nazideutschlands zu informieren, über Verbrechen, die nicht nur weit weg in Polen stattfanden, sondern auch in unmittelbarer Nachbarschaft.

1.1 Skizzierung der Geschichte des Konzentrationslagers „Wiesengrund“ in Vaihingen

Im Konzentrationslager „Wiesengrund“, einem Außenlager des elsässischen Stammlagers Natzweiler, hatte die „Organisation Todt“ im Frühjahr 1944 begonnen, die Baustelle „Stoffel“ im aufgelassenen Steinbruch der Firma Baresel einzurichten. Osteuropäische und französische Zwangsarbeiter als auch jüdische KZ-Häftlinge aus Radom sollten dort unter härtesten Bedingungen für Messerschmitt eine Flugzeugfabrik bauen. Vaihingen gilt als einer der Orte, an denen die Rüstungsanstrengungen systematisch mit dem Massenmord-Programm der „Vernichtung durch Arbeit“ verbunden waren.

Ende Oktober 1944 war das Projekt „Stoffel“ gescheitert und die Häftlinge wurden auf andere Lager verteilt. Das Vaihinger Lager war seit November 1944 zu einem Sterbelager für meist an Typhus erkrankte KZ-Häftlinge geworden.

Am 2. April 1945 wurden etwa 900 KZ-Häftlinge nach Dachau deportiert. Französische Truppen befreiten am 7. April 1945 im Lager Wiesengrund 837 Häftlinge. Das Lager „Wiesengrund“ brachte für 2100 Menschen den Tod.

1.2 Verschweigen oder darüber reden? – Eine Herausforderung an die Lehrkraft, ihre Kompetenzen und ihre Unterrichtsdramaturgie

1.2.1 Das Thema Holocaust im Sachunterricht der Grundschule

Vereinzelte, aber seit Mitte der 1990er Jahre kontinuierlich, wird in der Sachunterrichtsdidaktik über die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema in der Grundschule diskutiert. Zwar nahmen die traditionelle Heimatkunde und auch der aktuelle Sachunterricht immer Bezug auf die regionalen Geschehnisse und den Nahraum, die Zeit des Nationalsozialismus und besonders der Holocaust in Nazideutschland wurden mit Rücksicht auf das Alter der Kinder in den Lehrplänen und Richtlinien zum Sachunterricht jedoch bisher ausgespart. Im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2002) findet sich der Gegenstand ebenfalls nicht, wiewohl in der Arbeitsfassung (vgl. GDSU 2001) eine Auseinandersetzung mit den „Abgründen der Geschichte (z.B. Holocaust)“ bei der historischen Perspektive aufgenommen worden war (vgl. Pech 2004).

Angesichts der vielen Ungeklärtheiten zum Vorwissen der Kinder, dem Dilemma mit dem Spannungsverhältnis zwischen den Gefahren der Bagatellisierung des Grauens und einer Traumatisierung der Kinder kommen Heyl (1998) und Pech/Becher (2005) übereinstimmend zu einer grundsätzlichen Ablehnung des Inhaltes „Holocaust“ in der Grundschule. Beide beschreiben jedoch eine Anzahl von Situationen eines „Nein, aber ...“. Es sind Situationen, in denen trotz der grundlegenden Ablehnung eine Etablierung dieses Gegenstandes in den Kontext des Sachunterrichts und die Behandlung des Themas in der Grundschule von den Autoren befürwortet wird.

Pech/Becher (2005) rücken die „Wie“-Frage für solche Situationen in den Mittelpunkt und vertreten einen biographieorientierten Ansatz. Im Gegensatz zu Beck/Soll (vgl. 1996, S. 70-73) befürworten sie die Betrachtung einer gesamten Biographie (vgl. Pech/Becher 2005, S. 97) anstelle verschiedener Ausschnitte. Sie verbinden damit die Hoffnung, dass es Kindern eher möglich sei, sich der Thematik zu nähern, ohne das Grauen in den Vordergrund zu stellen, weil der gesamte Lebensweg zum Inhalt wird.

Das Problem einer Thematisierung ist ungleich schwieriger, wenn regionale und lokale Gedenkstätten sich für Grundschul Kinder als eher problematische Lernorte darstellen. Der Besuch von Gedenkstätten nationalsozialistischer Unrechts wird nach den Richtlinien der Schulverwaltung des Landes Baden-Württemberg erst ab Klasse 8 empfohlen. Eine intensive Vorbereitung wird erwartet. Auch die Mitglieder der Initiative wenden sich an ältere Schülerinnen und Schüler. Aus Altersgründen werden Grundschul Kinder nicht einbezogen.

1.2.1 Schulverständnis und Unterrichtsdramaturgie einer Lehrerin

Im Zusammenhang mit der Eröffnung der KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz wurde ein Projekt initiiert, bei dem sich Kinder einer vierten Klasse mit den Abgründen unserer Geschichte in der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigten. Erwähnenswert ist, dass im Rahmen eines neuen Schulverständnisses die Eltern an der Entscheidung über die Behandlung des Themas beteiligt wurden und zusammen mit den Eltern ein kindgerechter Zugang zu dem dunkelsten Kapitel unserer Vergangenheit beschritten wurde. Die Kinder sollten an diesem zeithistorischen Bereich erste wesentliche Einsichten in so zentrale Fragen wie den Einfluss politischer Herrschaftssysteme auf die gesellschaftliche Entwicklung und individuelle Lebensgestaltung gewinnen und von Menschen hören, die ihre humane Orientierung trotzdem nicht verloren. Die Eltern wurden zum Unterrichtsbesuch und zum durchgängigen Erfahrungsaustausch eingeladen.

Das Projekt „Verstehen und Handeln: Mut machen zum NICHT-Mitmachen bei Ausgrenzungen“ von Ingrid Jäger-Gutjahr in (2002) versteht sich als ein Beitrag zur sozialen Erziehung und zum historischen Lernen. Es ist ausgerichtet am historischen Lernen, das sich auf aktuelle gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen aus dem Erfahrungshorizont von Grundschülerinnen und Grundschülern bezieht und die Gegenwarts- und Zukunftsbezüge des Nachdenkens über vergangenes Leben und Handeln in den Mittelpunkt rückt (vgl. Michalik 2004, S. 22).

Die Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Vaihingen an der Enz öffnete sich im *Grundschulbereich* erstmals und bewusst der lokalen Erinnerungstradition an das unsägliche Leiden und Sterben vieler Menschen im Nazi-Deutschland. Das Thema ist weder im Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg für Grundschulen vorgesehen, noch im lokalen Stoffverteilungsplan der Grundschulen in der Umgebung der Gedenkstätte aufgenommen.

Das Unterrichtsvorhaben der Lehrerin war eingebunden in ein Netzwerk von Projekten, deren langfristige narrative Strukturen mit der Erziehung zu Toleranz, Engagement und Zivilcourage umschrieben werden können. Dazu gehörten die intensive Bearbeitung der Themenbereiche „Freunde werden – Freunde sein“, „Menschen aus anderen Ländern“, „Sitten und Bräuche in anderen Ländern“ und „Lebenswelten in Afrika“.

Das Projekt „Verstehen und Handeln“ besteht aus thematisch gegliederten und miteinander vernetzten Projektelementen.

Als Einstieg in das Gesamtprojekt wählte Ingrid Jäger-Gutjahr das Thema „*Gerüchte und Vorurteile, Beispiele von Ausgrenzungen*“. Mit der szenischen Umsetzung einer „haarsträubenden Geschichte“ erschließen sich die Kinder die Entstehung von Gerüchten und Vorurteilen. Durch selbst erfundene und schriftlich fixierte eigene Geschichten verarbeiten und reflektieren sie diese.

Beispiele von Ausgrenzungen und deren Auswirkungen lernen die Kinder durch das Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fahrman kennen (Fahrman 1999). Die Parabel schildert das Entstehen einer totalitären Gemeinschaft am Beispiel eines Mäusevolkes mit der Diktatur der machtbesessenen Obermaus. Die Anspielungen auf den Hitlerfaschismus sind nur Erwachsenen offensichtlich. Durch das personalisierende Verfahren dieser Geschichte kann schon an junge Leserinnen und Leser die Prob-

ematik von Herrschaft und Unterdrückung herangetragen werden (vgl. Dahrendorf 1994, S. 36).²

Verschiedene Materialien im Projektelement „Geschichten jüdischer Menschen in der Nazi-Zeit“ zielen darauf ab, den Kindern Figuren anzubieten, bei denen eine Identifikation und Solidarisierung möglich ist. Es werden nicht bloße Fakten präsentiert, sondern Geschichten erzählt, gelesen und vorgelesen. „Geschichten von Menschen, die selbst in den dunkelsten Perioden der Geschichte nicht ihre humane Orientierung verloren und – so gering auch immer – Zeichen setzten für eine andere Welt [...]. Nicht um Heldengeschichten geht es, sondern um Einfühlung in andere, ihre Ängste und Sehnsüchte.“ (Dijk 1998, S. 156f) Für eine nicht verharmlosende und kindgemäße Auseinandersetzung mit NS-Herrschaft und Holocaust können Klassiker der Kinderbuchliteratur genutzt werden wie Elisabeth Reuters Bilderbuch „Judith und Lisa“ (1988), von Judith Kerr „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ (1971, dt. 1973) oder Christine Nöstlingers „Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich“ (1973). Die meisten der themenorientierten Kinderbücher sind wegen der geringen Nachfrage nicht mehr aufgelegt worden. Inzwischen sind neuere geeignete biographieorientierte Texte erschienen (vgl. Zürndorfer 2005).

Ausgewählt wurde das 1999 erschienene Bilderbuch über die Lebensgeschichte von Inge Deutschkron – „Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn“ (Deutschkron/Ruegenberg 1999). Mit dem Überleben jüdischer Menschen in der Berliner Blindenwerkstatt des „Papa Weidt“ begegnen die Kinder dem Schicksal jüdischer Menschen in der Zeit des Holocaust. Ergänzend dazu wird in der Klasse ein Zeitstrahl erarbeitet, in dem die Ereignisse und Verschärfungen der Lebensbedingungen eingetragen werden. Hierbei wurden konkrete, auch die Lebensbedingungen der jüdischen Kinder betreffende Beispiele ausgewählt (z. B. eingeschränkte Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Verbot des Schulbesuchs in öffentlichen Schulen). Sachtexte zum Zeitgeschehen ergänzen diese Informationen. Bilderbücher wie „Die Nummer am Arm meines Großvaters“, Auszüge aus „Das Mädchen im roten Mantel“ und Interviewausschnitte der Kassette des jüdischen Journalisten Rolf Kralovitz verdeutlichen die Geschehnisse dieser Zeit (vgl. Rohrbach 2001).

Zusätzlich wird mit einem vorbereiteten Briefwechsel zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Kindern aus dieser Zeit perspektivisches Schreiben genutzt, um sich in Altersgenossen in dieser Zeit hineinzusetzen. Begleitend erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihre Gefühle und Eindrücke durch Bilder, Gebetstexte und Gedichte auszudrücken.

Den unmittelbaren lokalen Bezug stellt der Besuch auf dem KZ-Friedhof in Vaihingen/Enz und der neuen KZ-Gedenkstätte „Wiesengrund“ her. Ein schwieriger Abschnitt im Projekt, von dem die Lehrerin schreibt: „Die Erkenntnis, welches unermessliche Unrecht geschehen ist, wird von den Kindern mit eigenen Worten belegt. Hoffnungslosigkeit und maßloses Unrecht bilden eine Einheit mit den vor Ort aufgenommenen Eindrücken.“ (Jäger-Gutjahr 2002)

² Die Geschichte wird später zum Modell für die Kinder, Ereignisse im Nazideutschland einzuordnen und Folgen zu erkennen. Malte Dahrendorf (1994, S. 36) macht auf das Problem aufmerksam, dass aus der Geschichte der Schluss gezogen werden könnte, dass ein Diktator durch Belesenheit und Bildung gestürzt werden kann.

Einen wesentlichen Teil des Projektes bestimmte die Thematisierung des Bereiches „Zivilcourage“ und „Engagement“. Das Buch „Nacht über dem Tal“ von Wendelgard von Staden bot dazu wesentliche Szenen und zugleich den Bezug zu den authentischen Orten. Ein Interview mit der Zeitzeugin machte die Geschichte nicht nur lebendig, sondern der Austausch mit dem Vorbild verdeutlichte in unvergleichlicher Weise die Begriffe „Mut“ und „Engagement“. „Welcher Wert ist wichtig im Leben?“ – Diese Frage tauchte immer wieder auf. Sie wird der Zeitzeugin, aber auch den Eltern gestellt.

Weil Grundschulkindern aktiv-handelnd tätig sein wollen, wurde gewissermaßen als Exkurs die Erarbeitung von Handlungsstrategien mit dem Baustein „Handeln im Kleinen“ aufgegriffen. An Fallbeispielen aus dem kindlichen Erfahrungsraum wurde geübt: Wie erkenne ich Ausgrenzungen? Was sollen wir tun, wenn ein Kind in Not ist? Wie bringe ich mich selbst nicht in Gefahr? Wo bekommen wir Hilfe und Unterstützung? Tipps und aktives Handlungstraining wurden mit einem Experten von der Kriminalpolizei geübt, um Ausgrenzungen unter Kindern heute zu entgegenen.

2 Schulentwicklung, Sachunterricht und lokale Erinnerungskultur

Seit nahezu zehn Jahren stehen Schulen vor der neuen Herausforderung schulischer Entwicklungsarbeit. Die Orientierung an *Schulentwicklung* „macht die Einzelschule zur ‚pädagogischen Gestaltungseinheit‘. [...] Lehrer und Schüler beteiligen sich [...] an der Veränderung der eigenen Schule und des Schulalltags“, heißt es im Lexikon (Kaiser 1997, S. 186). Die meisten Schul- und Unterrichtsentwicklungsprogramme teilen die Grundüberzeugungen des Schulentwicklungsprogramms „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) und setzen auf verstärkte Autonomie, auf unterrichtsnahe Veränderungen im Schulalltag und die zentrale Rolle der Lehrerinnen und Lehrer selbst. Auf den *Sachunterricht* wirkt sich dies insofern aus, als er eine neue Funktion erhält durch die Einbindung in Aktivitäten einer sich nach innen und außen öffnenden Schule. Für die Lehrerinnen und Lehrer dieses Faches entstehen Anforderungen, die weit über die Unterrichtsgestaltung von Einzelstunden hinausreichen. Der Zusammenhang von Demokratieverziehung und Erinnerung wird nicht nur von Heike Deckert-Peaceman (2003) angesprochen.

Dialog, Transparenz und Öffentlichkeit sind zentrale Aspekte der Schulentwicklungsarbeit. Bei der Entscheidung über die Behandlung des Themas war der Dialog mit den Eltern wichtig, eingebunden in einen offenen und demokratischen Entscheidungsprozess. Vorausgegangen war der Beschluss der Stufenkonferenz über die Freiwilligkeit der Themenwahl durch die jeweilige Stufenlehrerin und die maßgebliche Beteiligung der Eltern an der Themenentscheidung und der Projektdurchführung. Die aktive Beteiligung der Eltern bezog sich auf einzelne Unterrichtseinheiten (Vor-Ort-Besuche, Zeitzeugen-Interview im Unterricht) und Gespräche zwischen den Generationen in der Familie (Kind-Eltern-Gespräche; Befragung). Eine Auseinandersetzung mit dem Thema in der Familie war ausdrücklich erwünscht. Ein Videofilm zur Dokumentation des Gesamtprojektes gab den Eltern Einblick in verschiedene Projektelemente

Obwohl die Vermittlung des Themas Holocaust an Grundschulkindern diskutiert wird und seit den ersten Überlegungen in einer Grundschulzeitschrift mit dem Hefttitel „Holocaust als Thema in der Grundschule“ (Die Grundschulzeitschrift 97/1996) weitere

Anregungen, Überlegungen und Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Praxis vorliegen, haben Lehrkräfte nach meinem Kenntnisstand vorwiegend eine ablehnende Haltung eingenommen, wenn es um die Thematisierung in der Grundschule geht (vgl. Arndt 2000). Erste Auswertungsergebnisse unserer Befragung durch Friederike Sevegnani (2002) zeigen ein ähnliches Bild: Lehrkräfte, für die eine praktische Umsetzung der Thematik „schwierig“ oder gar „unmöglich“ erscheint, sind in der Überzahl. Sorgen über die Reaktionen der Eltern werden geäußert.

Schulen sollten einen Dialog über Abwehrmechanismen, Ängste und Anschuldigungen führen. Das ist die Voraussetzung, um den Situationsansatz überhaupt aufgreifen zu können. Nur dann kann man sich der „Wie“-Frage im geeigneten Augenblick zuwenden.

3 Erinnerungskultur vs. lokale Überreste des Vergangenen

Mit zwei verschiedenen Betrachtungsweisen möchte ich mich den Inhalten des Themenfeldes nähern. Sowohl von der kulturtheoretischen als auch der historischen Position aus lässt sich die Themenauswahl reflektieren.

3.1 Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte

Mit ihrer Öffnung nach außen verweist Schulentwicklung unmissverständlich auf den Nahraum, der in unserem Verständnis nicht mehr nur der objektivistisch vorgegebene Kulturraum der alten Heimatkunde sein kann, sondern als der „kleine Raum“ subjektive und kollektive Bedeutung erhält (vgl. Knoch/Leeb 1984; Voit 1990; 1997). Von diesem Modell der sozial-mental Regionalisierung ausgehend ist im Unterschied zum objektivistischen Modell des Nahraumes das soziale Netzwerk von größerer Bedeutung. Individuelle und subjektive Erinnerungen entstehen durch die Interaktion und Kommunikation mit anderen und sind eingebettet in die Beziehungen der Einzelnen zur Gemeinschaft. Diese Ansicht gründet in der zentralen Aussage von Maurice Halbwachs (1877-1945), der 1925 in seinem Hauptwerk „Les cadres sociaux de la mémoire“ das Fundament einer kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie legte (vgl. Halbwachs 1985, S. 121): Das Gedächtnis wird als soziales Phänomen interpretiert, das unter Verwendung räumlicher und zeitlicher Bezugsrahmen entsteht und im materiellen und immateriellen Milieu Orte findet, in denen es sich kondensiert und kristallisiert. Gedächtnisorte repräsentieren als kulturelle Kristallisationen eine Art nationales Gedächtnis-Inventar, die das Selbstbild des Staates und der Gesellschaft symbolisieren (vgl. Reichel 1999, S. 17). Vom konstruktivistischen Verständnis des Gedächtnisses ausgehend, erhalten Ereignisse in diesem „kleinen Raum“ ihre Beachtung bzw. Nichtbeachtung durch die dort Lebenden.

Nach der Theorie des kulturellen Gedächtnisses von Maurice Halbwachs ist davon auszugehen, dass der Großteil der individuellen Erinnerungen in einen größeren Erinnerungs- und Wissensvorrat eingebunden ist, der die Folie bildet für das persönliche Gedächtnis von Erfahrungen, Erlebnissen und Weltinterpretationen (vgl. Halbwachs 1966). Diese sozialanthropologische Gedächtnistheorie ist Ausgangspunkt für eine Forschungsrichtung der Geschichts- und Kulturwissenschaften, die sich mit den Namen Reinhardt Kosseleck, Jan und Aleida Assmann, Henry Rousso und Paul Ricoeur verbindet (vgl. François & Schulze 2001, S. 13). Das kulturelle Gedächtnis (Halbwachs) als eine Form gruppenbezogener Selbstvergewisserung ist neben dem kommunikativen Gedächtnis von

Jan Assmann als Typ kollektiver gesellschaftlicher Erinnerung herausgearbeitet worden. Besonders ergiebig zur Thematisierung des Sachunterrichts sind die drei Bände von Etienne François und Hagen Schulze über Deutsche Erinnerungsorte. Beim Begriff „Erinnerungsort“ handelt es sich um eine Metapher. Gemeint sind „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität“ (François & Schulze 2001, S. 18). Der Erinnerungsort kann materieller und nicht materieller Natur sein. François & Schulze (2001 ff.) haben identitätsstiftende Orte kollektiver Vorstellungen und Sehnsüchte vorgestellt, die auch exempla classica der Disziplin umfassen, wie Andreas Nießeler bei seinem Tagungsbeitrag zur kulturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts hervorhob (vgl. Nießeler 2006). Er verwies dabei auf die Kapitel Handwerk, Moloch Großstadt und den Wald.

Im ersten Band des Kapitels „Schuld“ findet sich auch der Ort und das Verbrechen Auschwitz als Erinnerungsort. Als „ortloser Ort“ sei er längst zum weltweiten Symbol für die Menschheitskatastrophe der Moderne geworden (vgl. Reichel 2001, S. 600-621). Wie ungeschlossen die Vergangenheit ist, zeigt das Kapitel „Mahnmale“ als Erinnerungsorte. Mahnmale verweisen als Erinnerungsorte auf jeweils drei Geschichten: die Geschichte von Deutschen begangener Verbrechen zwischen 1933-45, die Entstehungsgeschichte des Mahnmals und die Geschichte der Nutzung (vgl. Neumann 2001, S. 637). Mahnmale sind an zahlreichen Orten zu finden. Auschwitz wird über die Medien immer wieder Kristallisationspunkt. Eine Auseinandersetzung um die Themen und ihre spezifische Bedeutungsstruktur im größeren Rahmen des kulturellen Gedächtnisses, wie Andreas Nießeler vorschlägt (vgl. Nießeler 2006), um die Wirkung und Relevanz des geschichtlich-kulturellen Rahmens für die Institutionalisierung von Wissensbeständen, darf meines Erachtens die Themen Nationalsozialismus und Holocaust nicht aussparen. Auch für diese Themen gilt unter der kulturwissenschaftlichen Perspektive, dass Themen des Sachunterrichts nicht nur eine sachimmanente Struktur besitzen. Dass Deutschland sich durch eine besonders entwickelte und vielschichtige Erinnerungskultur auszeichnet, deren Zentrum das negative Gedächtnis und hierbei die NS-Herrschaft bildet, wie die durchaus plausible These von Bernd Faulenbach lautet, ist ebenfalls relevant (vgl. HSK vom 5.8.2005). Jenseits der Frage, ob die Thematik für Grundschüler eine Überforderung darstellen könnte, ist eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust, seiner Bedeutung und seiner Wirkung ein Inhaltsbereich, mit dem sich Sachunterrichtslehrkräfte während der Ausbildung und Professionsbildung auseinandersetzen sollten.

4 Lokale Überreste als Inhalte des Sachunterrichts

Die Präsenz des Vergangenen in der Gegenwart findet sich in lokalen Überresten. Diese ragen in die Gegenwart hinein und stellen sich als „empirische Präsenz“ (vgl. Schreiber 1999) für die Themenauswahl am Schulort. Als Anlass dienten sie seit der Heimatkunde für die Vermittlung von historischen Inhalten. Die Heimatkunde nutzte den Nahraum – so die Vorwürfe und die Kritik – affirmativ und unkritisch in Themenauswahl und Thematikdarstellung.

Heute sollten Kinder in der Grundschule die Chance bekommen, sich über ihren unmittelbaren Lebensraum ein sachlogisch aufgebautes Wissen zu erwerben. Schreiber (1999, S. 61) fordert dies, weil die Geschichte kleinerer Schulorte ausschließlich in der

Grundschule thematisiert würde. Der Kanon lässt sich nicht ohne weiteres festlegen. Manche Themen finden regionale Übereinstimmung; sie werden im Hinblick auf regionale Identität für wichtig gehalten und sind im kulturellen Gedächtnis präsent. Zu den strittigen Themen mit regionalem Bezug zählt die nationalsozialistische Vergangenheit, die trotz empirischer Präsenz tabuisiert wird und zu vielen Bedenken veranlasst. Meistens verborgene lokale Überreste der Vergangenheit aus der Zeit des Nationalsozialismus sind Bunker, Höckerlinien, Panzersperren, Überreste von Munitionsfabriken oder unterirdischen Flugzeugfabriken, häufig im Wald oder in abgelegenen Gegenden zu finden, z. B. das Unternehmen „Stoffel“ im Steinbruch Vaihingen an der Enz, einem SS-Außenkommando des KZ Natzweiler, heute KZ-Gedenkstätte Vaihingen an der Enz oder die Sprengstoff-Fabrik im Wald von Hirschhagen in Hessisch-Lichtenau. Zumeist tabuisiert für die Behandlung im Grundschulunterricht, können sie als Wegweiser, als Frageanlass dienen, sich „das Besondere, das Andere, das völlig Unverständliche zu erschließen, das im Heimatraum geschehen ist“ (Schreiber 1999, S. 45). Die Zeit des Nationalsozialismus und die Auseinandersetzung mit einem KZ-Außenlager wird von der Geschichtsdidaktikerin überzeugend als ein in der Grundschule mögliches Thema beschrieben (vgl. Schreiber 1999, S. 45-50).

4.1 Zur Diskussion um Kompetenzmodelle zum Aufbau von Kompetenzen für Sachunterrichtslehrkräfte

Das Thema Holocaust stellt an Lehrkräfte besondere Anforderungen. Kinderfragen, Erfahrungen der Kinder bei außerschulischen Gedenkstättenbesuchen und „bestimmte Orte“ im schulischen Umfeld machen es notwendig (vgl. Pech/Becher 2005, S. 94-96), den Nationalsozialismus und damit zwangsläufig den Holocaust als Thema anzusprechen.

Andere Fächer, etwa der Religionsunterricht, sehen im Erinnern lernen eine Kernbotschaft religiös-christlicher Orientierung. Erinnern lernen wird verstanden als Grundbestand des Christentums, aus dem Hoffnung und schließlich Glaube erwächst. Die Erinnerung an den Holocaust wird hier nicht nur auf didaktischer Ebene aufgegriffen. Es lassen sich auch in Bildungsplänen Inhaltsbereiche ausfindig machen. In dem inzwischen ersetzten Bildungsplan für die Grundschulen Baden-Württembergs aus dem Jahre 1994 fand sich in der Pflicht-Lehrplaneinheit „Frauen die sich trauen“ neben Elisabeth von Thüringen als Alternative das Beispiel von Corrie ten Boom, die sich in Holland während des Naziterrors für die Rettung der Juden einsetzte (vgl. Bildungsplan 1994, S. 123).

Zur Behandlung der Thematik im Deutschunterricht sind im Lesebuch „Lollipop“ der Klasse 4 im Kapitel „Reise durch Zeiten“ (S. 53-64) Texte aus Kinderbüchern mit der Holocaustproblematik aufgenommen (u.a. Papa Weidt, Rosa Weiss).

Kinder fragen meistens spontan. Grundschulkinder stellen heutzutage auch Fragen zur Geschichte. In den aktuellen Veröffentlichungen zum historischen Lernen in der Grundschule wird auf das veränderte Wissens- und Interessenspektrum immer wieder verwiesen. Außerdem sind Kinder heute unbekümmerter und offen beim Fragenstellen an die Lehrkräfte. Ein Beispiel mag die folgende Situation verdeutlichen: Aus dem Religionsunterricht kommend, nutzte eine Drittklässlerin die Pause, um ihre Klassenlehrerin zu fragen, ob es denn stimme, dass die Deutschen so viele Juden in den KZ's umge-

bracht hätten. Nach ihrer eigenen Erinnerung bei einem Interview antwortete die Lehrerin spontan, dass dies nicht stimmen könne. Obwohl sie zur dritten Generation nach 1945 gehört und die NS-Geschichte nicht zu verantworten hat, also jenseits des Schuldiskurses ist, kann sie in der Begegnung mit dem Kind keine andere Antwort finden.

Es gibt viele Kinder, die von der Thematik noch nie gehört haben. Der Schriftsteller und Bühnen-Preisträger Arnold Stadler aus Oberschwaben äußerte in einem Zeitungsinterview: „Zunächst lebt man als Kind ganz unhistorisch, man verbindet mit Mangel-Landmaschinen nichts. Dann hört man in der Schule vom KZ-Arzt Josef Mengele und beginnt, sich zu wundern“ (LKZ vom 21.12.2005, S. 6). Es waren für Stadler die Momente der Irritation, weil auch die Menschen um ihn herum mit Schweigen auf den Schrecken reagiert hatten. Mit dieser Irritation ist bei Grundschulkindern zu rechnen, die selbst keine Fragen gestellt haben und in die Thematik einbezogen werden.

Die historischen Fragen der Kinder aufzugreifen und geeignete Lernanlässe zu gestalten, ist in diesem Themenfeld besonders schwierig. Eine Beschäftigung mit Geschichte zu inszenieren, die einen Beitrag zum Verständnis der Gegenwart zu leisten vermag, richtet sich auf Gestaltungskompetenz im Themenfeld (Pech/Becher 2005) und auf das eigene Sachinteresse der Lehramtsstudierenden und Sachunterrichtslehrkräfte (Michalik 2005). Aspekte einer personenorientierten Didaktik kommen hinzu: Wie gehe ich selbst mit dem Problem um und welche Vermittlungsmöglichkeit kann ich gestalten?

Wie schwierig auch heute noch der Umgang mit der Geschichte ist, zeigen die Erfahrungen mit den Namensgebungen von Schulen. Die Hanna-Zürndorfer Schule in Düsseldorf hat bewusst den Schulnamen als Erinnerung an eine jüdische verfolgte Frau gewählt, um ihr Schulprogramm zu verdeutlichen (vgl. Ficinus 2005, S. 12-13). Andere Schulen haben Schwierigkeiten mit dem von den Gemeinderäten festgelegten Namensgebern (häufig ist es der Name Anne Frank) und dem damit verbundenen Geschehen umzugehen. In einem bayrischen Dorf konnte man sich jüngst nicht einigen, die Grundschule nach einem ortsansässigen Lebensretter und stillen Helden zu benennen, der flüchtigen Häftlingen Unterschlupf bot. Die Ablehnung und Sorge des Elternbeirates richtete sich auf das Problem der Vermittlungsproblematik von Gräueln der NS-Zeit an Kinder zwischen 6-10 Jahren (Bayrisches Fernsehen, Zeitspiegel, Februar 2005)

Das anonyme Geschehen des Dritten Reiches wird mit der Thematisierung in der Grundschule zur Frage an die Familien, erscheint plötzlich als Geschichte der Eltern und Großeltern. Angesichts der veränderten Struktur der deutschen Gesellschaft haben wir es auch mit einem veränderten Erinnerungskollektiv zu tun, also mit Kindern und Eltern, die diesem Erinnerungskollektiv nicht angehören. Diese zusätzliche Problemlage ist eine neue Herausforderung an Sachunterrichtslehrkräfte. Sie treffen u.U. auf Eltern, die selbst informiert werden wollen, was vor Ort passiert ist, weil auch sie nur Schlagworte gehört haben.

Fragt man nach Kompetenzen der Lehrkräfte, möchte ich den Gestaltungskompetenzbegriff von Emmermann/Lux (2004; vgl. auch Pech/Becher 2005, S. 99) erwähnen und die von Marcus Rauterberg (2004, S. 49) vorgeschlagenen „Wissenskompetenzen“ aufgreifen: „Wissen über die Verschiedenartigkeit von Wissen, [...] Wissen über die Angemessenheit von Wissen, [...] Die Fähigkeit zur angemessenen Anwendung von Wissen, was auch didaktisches Wissen über die Frage einschließt, was der Sachunterricht lehren kann und soll, [...] Die Fähigkeit, eine eigene begründete Position zu beziehen.“ Ergän-

zen möchte ich dies um personenzentrierte Kompetenzen, weil die Person der Lehrerin die nachhaltigste Erfahrung war.

5 Fazit

Von den Kindern wurden Fakten gelernt, Bücher ausgeliehen und gelesen, das Internet befragt sowie viele Seiten mit Nacherzählungen, eigenen Geschichten, Gedichten und Interviewfragen beschrieben. Die Lehrerin betont die bewegenden Eindrücke, wie Kinder dem Leid der Menschen voller Mitgefühl begegneten und deutlich die Erkenntnis gewannen, welches große Unrecht geschehen ist. Sie betont zugleich:

„Durch die konkrete Darstellung der Ereignisse am Zeitstrahl und die eigenen Text- bzw. Bildproduktionen setzen sich die Kinder mit den schrecklichen Ereignissen dieser Zeit auseinander. Sie entwickeln grenzenloses Mitleid und große Betroffenheit. Auf der anderen Seite verstehen sie durch die Darstellung am Zeitstrahl die Abgeschlossenheit dieser Ereignisse“ (Jäger-Gutjahr 2002).

Diese Erkenntnis und die bewusste Zusammenarbeit mit den Eltern ist nach Einschätzung der Lehrerin ein Grund, warum keine Angstgefühle aufkamen.

Den Kindern fällt es leichter, über die Geschichten einen Zugang zu der fremden vergangenen Zeit zu gewinnen. Die Sachtexte allein sichern wenig Erkenntnisgewinn. Beides muss noch besser aufeinander abgestimmt werden.

Die Begegnung mit der Zeitzeugin Frau von Staden brachte die Kinder zum vertieften Nachdenken über Fragen des Lebens: Die Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht, welche Werte sind einzelnen Erwachsenen wichtig, wie kann konkret gehandelt werden? Auch das Wirklichkeitsbewusstsein und das Moralbewusstsein wurden angesprochen: „Das war wirklich, auch bei uns!“ und „Solche schlimmen Taten dürfen nie wieder passieren!“

Die intergenerationalen Rezeptionserfahrungen mit der Zeit des Nationalsozialismus wurden zum Gegenstand der Gespräche und Erfahrungen zwischen den beteiligten Erwachsenen (Eltern, Lehrerin, Studierende) und zwischen Kindern und Erwachsenen: Wie habe ich das Thema als Kind selbst erfahren? Wie wirkte diese Geschichtstradition auf mich? Wie haben meine Eltern, meine Großeltern reagiert? Wie geht mein Kind (meine Kinder) damit um?

Die Elterninterviews belegen folgendes: Ohne das Unterrichtsprojekt wäre die Thematik in den Familien wohl nicht aufgegriffen worden. Private Gedenkstätten- und Friedhofbesuche von Familien waren während des Schulprojektes keine Seltenheit. Dass zufällig ein alter Mann aus Holland, selbst ehemaliger Häftling, auf dem Friedhof nach der neuen Gedenkstätte fragte, ist ein bleibendes Erlebnis nicht nur für die Viertklässlerin Katharina. Die ganze Klasse erfuhr: Geschichte ist und bleibt Teil unserer Gegenwart. Wir sollten sie nicht verschweigen, sondern darüber reden, auch mit Kindern.

Im Blick auf die Diskussion im Sachunterricht bin ich der Auffassung, dass zusätzlich zur „Wie“-Frage die Anforderungen an die Lehrkräfte zu beachten und zu diskutieren sind, die sich aus den unterschiedlichen Bedingungen ergeben: In Situationen ohne nahräumlichen Bezug, beim Vorhandensein von lokalen Überresten der Vergangenheit und bei Gedenkstätten. Didaktische Zugänge und beispielhafte Materialien sollten zu allen Bereichen entwickelt werden.

Literatur

- Arnehövel, Mark (2000): Demokratie und Erinnerung. Der Blick zurück auf Diktatur und Menschenrechtsverbrechen. Frankfurt a.M.: Campus
- Arndt, Jeannine (2000): „Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?“ – Eine Befragung zur Einschätzung von Lehrkräften. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Hannover, 3.5.2000
- Bayrisches Fernsehen, Zeitspiegel Februar 2005, Manuskript
- Beck, Gertrud/Soll, Wilfried (Hrsg.) (1996): Das neue Sach- und Machbuch. 4. Ausgabe Niedersachsen. Darin: „Kinder mit dem gelben Stern“. Berlin: Cornelsen, S. 70-73
- Bergmann, Klaus (2001): Versuch über die Fragwürdigkeit des chronologischen Geschichtsunterrichts. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.) (2001): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33-55
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1994): Bildungsplan für die Grundschule. Stuttgart: Necker-Verlag Villingen-Schwenningen
- Bock, Petra/Wolfrum, Edgar (Hrsg.) (1999): Umkämpfte Vergangenheit. Geschichtsbilder, Erinnerung und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bund-Länder-Kommission (2001): „Demokratie lernen und leben“. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm. Bonn: BLK-Geschäftsstelle [Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung]
- Dahrendorf, Malte u.a. (1994): Das Vergangene ist nicht tot! Kinder- und Jugendbücher zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus. Ein Verzeichnis. Bad Homburg: Mensch-und-Leben-Verlagsgesellschaft
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= Europäische Hochschulschriften, Bd. 862)
- Deckert-Peaceman, Heike (2003): Aus der Vergangenheit lernen? Demokratie lernen im Kontext historisch-politischer Bildung. In: Burk, Karlheinz u.a. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 66-78
- Deutschkron, Inge/Ruegenberg, Lukas (2001): Papa Weidt. Kevelaer: Butzon und Bercker, 2. Aufl.
- Die Grundschulzeitschrift 97/1996: „Holocaust als Thema in der Grundschule“
- Dijk, Lutz van (1998): Geschichten erzählen – über die Geschichte des Holocaust? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer 1998, S. 153-158
- Erinnern lernen: Holocaust (Schwerpunktheft). Grundschule Religion 12/2005
- Fährmann, Willi (1999): Der überaus starke Willibald. Würzburg: Arena, 9. Aufl.
- Ficinus, Astrid (2005): Erinnerung an eine jüdische Verfolgte im Schulalltag. Zeitzeugin Hanna Zürndorfer als Namensgeberin für eine Grundschule. In: Grundschule Religion 12/2005, S. 12-13
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. Band 1-3. München: Beck
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2001): Perspektivrahmen Sachunterricht. In: GDSU-Info Februar 18/2001, S. 4-15
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Grunder, Hans-Ulrich (2001): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Halbwachs, Maurice (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin/Neuwied: Luchterhand
- Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2. Aufl.
- Heyl, Matthias (1998): „„Nein, aber ...“ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 120-141
- HSK.Mail@Geschichte.Hu-Berlin.de vom 5.8.2005
- Initiative KZ Gedenkstätte Vaihingen an der Enz e. V. (Hrsg.) (1996): Gedenkstätte Konzentrationslager Wiesengrund Vaihingen an der Enz. Initiative KZ Gedenkstätte Vaihingen an der Enz e.V., Vaihingen an der Enz, Juni 1996 (ohne Verlagsangabe)

„Das KZ vor der Haustüre“ wird ein Haus der Erinnerung

- Jäger-Gutjahr, Ingrid (2002): Verstehen und Handeln: Mut machen zum NICHT-Mitmachen bei Ausgrenzung. Unveröffentlichtes Manuskript. Vaihingen an der Enz
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider
- Kerr, Judith (1973): Als Hitler das rosa Kaninchen stahl. Ravensburg: Maier
- Knoch, Peter/Leeb, Thomas (Hrsg.) (1984): Heimat oder Region. Grundzüge einer Didaktik der Regionalgeschichte. Frankfurt a.M., Berlin, München: Diesterweg
- KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz e.V. (Hrsg.) (2002): Das Konzentrationslager >>Wiesengrund<<. Vom Arbeitslager zum Sterbelager. Vaihingen/Enz: Ipa-Verlag, 4. überarbeitete Aufl.
- Ligocka, Roma (2000): Das Mädchen im roten Mantel. München: Droemer
- Lollipop (2003): Lesebuch für Grundschulkindern im 4. Schuljahr. Von Metze, Wilfried, Neuendorf, Silvio. Berlin: Cornelsen
- Ludwigsburger Kreiszeitung vom 21.12.2005, S. 6 – Arno Schütze: „Heimat ist etwas, das mit Menschen und der Vergangenheit zu tun hat“. Den Schriftsteller und Bühnen-Preisträger Arnold Stadler aus Oberschwaben zieht die Sehnsucht immer wieder in die Ferne – Ein Gespräch mit Arnold Stadler
- Ludwigsburger Kreiszeitung, April 2002: Pross, Steffen: Ein Haus der Erinnerung baut auf junge Leute. In: Ludwigsburger Kreiszeitung vom 5.4.2002
- Lux, Janina/Emmermann, Claudia (2004): Gestaltungskompetenz von Lehrkräften. In: Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-108
- Mätzing, Heike Christina (2002): Schulbuchanalyse als Methode der Geschichtsdidaktik – Diktaturerfahrung und Erinnerung am Beispiel spanischer Geschichtsbücher. In: Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2002): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Münster: LIT (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis Bd. 10), S. 187-197 (bes. Textgrundlage für die Erinnerungstradition und Forschungsaktivitäten zur Thematik)
- Merkblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg für die Förderung von Studienfahrten von Schulklassen, Jugend- und Studentengruppen zu Gedenkstätten nationalsozialistischen Unrechts; AZ: VI/4-6973.0/12; Stand: 1998, ergänzt Oktober 2000
- Michalik, Kerstin (2006): Aufbau von Kompetenzen für den Sachunterricht – Studium, Lehrerbildung und Selbstbildung unter der Zielperspektive des ‚Pedagogical Content Knowledge‘. In: Cech, Diethard/Fischer, Hans-Joachim/Holl-Giese, Waltraud/Knörzer, Martina/Schrenk, Marcus (Hrsg.) (2006): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 145-158
- Michalik, Kerstin (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-29
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.) (2004): Bildungsplan für die Grundschule vom 21. Januar 2004. Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Mitgliederrundbrief Nr. 33 der KZ-Gedenkstätte Vaihingen/Enz e.V. – Gedenkstätte: Fuchsloch 2, 71665 Vaihingen/Enz, www.Gedenkstaette-Vaihingen.de
- Neumann, Klaus (2001): Mahnmale. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. Band 1. München: Beck, S. 622-637
- Nießeler, Andreas (2006): Bildungs- und Erinnerungsorte. Kulturtheoretische Perspektiven einer Begründung von Bildungsaspekten des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard/Fischer, Hans-Joachim/Holl-Giese, Waltraud/Knörzer, Martina/Schrenk, Marcus (Hrsg.) (2006): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-50
- Nöstlinger, Christine (1973): Maikäfer flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich. Weinheim: Beltz & Gelberg
- Pech, Detlef (2004): Lernen in Konfrontation mit dem Grauen? Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 145-151
- Pech, Detlef/Becher, Andrea (2005): Holocaust Education als Beitrag zur Gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-102
- Perl, Lila/Blumenthal-Lazan, Marion (1996): Vier kleine Kiesel. Die Geschichte der Familie Blumenthal aus Hoya. Hoya: Verein Heimatmuseum Grafschaft Hoya e.V.

- Pross, Steffen (2001): Eröffnung am Jahrestag der Befreiung. In: Ludwigsburger Kreiszeitung vom 20.12.2001, S. 7 (Bild von Alfred Drossel: Fundamente der Entlausungsbaracke)
- Rauterberg, Marcus (2004): Kompetenzen für Sachunterrichtslehrerinnen und -lehrer aus der Perspektive von Studierenden und der Anspruch, mit Wissen umzugehen. In: Hartinger, Andreas/Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-53
- Reichel, Peter (2001): Auschwitz. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. Band 1. München: Beck, S. 600-621
- Reichel, Peter (1999): Politik mit Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. Frankfurt a.M: Fischer
- Reuter, Elisabeth (1988): Judith und Lisa. Mit einem Nachwort von Antoinette Becker. München: Ellermann
- Ricoeur, Paul (1997): Gedächtnis – Vergessen – Geschichte. In: Müller, Klaus E./Rüsen, Jörn (Hrsg.) (1997): Historische Sinnbildung. Reinbek, S. 432-454
- Rohlfes, Joachim (1997): Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2., bibliographisch ergänzte Aufl.
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen Historischen Lernen – Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 298-365; bes. M 5: Verschriftlichtes Interview mit Rolf Kralovitz, S. 346-363
- Rusch, Gerhard (1991): Erinnerungen aus der Gegenwart. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1991): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 267-292
- Scheck, Manfred (Hrsg.) (1996): Das KZ vor der Haustüre. Augenzeugen berichten über das Lager „Wiesengrund“ bei Vaihingen an der Enz. Beiheft zur Schriftenreihe der Stadt Vaihingen an der Enz, Heft 4. Vaihingen an der Enz, 2. Aufl.
- Scheck, Manfred (1995): Die Stadt Vaihingen im Dritten Reich. In: Schriftenreihe der Stadt Vaihingen an der Enz, Bd. 9, Vaihingen: Selbstverlag der Stadt Vaihingen an der Enz
- Schreiber, Waltraud (1999): Die Entwicklung historischer Sinnbildungskompetenzen als Ziel des historischen Lernens mit Grundschulern. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.) (1999): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Bd. 1. Neuried: Ars Una, S. 15-76
- Schwan, Gesine (2001): Politik und Schuld. Die zerstörerische Macht des Schweigens. Frankfurt a.M.: Fischer-Tb, 3. Aufl., hier bes. S. 10-12
- Sevegnani, Friederike (2002): Lehrer- und Elternbefragung. Unveröffentlichtes Paper zum Projekt „Verstehen und Handeln: Mut machen...“. Ludwigsburg
- Staden, Wendelgard von (1981): Nacht über dem Tal. Eine Jugend in Deutschland. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag, 6. Aufl.
- Voit, Hartmut (2001): „Paradiesgärtlein des Geschichtsunterrichts?“ Perspektiven für das historische Lernen in der Grundschule. In: Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.) (2001): Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 56-67
- Voit, Hartmut (1997): Der „kleine Raum“ als geschichtsdidaktische Kategorie. In: Pohl, Karl Heinrich (Hrsg.) (1997): Regionalgeschichte heute. Das Flüchtlingsproblem in Schleswig-Holstein nach 1945. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 33-46
- Voit, Hartmut (1990): Historisches Lernen am Nahraum. In: Hinrichs, Ernst (Hrsg.) (1990): Regionalität. Frankfurt a.M.: Diesterweg, S. 97ff
- Zürndorfer, Hannele (2005): Verlorene Welt. Jüdische Kindheit von 1925 bis 1939. Gekürzte Fassung für die Schule. Material zu Grundschule Religion 12/2005. Seelze: Kallmeyer

Andrea Becher

– **ingesammelt** –

Ein Unterrichtsprojekt zum ‚Lernen an Biographien‘ im Sachunterricht der Grundschule

„Und es ist so wichtig, dass wir alle unser alles Bestes tun, so dass so eine hässliche Zeit sich nie wieder wiederholt. Niemals! Wirklich! Das darf nie, das darf nie wieder vorkommen! Aber das mit Hitler oder auch mit jemand anderes.“

So lautete der Appell von Marion Blumenthal Lazan, den sie im April 2005 an eine Gruppe Drittklässler der Grundschule Melbeck (Kreis Lüneburg) richtete. Diese Kinder hatten sich in einem Sachunterrichtsprojekt mit der Biographie Marion Blumenthal Lazans und der Geschichte ihrer Familie, die ursprünglich aus Hoya an der Weser stammt, beschäftigt und diese rekonstruiert.³

Für die Projektgruppe gab es die besondere Chance, dass eben die Person, mit deren Lebensgeschichte sich die SchülerInnen beschäftigten, sie während ihres Besuchs in Deutschland – anlässlich der Feiern zum 60. Jahrestag der Befreiung Bergen-Belsens – besuchte.⁴ Bei diesem Treffen berichtete Frau Blumenthal Lazan von ihrem Leben vor, während und nach der Zeit des Nationalsozialismus. Sie zeigte den Kindern Fotografien und Originaldokumente, bspw. ihren ‚Gelben Stern‘, antwortete auf Fragen und richtete auch welche an die Gruppe. Insgesamt entwickelte sich so eine fast 50minütige lebhaft Diskussion.

Und eben diese einleitend zitierte Mahnung blieb den Kindern und mir besonders in Erinnerung. Lazans Worte intendieren, Ziel eines jeden Umgangs mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust müsse das ‚Nie wieder!‘ sein. Marion Blumenthal Lazan richtete sich explizit an Grundschulkinder. Nach ihrem Treffen mit der Projektgruppe berichtete sie mir allerdings, zunächst ‚Angst‘ gehabt zu haben, sich mit den GrundschülerInnen über dieses Thema zu unterhalten, da sie noch nie mit Kindern dieses Alters darüber gesprochen habe.

Diese Bedenken treffen nicht nur auf die geschilderte Situation und auf Frau Blumenthal Lazan zu. Aus schulischen und gedenkpädagogischen Situationen wird immer wieder berichtet, dass Grundschullehrkräfte nicht ausführlich diese Thematik besprechen, behandeln konnten und wollten (vgl. Deckert-Peaceman 2004), dass dies „zu früh, überfordernd, nicht nötig, Angst machend“ (Rohrbach 2001, S. 298) sei oder aber, dass es bei den LehrerInnen ein Bedürfnis nach Hilfestellungen von Seiten der Gedenkstätten gibt

³ Dieses Sachunterrichtsprojekt zum Leben der Familie Blumenthal wurde in Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft der Grundschule Melbeck initiiert und während der Durchführung von mir begleitet.

⁴ Marion Blumenthal Lazan lebt heute in den USA.

(vgl. Gryglewski 2005). Dabei ist die Diskussion über die Thematik Holocaust und eine Holocaust Education im Unterricht der Grundschule keine neue.

Abrams Konzept einer „Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz“

Wird Literatur hinsichtlich Holocaust und Holocaust Education im Grundschulunterricht gesichtet, so zeigt sich, dass es mittlerweile eine andauernde Diskussion über die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule gibt. Die Veröffentlichungen der letzten Jahre (vgl. u.a. Beck 1996; Moysich/Heyl 1998; Deckert-Peacemann 2002; Rohrbach 2001) befassen sich mit den Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Thematisierung des Holocaust in Problem- und Fragestellungen des Grundschulunterrichts.

Aber in diesem Diskurs gibt es keine einheitlichen Positionen, ob, wann und warum Holocaust ein Gegenstand im Unterricht der Grundschule sein kann bzw. sollte oder eben nicht. Ein zentrales Moment der Pro-Kontra-Diskussion über den Holocaust als Thema des Grundschulunterrichts lässt sich als Widerspruch beschreiben: Einerseits die Formulierung einer Notwendigkeit, sich bereits in der Grundschule mit dem Holocaust auseinanderzusetzen (vgl. Beck 1996; 1998; Deckert-Peaceman 2004) und andererseits die Gefahr einer Bagatellisierung des Grauens und einer (möglichen) Traumatisierung der Kinder (vgl. Heyl 1996; 1998; 2000). Heyl fordert zudem eine differenziertere Betrachtung möglichen Vorwissens von Kindern bezüglich des Holocausts ein. Sie seien vor einer Konfrontation mit dem Geschehenen nicht zu schützen, doch gebe es auch keine zwangsläufige Auseinandersetzung. Heyl grenzt seine Darlegungen zum Dilemma Holocaust im Grundschulunterricht mit einem ‚pragmatischen‘ Argument ein. In seinem Aufsatz „Nein, aber ...‘ oder: Warum“ (Heyl 1998) verweist er auf die Schutzbedürftigkeit, das Recht auf Geborgenheit und Sicherheit der Kinder, gibt jedoch zu bedenken, dass diese, wenn sie einen Anlass finden, Fragen zum Holocaust aufwerfen könnten.⁵ Auf diese Fragen „werden wir antworten müssen (und schon das wird uns einiges abverlangen“ (ebd., S. 126).

Diesem Anspruch Matthias Heyls folgend⁶, kann es meines Erachtens Situationen geben – jene, in denen Kinder explizit Fragen bezüglich des Nationalsozialismus und des Holocaust stellen –, in denen es dann nicht mehr um das ‚Ob‘, ‚Wann‘ und ‚Warum‘ einer Bearbeitung des Holocaust im (Sach-)Unterricht geht, sondern um das ‚Wie‘. Es geht um die didaktisch-methodische Konzeption einer unterrichtlichen Behandlung des Gegenstandes Holocaust in der Grundschule. Eine solche Konzeption muss die Kinder ernst nehmen, „indem man ihnen die ernstesten Dimensionen des Lebens nicht vorenthält“ (Leßmann 2004, S. 208), dabei jedoch nicht das Grauen der Geschehnisse in den Vordergrund stellen. Bezogen auf das Grauen „geht [es ...] darum, Kindern dort, wo wir es

⁵ In diesem Zusammenhang geht Heyl von der Annahme aus, dass Kinder aufgrund der sehr starken Tabuisierung des Holocaust im deutschen Kontext „ohne den Impuls von außen nie auf die Idee kämen, Fragen zu stellen“ (Heyl 1996, S. 26).

⁶ Zwei weitere Einwände – Kinder als Besucher von Gedenkstätten und regionaler Bezug von Schulen zu Orten mit nationalsozialistischer Vergangenheit –, die exemplarisch für den Anspruch stehen, dass es einer Bearbeitung des ‚Wie‘ im Kontext einer Holocaust Education in der Grundschule bedarf, nennen Pech/Becher (2005).

können, etwas nicht zuzumuten, weil wir nicht wissen, *wie* wir es ihnen zumuten könnten, ohne dass sie Schaden nähmen, oder aber der Gegenstand von uns *derealisiert*, entwirklicht würde [...]“ (Heyl 1998, S. 125, Hervorh. im Orig.). Für Heyl ist es deshalb sinnvoll zwischen einer „Erziehung nach Auschwitz“ und einer „Erziehung über Auschwitz“ zu unterscheiden.⁷

Anhaltspunkte für das ‚Wie‘ im Grundschulunterricht bietet meines Erachtens das Konzept eben dieser „Erziehung nach Auschwitz“ Ido Abrams – bis 1998 Professor für Holocaust Education an der Universität Amsterdam. Abrams Auslegung der gleichnamigen Rundfunkrede Adornos von 1966 für Unterricht und Erziehung orientiert sich an dem von Adorno gesetzten übergeordnetem Ziel für Erziehung, ein „Noch einmal“ zu verhindern. In diesem Zusammenhang unterscheiden Abram und Mooren zwischen einer „Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz“ (Abram/Mooren 1998).

Im Mittelpunkt einer Holocaust Education für GrundschülerInnen nach Abram stehen die Förderung von ‚Empathie‘, ‚Wärme‘ und ‚Autonomie‘: Diese drei Prinzipien werden zugleich auch als übergeordnete Ziele formuliert. Daher bezeichnet Abram seinen Entwurf als „Drei-Punkte-Programm“ (oder auch als „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“) (Abram 1998, S. 4). Er leitet seine Konzeption für jüngere Kinder aus seinem „Fünf-Punkte-Programm“ (bezeichnet als „Erziehung nach Auschwitz“) für Jugendliche und Erwachsene ab, welches neben den drei genannten Prinzipien zusätzlich um eine Einsicht in die Mechanismen und Strukturen des Holocaust sowie eine weitere Dimension der Empathie – Auschwitz als das Grauen dieser Welt anzuerkennen – erweitert ist.

Im Drei-Punkte-Programm stehen nicht primär kognitive Dimensionen im Vordergrund. Es seien vielmehr die affektiven Dimensionen der Empathie, der Wärme und der Autonomie, die keiner Benennung des Grauens bedürfen und somit für eine Annäherung an den Gegenstand Holocaust leitend, für didaktisch-methodische Überlegungen strukturgebend sein können.

Sachunterricht – Gesellschaft und ihre Gestaltung stehen im Mittelpunkt⁸

„Sachunterricht soll Kindern eine basale Orientierung in der Welt ermöglichen“ (Kaiser/Pech 2004, S. 3). Er wird in diesem Sinne als das zentrale, das allgemein bildende Fach der Grundschule aufgefasst, welches zu einer Teilhabe an dieser Welt befähigen soll. Im Mittelpunkt steht das Ziel einer verstehensorientierten Erschließung der (Um-) Welt (vgl. Röhner 2004). Als vorrangige allgemeine Bildungsziele lassen sich in Anlehnung an Richter Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit formulieren, wobei sich im Sachunterricht und seiner Didaktik seit den 1990er Jahren in sehr vielen Publikationen eine Orientierung an Klafkis bildungstheoretischem Entwurf einer kritisch-konstruktiven

⁷ Auschwitz als Symbol vielfältiger Formen der Gräueltat und Aggressionen, steht in diesem Zusammenhang für die Strukturen und Mechanismen der Vernichtung, des Grauens (vgl. Abram 1998).

⁸ Detlef Pech resümiert und fordert in seiner Auseinandersetzung mit dem Allgemeinbildungsbegriff Wolfgang Klafkis im Sachunterrichtsdiskurs, dass „‚Gesellschaft‘ und die Fähigkeit zu ihrer Gestaltung im Sachunterricht und seiner Didaktik nicht nur neu zu denken, sondern ins Zentrum eines sachunterrichtlichen Bildungsbegriffs zu stellen [sind]“ (Pech 2005, S. 3).

Didaktik aufzeigen lässt, welche in Bildung die Begründung didaktischen Handelns sieht (vgl. Richter 2002).⁹

Dieser bildungstheoretische Anspruch soll durch eine Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen und individuellen Existenz eingelöst werden.¹⁰ Ziel ist „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1996, S. 56).

Bildung wäre dann eine ‚für die Welt‘, die eine Stoffanhäufung, ein Aneignen von Bestimmtheiten, ausschließt (vgl. Kaiser 2004). Stattdessen sollen an exemplarischen Beispielen Problem- und Fragestellungen erarbeitet werden, die vielfältige Antworten – bedingt durch verschiedene und zum Teil widersprüchliche Interessen, bspw. ökonomische, politische, ökologische, soziale, kulturelle etc. – zulassen. Dabei ist „die Orientierung auf die globalisierte Welt in ihrer Widersprüchlichkeit und ihren Chancen und Risiken“ Grundgerüst und die „Grundlegung der Allgemeinbildung im Sachunterricht unter integrativer Perspektive [...] der Grundstein für eine Lebensbewältigung in der Welt“ (Kaiser/Pech 2004, S. 22).

In diesem Zusammenhang sind Bildungsfragen stets Gesellschaftsfragen, da Gesellschaft immer von Menschen bzw. Menschengruppen gestaltet wird (vgl. Klafki 1996). Klafki stellt die Probleme der Gesellschaft – „die Frage nach dem ‚Wie wollen und wie können wir zusammen leben?‘“ (Pech 2005, S. 1) – in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Er spricht dabei Bildung die Möglichkeit und die Aufgabe zu, gesellschaftliche Gegebenheiten für gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten zu (be-)denken, zu beurteilen und mitzugestalten. In diesem Kontext soll vernetztes Denken ein Durchdringen der vieldimensionalen Verflechtungen gegenwärtiger Gesellschaft(en), welche „,alles mit allem‘ verknüpfen“ (Klafki 1996, S. 63), – im Hinblick auf Veränderung(en) – ermöglichen.

Klafkis Allgemeine Bildungstheorie und Kritische Didaktik liefern dafür wesentliche Anhaltspunkte, bspw. die Fähigkeiten der Kritik, der Argumentation, der Empathie und des Zusammenhangsdenkens. Diese Fähigkeiten seien Grundlage zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problem- und Fragestellungen und somit meines Erachtens auch für den Gegenstand Holocaust im Kontext einer Holocaust Education im (Sach-) Unterricht der Grundschule.

⁹ Klafkis Entwurf einer ‚zeitgemäßen Allgemeinbildung‘ hat dem Fach Sachunterricht für ein bildungsrelevantes Selbstverständnis „eine Legitimationsmöglichkeit geliefert“ (Pech 2005, S.3).

¹⁰ Richter sieht die gegenwärtige Lebenswelt der Kinder durch Gefahren und Chancen für deren individuelle Erschließung beeinflusst bzw. gestört und in der Orientierung an Klafkis epochaltypischen Schlüsselproblemen eine Möglichkeit, diese Einflüsse im Hinblick auf eine Rahmung allgemeiner Bildungsprozesse zu systematisieren (vgl. Richter 2002).

Sachunterricht und Holocaust Education

„Kinder haben das Recht, dass in der Schule ihre legitimen Aufklärungsbedürfnisse befriedigt werden. Vermutlich werden es vor allem besonders öffentlichkeitswirksame und auch von Erwachsenen diskutierte politische Ereignisse und Entwicklungen sein, die hierbei genannt werden und meist auch mit emotionaler Erregung (vor allem Ängsten) verbunden sind.“ (von Reeken 2001, S. 60)

Dieses Recht, das von Reeken betont, muss auch Frage- und Klärungsbedürfnisse bezüglich des Holocaust und des Nationalsozialismus umfassen. Dabei stellt sich einem (Sach-)Unterricht, der diesem Anspruch gerecht werden möchte, die Aufgabe zwischen „den Erfahrungen, die Kindern zugänglich sind und den inhaltlichen und methodischen Angeboten der Wissenschaften, die für die Klärung, Differenzierung und Erweiterung dieser Erfahrungen hilfreich sind“ (Michalik 2004, S. 8), zu differenzieren.

Im Kontext gesellschaftlichen Lernens im (Sach-)Unterricht der Grundschule, weist Scholz darauf hin, dass „Kinder [...] das Gleiche zu lernen [haben] wie wir – aber nicht notwendig auf die gleiche Weise“ (Scholz 2003, S. 45). Die Schule und die jeweilige Fachdidaktik kann und muss „Situationen ermöglichen, in der Kinder lernen können, das zu lernen, was wir lernen“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang geht Scholz davon aus, dass die Institution Schule den Lernenden eben nicht nur ihre Kultur präsentiert, sondern diese auch repräsentiert und dass sich dabei in der didaktisch-methodischen Auswahl die Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Zusammenhänge eben dieser richten müsse.¹¹ Dabei sollen alle „Dimensionen individueller Weltbemächtigung“ (de Haan 1989, S. 9 zit. n. Scholz 2003, S. 49) – affektive, kognitive sowie taktile – einbezogen und miteinander verbunden werden. Ziel ist eine so genannte Perspektivverschränkung¹², die nicht nur einen Perspektivwechsel, sondern auch die Chance zu verschiedensten Denkmöglichkeiten zulassen und zu diesen befähigen soll (vgl. Scholz 2003). Dieses trifft auch auf das vertretene Verständnis von Holocaust Education¹³ zu. So formuliert Abram als ein wesentliches Ziel die „Fähigkeit zum Nachdenken [...] zum Nonkonformismus“ (Abram 1998, S.4). Und wenn Scholz für Perspektivverschränkung weiter anführt, dass diese auch bedeutet „sich in die Sichtweisen anderer Menschen zu versetzen, verstehen [zu] lernen, welchen Blick

¹¹ Richter geht davon aus, dass „im Sachunterricht [...] die Bereiche Kultur und Gesellschaft als Einheit zu verstehen [sind]“ (Richter 2004, S. 9).

¹² Angelehnt an de Haan (1996) – „Kulturorientierte Umweltbildung in der Grundschule.“ In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 211-236 –, dessen Aspekte einer Umweltbildung von Scholz auf seine Konzeption gesellschaftlichen Lernens in der Grundschule übertragen werden (vgl. Scholz 2003).

¹³ Die Begrifflichkeit ‚Holocaust Education‘ oder auch ihre Übersetzung in ‚Holocaust Pädagogik‘ –, die bspw. Wolfgang Martin Stroh (2003) im Zusammenhang mit interkultureller Musikerziehung und Klezmermusik wählt – oder ‚Holocaust-Erziehung‘ – Schwerpunkt der Ausgabe 4/2001 der Zeitschrift POLIS –, ist eine unglückliche Übernahme aus dem angelsächsischen Raum. Diese Begriffe könnten suggerieren, es gehe um eine ‚Erziehung zum Holocaust‘. Da es sich aber um didaktisch-methodische Konzepte und Zugänge, die als Ziel die Verhinderung einer Wiederholung des Holocausts haben, handelt, scheinen mir die Bezeichnungen Abrams einer ‚Erziehung nach Auschwitz‘ und einer ‚Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz‘ als besser gewählte Termini, da sie das übergeordnete Ziel des ‚Nie wieder!‘ ausdrücken.

sie auf das Netz richten, in dem alle gemeinsam miteinander verbunden sind“ (Scholz 2003, S. 50) und waren, dann gibt es auch hier die Analogie zum übergeordneten Ziel der Empathie nach Abram. Dieser fordert eine solche in Deutung des Adornoschen Aufsatzes nicht nur für die Opfer, sondern auch für die Täter des Holocaust. Diese Forderung dehnt Abram zudem noch auf die Gruppe der Zuschauer, zu denen er Helfer, Mitläufer und auch Gegner zählt, die eben in dieses Netz der Verbrechen des Nationalsozialismus und Holocaust eingesponnen waren und sind, aus (vgl. ebd.; Abram/Mooren 1998).

Scholz' Verweis darauf, den Fragen gesellschaftlichen Zusammenlebens dadurch nachgehen zu können, indem „man mit Kindern untersucht, wie Menschen zu anderen Zeiten oder an anderen Orten bestimmte Probleme gelöst haben oder lösen“ (Scholz 2003, S. 50), zeigt eine weitere ‚Brücke‘ für Holocaust Education (in der Grundschule) auf. Heyl fordert ein, „die Vielfalt menschlicher Entscheidungs- und Handlungsoptionen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen, dort, wo Geschichte, Soziologie und Sozialpsychologie einander begegnen“ (Heyl 2001, S. 8). Dafür biete das Aufzeigen einer so genannten „Gesellschaft des Holocaust“, die verschiedene Rollen und Gruppen bzw. -zuschreibungen der (damaligen) Gesellschaft enthält, die Chance „destruktive und konstruktive, humane Potentiale [...], die sich – in anderen oder vertrauten Erscheinungsformen – bis in unsere Gegenwart erhalten haben“ (ebd., S. 9) aufzuzeigen, zu verdeutlichen, zu rekonstruieren und zu erschließen. Im Unterricht der Grundschule gehe es um das Verstehen der Gegenwart, die aber „jene Aspekte der Vergangenheit [...] betrachten [muss], die ein Verstehen der Gegenwart erleichtern“ (Scholz 2003, S. 51). Scholz verweist dabei explizit auf Prozesse der Gesellschaftsgeschichte, die am Besonderen besser als am Allgemeinen aufgezeigt werden könnten.

„In der Konkretion heißt dies, daß wir uns auch mit unseren Großeltern, mit den Urgroßeltern unserer deutschen Schülerinnen und Schüler, auseinandersetzen setzen müssen, mit deren Geschichte und Situation während des Holocaust.“ (Heyl 1998, S. 130)

Identifikation – ein Zugang

Das mündliche und/oder schriftliche Erzählen historischer Beispiele, bspw. Zeitzeugenberichte, ermöglicht Imagination(en) für ein „fiktional-projektives Spiel mit den Möglichkeiten des menschlichen Handelns“ (Deckert-Peaceman 2003, S. 73).

Doch für eine (grund-)schulische Thematisierung des Holocaust zeigt sich, dass das Ereignis Holocaust überkomplex, in seiner Gesamtheit nicht erfass- und denkbar ist. Wird die Thematisierung des Holocaust im Kontext Abrams „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ gedacht, nimmt dieses Konzept von Anfang an eine ‚Rahmung‘ der Komplexität vor, wobei die drei Axiome Empathie, Wärme und Autonomie leitend für Problem- und Fragestellungen sind. Diese ‚Eingrenzung‘ kann für sich nicht in Anspruch nehmen, das Phänomen und die Schwierigkeit des Unfassbaren und Udenkbaren – „woran wir als Erwachsene schon Gefahr laufen, irre zu werden“ (Heyl 2000, S. 3) – aufzubrechen. Doch ist es der Versuch einer Annäherung an den Holocaust, der für GrundschülerInnen (und auch ihre Lehrkräfte) hilfreich sein könnte.

Für eine Einlösung der drei Prinzipien Empathie, Autonomie und Wärme sei die Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten essentiell. Nur so könne eine Annäherung

an die Thematik im Zusammenhang mit dem (Sach-)Unterricht der Grundschule verwirklicht werden (vgl. Heyl 1998; Abram 1998). Eine Möglichkeit dafür ist der Rückgriff auf Lebensgeschichten. Biographische Zugangsweisen werfen „den Blick auf die individuelle Vergangenheit, auf die Erlebnisse eines Menschen“ und versuchen, Erfahrungswelten „lebendig zu machen“ (Kaiser/Pech 2004, S. 18). Kinder können sich in der Auseinandersetzung mit Biographien ihrer eigenen AutoBiographie vergewissern und sich der Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten bewusst werden (vgl. Abram 2001). Es könne sich eine „Reflexion und Konstruktion von Erfahrungen im Horizont einer individuellen und kollektiven Geschichte“ (Schulze 1993, S. 33) anbahnen und erschließen.

Dabei ist davon auszugehen, dass für eine Identifikation, die Empathie initiieren soll, die Verkürzung einer Lebensgeschichte auf einen Abschnitt, bspw. der Verfolgungsgeschichte, nicht ausreichend ist. Es scheint überzeugender die gesamte Biographie, einschließlich der Benennung des Lebens im Konzentrationslager, im Versteck, in Not und Angst – jedoch nicht in allen grausamen Details –, zu betrachten, um den Blick auf das Individuum nicht zu verzerren (vgl. Pech/Becher 2005).¹⁴ Ein solcher Ansatz lässt sich nach Pech (2004) als ‚Lernen an Biographien‘ bezeichnen.¹⁵ Lernen an Biographien meint in diesem Zusammenhang „im Gegensatz zum (auto-)biographischen Lernen, dass sich Lernende und Lehrende mit der komplexen Lebensgeschichte eines anderen Menschen auseinandersetzen, diese rekonstruieren und somit (selbst-)reflektieren“ (Becher/Pech 2005, S. 8).

‚Lernen an Biographien‘ – Möglichkeit einer Umsetzung

Der biographieorientierte Ansatz scheint ein adäquater methodischer Zugang für Holocaust Education in der Grundschule. Er versucht, der Person gerecht zu werden und dabei nicht zu verharmlosen. Grundschulkindern lässt er eine Annäherung an die Thematik zu, ohne das Grauen in den Vordergrund zu rücken. Dabei lassen sich an zu findende Biographien Ansprüche formulieren:

Das Leben vor, während und nach der Zeit des Nationalsozialismus sollte zur Sprache kommen. Die Kinder, mit deren Lebensgeschichten sich befasst wird, sollten dem Alter der Grundschulkinde ähnlich sein. Für eine geschlechtsspezifische Identifikation sind Biographien von Mädchen und Jungen wünschenswert. Eine Anschaulichkeit durch Originaldokumente – bspw. Pässe, Fotografien, Briefe, Zeugnisse u.ä. – und ein regionaler Bezug, um Identifikationsmomente zu initiieren, sollte möglich sein.¹⁶

¹⁴ Im Kontext des historischen Lernens in der Grundschule sieht Michalik in der „Beschäftigung mit dem Leben, den Gedanken und Gefühlen von Kindern vergangener Zeiten [...] einen besonders geeigneten und motivierenden Zugang zum historischen Lernen [...], da eigene Interessen, Erlebnisse und Erfahrungen eingebracht bzw. zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden können“ (Michalik 2003, S. 6).

¹⁵ Dieser Ansatz ist in seiner Bedeutung ist für den Sachunterricht noch nicht bzw. kaum entfaltet. Im Gegensatz dazu hat das so genannte ‚Biographische Lernen‘ (vgl. Ragaller 2003; Kiper 1997) seinen Platz im Sachunterrichtsdiskurs der Grundschule bekommen (vgl. Pech/Becher 2005).

¹⁶ Diese Ansprüche wurden in Anlehnung an die museumspädagogische Konzeption des Herinnerungszentrum Kamp Westerbork in den Niederlanden entwickelt. Westerbork war ein Sammel- und Durchgangslager, vom dem aus über hunderttausend Menschen in andere Vernichtung- und Konzentrationslager deportiert wurden (vgl. Mulder 1997; Bitterberg 2000). Das pädagogische Programm der Gedenkstätte möchte in seiner Ausstellung, aber auch in seinen Angeboten an Schulklassen die BesucherInnen dazu anregen, mit untersuchenden

Eine für Norddeutschland entsprechende Lebensgeschichte fand sich in der von Marion Blumenthal Lazan und ihrem Bruder Albert Blumenthal. Ausgehend von ihrer Geschichte – sie trägt in der deutschen Übersetzung den Titel „Vier kleine Kiesel“ (Perl/Blumenthal Lazan 1996) – wurde an der Universität Lüneburg in Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte Bergen-Belsen ein methodisches Konzept zum ‚Lernen an Biographien‘ entwickelt.

Die Lebensgeschichte der Familie Blumenthal war dabei Ausgangspunkt für die Erarbeitung vielfältiger Unterrichtsmaterialien zum Einsatz im Sachunterricht der Grundschule:

Marion und ihr Bruder Albert wuchsen in den 1930er Jahren in Hoya an der Weser auf. In dieser Kleinstadt war die Familie Blumenthal seit Mitte der 1890er Jahren mit einem eigenen Schuh- und Knabenkollektionsgeschäft ansässig. Die Familie versuchte der antisemitischen Verfolgung zunächst durch einen Umzug nach Hannover und später nach Amsterdam – um von dort in die USA auszuwandern – zu entgehen. Doch der Kriegsausbruch verhinderte diesen Plan. Marion Blumenthal Lazan wurde im Alter von vier Jahren gemeinsam mit ihrer Familie im Durchgangslager Westerbork (NL) interniert und später in das Konzentrationslager Bergen-Belsen deportiert. Im April 1945 musste die Familie Bergen-Belsen mit einem der letzten Deportationszüge verlassen. Dieser Zug wurde nach zweiwöchiger Irrfahrt im Osten Deutschlands von der Roten Armee befreit. Die Familie hatte überlebt. Doch wenige Tage nach der Befreiung starb Marions Vater an Krankheit und Erschöpfung. Marion war zum Zeitpunkt der Befreiung erst 10 Jahre, ihr Bruder 12 Jahre alt.

Nach zwei weiteren Jahren in den Niederlanden, emigrierten die Blumenthals in die USA. Dort leben sie heute noch. Erst zu Beginn der 1990er Jahre begann Marion Blumenthal Lazan damit, ihre Geschichte aufzuschreiben. Heute besucht sie Schulen in den gesamten USA und berichtet von ihrer Lebensgeschichte.¹⁷

Eine besondere Episode der Biographie von Marion Blumenthal Lazan ist dabei von großer Bedeutung für die Erarbeitung ihrer Geschichte im Kontext eines Lernens an Biographien:

In den Konzentrationslagern ‚spielte‘ Marion ein Spiel. Sie versuchte fast täglich vier gleiche Kiesel zu suchen. Mit dieser Suche verknüpfte sie das Schicksal ihrer Familie. Jeder Stein stand für ein Familienmitglied und das Finden der Kiesel war für sie die

Methoden „für Fragen und Tatsachen empfänglich zu sein und [...] zu einer kritischen Haltung und Neugier angeregt zu werden“ (Mulder 1997, S. 10). In diesem Ansatz wurde als Ziel nicht nur eine Weitergabe von Wissen, sondern auch die Vermittlung über affektive Dimensionen formuliert. Essentieller Bestandteil des museumspädagogischen Materials ist dafür der Gebrauch historischer Quellen. Die didaktische Ausrichtung wird im Programm als lokal- und regionalgerichtet beschrieben. „Die Geschichte des Lagers Westerbork [liegt] sehr weit entfernt von der Erlebniswelt eines Kindes [...]. Deshalb wurde ausgiebig geforscht, um die Geschichte in dem Ort beginnen zu lassen, aus dem die Gruppe kommt“ (ebd., S. 12), die die Gedenkstätte besucht. Für eine Einlösung dieser Lokalgerichtetheit wird dabei von „der Geschichte der jüdischen Gemeinde des Heimatortes der Gruppe und den Spuren, die diese hinterlassen hat, einem persönlichen Schicksal eines jüdischen Kindes oder einer jüdischen Familie aus dem Herkunftsort der Gruppe“ (ebd.) ausgegangen. Wie dieser Ansatz der pädagogischen Arbeit in der Praxis aussehen kann, beschreibt Detlef Pech wie folgt: „Auf Fotos von Marktplätzen, Kirchen etc. erkennen Kinder ihren Herkunftsort wieder und können eine Brücke zu einem Menschen schlagen, der oder die wie sie von dort kam und an dem Ort eingesperrt wurde, an dem sie sich nun befinden. [...] Über die Verknüpfung von Lebensgeschichte und Ort wird den Kindern ein Zugang zur Biografie und der erlebten Ausgrenzung ermöglicht. Die Chance der Entwicklung von Empathie wird so geschaffen.“ (Pech 2004, S. 149)

¹⁷ Informationen über Marion Blumenthal Lazans Engagement, ihre Reisen und Vorträge sind ihrer Homepage zu entnehmen. URL: <http://www.fourperfectpebbles.com>

Bestätigung, dass ihre Familie zusammenbleiben würde. So wie ihr Vater, der versuchte zusätzliche Essensrationen zu organisieren, so wie ihre Mutter, die die Essensrationen einteilte und so wie ihr Bruder, der als älterer Junge damit beschäftigt war, durch den Tausch von Tabakresten Nahrung für seine Familie zu beschaffen, so leistete auch Marion ihren Beitrag zum Überleben.

Die Geschichte von den Kieselsteinen ist Initiation einer Annäherung, Erschließung und Reflexion der Lebensgeschichte.¹⁸ Sie wird kommentarlos nacherzählt. Es soll zunächst nicht erklärt werden, um was für eine Situation es sich handelt, in der Marion und ihre Familie leben mussten. Die Geschichte bietet dann Anknüpfungspunkte für die Entwicklung und Beantwortung von Fragen der Kinder, initiiert diese. Daran anschließend können sich die Kinder – je nach individuellem Interesse –, mit den unterschiedlichen ‚Stationen‘ im Leben der Familie, aber auch im dazugehörigen geschichtlichen Zusammenhang auseinandersetzen.

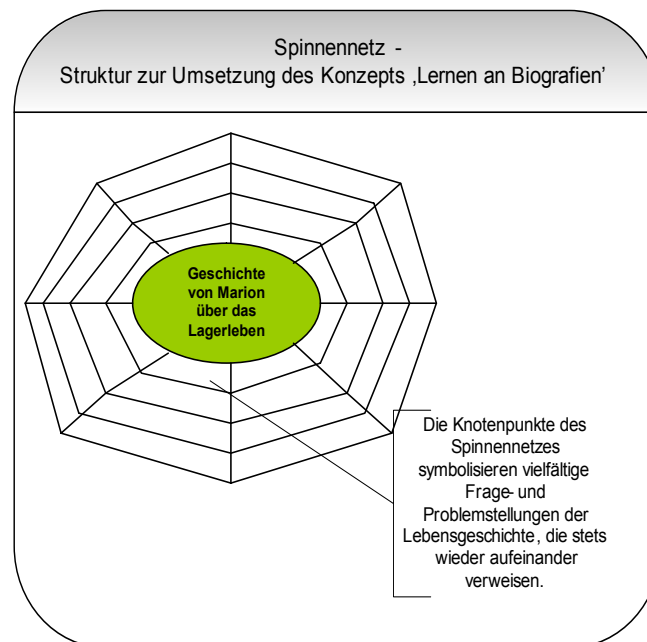


Abb. 1:
Spinnennetz – Struktur zur Umsetzung des Konzepts ‚Lernen an Biogra-

Der methodische Aufbau ist der eines ‚Spinnennetzes‘, in dessen Mitte die Einstiegs-geschichte steht, welches eine Vielzahl an ‚Knotenpunkten‘ aufweist, die Frage- und Problemstellungen der Lebensgeschichte symbolisieren und jeweils wieder aufeinander verweisen.

Zur Umsetzung im Unterricht wurde eine umfangreiche Materialiensammlung erstellt. Sie beinhaltet neben der Lebensgeschichte der Familie Blumenthal – in Form von

¹⁸ Die Initiationsgeschichte „Vier kleine Kiesel“ findet sich im Materialteil des Themenheftes „Erinnern lernen: Holocaust“ der Grundschule Religion (12/2005).

Kurzgeschichten (schriftlich und audio) – auch Fotografien, Kartenmaterial, eine Zeitleiste, eine Lexikonkartei (ca. 100 Begriffe), ein Lesetagebuch etc. zur Biographie sowie zum historisch-gesellschaftlichen Kontext. Des Weiteren liegen didaktisch-methodisch ergänzende Informationen für Lehrkräfte bei.

Das Projekt „Vier kleine Kiesel“

Die entwickelte Materialsammlung wurde im Rahmen eines Sachunterrichtsprojekts (ca. 16 Unterrichtsstunden) in einer dritten Klasse der Grundschule Melbeck eingesetzt und ausprobiert.¹⁹

Resümierend war es den Kindern während des gesamten Projekts stets wichtig über das von ihnen Gelesene, Gehörte und Gesehene – bspw. Originaldokumente, Fotografien, Zeitleiste, Verbote etc. – zu sprechen und darüber zu diskutieren. Die Lehrerin war dabei stets in die Gruppensprache eingebunden. Sie wurde zur Beraterin, konnte sich zu meist im Hintergrund halten, denn die Kinder stellten ihre Fragen oft an das Plenum. Sie wollten und konnten sich die Beantwortung meist selber – mit Hilfe des ihnen zur Verfügung gestellten Materials – erschließen. Insgesamt war der Unterricht dadurch sehr stark diskursiv angelegt.

Dabei fiel auf, dass die GrundschülerInnen oft versuchten, sich in die Situationen von Marion und Albert hinein zu versetzen. So verglichen die Kinder die Situation der Familie Blumenthal bspw. mit der eigenen (→ siehe Zitate) und benannten die weitreichenden Unterschiede ihres Lebens zu dem der Blumenthals in differenzierter und detaillierter Weise.

Zitate von Kindern aus der Projektrealisation:

Es wurde besprochen, dass Marion und Albert Blumenthal in einem Flüchtlingslager in den Niederlanden getrennt von ihren Eltern untergebracht wurden.

Petra: „Die Kinder sind nicht mit den Eltern zusammen?“

Michael: „Oh, Mann. Dann haben die Kinder keinen mit dem sie kuscheln können.“

Petra: „Das können die doch nicht machen!“

In einer anderen Unterhaltung ging es darum, wie es den Kindern im Lager Westerbork (NL) ging, als der Krieg ausbrach.

Sonja: „Kinder streiten und sind nicht mehr so froh.“

Michael: „Können nicht in ihr eigenes Zimmer gehen und spielen.“

¹⁹ Eine ausführliche Darstellung des Projektes schildern Becher/Pech im Themenheft der Grundschule Religion. „Erinnern lernen: Holocaust“ (12/2005).

„Lüneburg unter dem Hakenkreuz“ – ein Stadtrundgang für Grundschul Kinder

Schon früh im Projektverlauf äußerten die Kinder immer wieder Fragen regionalgeschichtlicher Art, wie bspw. „Auch hier in Lüneburg?“ (bezogen auf die Reichspogromnacht), „Gab es hier auch Juden, die fliehen mussten?“ oder „Gab es auch Helfer?“ etc. Deshalb entschieden die Lehrerin und ich, zum Abschluss des Projektes einen Stadtrundgang für GrundschülerInnen zum Thema „Lüneburg unter dem Hakenkreuz“ anzubieten.²⁰

Während dieses Rundgangs erhielten die Kinder Einblicke in die nationalsozialistische Vergangenheit ihrer Stadt:

Sie waren beeindruckt, dass Lüneburg bis 1938 eine Synagoge hatte, dass es mitten in der Innenstadt neben einer Schule ein Arbeitslager mit 30 bis 40 Gefangenen gab oder aber, dass nach Kriegsende die ersten Prozesse gegen das Wachpersonal des Konzentrationslagers Bergen-Belsen in ihrer Stadt stattgefunden hatten. Ihnen wurde vor Ort von jüdischen Familien berichtet, die Geschäfte in Lüneburg besaßen, und gezwungen wurden, ihre Läden aufzugeben sowie die Stadt zu verlassen. Zudem entdeckten sie die so genannten ‚Stolpersteine‘ des Bildhauers Gunter Demnig, die in Lüneburg an zwei Orten – vor einem Schuhgeschäft und einer alten Villa – im Fußgängerweg eingelassen sind.

Nach dem Stadtrundgang konnten die SchülerInnen mit ihnen bekannten Gebäuden Geschichten, die Judenverfolgung in der Nazizeit betreffend, verbinden.

Neue Perspektiven auf scheinbar Vertrautes: Resümee und Nachtrag

Mit Hilfe der Lebensgeschichte der Familie Blumenthal, dem entwickelten Material und der Konzeption eines Lernen an Biographien im Sinne des ‚methodischen Spinnennetzes‘ wurde, angelehnt an Ido Abrams ‚Drei-Punkte-Programm‘ einer ‚Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz‘ und bezogen auf einen konkreten Unterrichtsgegenstand, ein Projekt im Sachunterricht der Grundschule realisiert.

In den Vor- und Nachbearbeitungsphasen des Projektunterrichts stellte sich für die Lehrerin und mich heraus, dass uns für die Bearbeitung der Lebensgeschichte der Familie Blumenthal eine lediglich historische Betrachtungsweise nicht angemessen schien. Im Verlauf des Unterrichtsprojektes zeigte sich, dass die Erschließung der Lebenswege Marion und Albert Blumenthals unseres Erachtens vielmehr ein vernetztes Denken und integrative Betrachtungsweisen – bspw. politischer, sozialer, religiöser Art etc. – brauchte, um Frage- und Problemstellungen (der SchülerInnen) den historischen Kontext des Nationalsozialismus betreffend zu bearbeiten.

So fragten die Kinder zunächst gezielt nach den Lebensstationen und -situationen der Familie Blumenthal, bspw. „Warum sind die Blumenthals in Bergen-Belsen?“, „Warum gingen sie aus Hoya fort?“, „Warum haben sie ihr Geschäft so billig verkauft?“ Diese Fragen ermöglichten aber auch weiterführende gesamtgesellschaftliche Frage- und Problemstellungen, wie „Was ist Bergen-Belsen?“, „Gab es so etwas auch woanders?“, „Gibt

²⁰ Diesen Rundgang habe ich in Anlehnung an die Publikation „Lüneburg unter dem Hakenkreuz – ein antifaschistischer Stadtrundgang“ der Geschichtswerkstatt Lüneburg e.V. entworfen.

es das noch heute?“ und „Warum wurden Juden aus Vereinen ausgeschlossen und was hat das alles damit zu tun, dass sie jüdisch sind?“ Oder aber die Kinder gaben an: „Hitler mochte nur Menschen mit blonden Haaren und blauen Augen.“ Indem die SchülerInnen daran anschließend ihren Fragen nachgingen, bspw. warum Hitler diese Menschen bevorzugte – obwohl er selber gar nicht diesem Ideal entsprach –, warum Verbote gegen Juden ausgesprochen wurden etc., erschlossen sich die Kinder beispielhaft Teile des rassistischen und antisemitischen Menschenbildes des Nationalsozialismus und dessen Einfluss auf das politisch-gesellschaftliche Leben in Deutschland und Europa der 1930er und 1940er Jahre. Dieses übertrugen sie schließlich wieder auf die Lebenssituationen der Familie Blumenthal.

Zitate von Kindern aus der Projektrealisation:

Frage an die Kinder:

Warum berichtet Marion Blumenthal Lazan Schülerinnen und Schülern von ihrem Leben?

Sonja: „Damit es nicht vergessen wird.“

Melanie: „Damit es keine neue Partei gibt, die auch so was macht.“

Jan: „Und keiner soll auf die Tricks von Hitler reinfallen.“

Lars: „Ja. Jeder soll wissen, dass Hitler kein guter Mensch ist und nicht gewählt wird.“

Michael: „Dass kein Mensch etwas dafür kann und verachtet wird.“

Tim: „Es bringt mehr, das Kindern zu erzählen, als alten Menschen, denn wir können noch was dagegen machen.“

Melanie: „Wir können es weiter erzählen.“

ung geblieben waren, was sie bedeuteten, wer dort lebte und warum (Lüneburger) Juden Deutschland verlassen hatten bzw. mussten.

Sie berichteten auch, dass das Projekt zum Teil in Gespräche in ihren Familien einfluss, bspw. während einer Urlaubsreise durch die Niederlande. Die SchülerInnen schilderten ebenso einzelne Lebensstationen der Familie Blumenthal und ordneten diese in den historisch-gesellschaftlichen Kontext ein:

Die Kinder kamen noch einmal auf die national-sozialistischen Verbote für Juden zu sprechen – „Juden dürfen nicht mehr zur Schule gehen“, „Juden dürfen keine Frischmilch mehr kaufen“, „Juden dürfen nicht mehr ins Kino gehen“, „Juden dürfen nur noch zu bestimmten Uhrzeiten einkaufen“ etc. – oder aber verwiesen darauf, dass Hitler keine Juden mochte, diese nicht wollte und sie deshalb weg- und umbringen ließ. Sie berichteten auch von der Angst, die Marion und ihre Familie gehabt hatten, bspw. während der Pogromnacht und als der Vater von der Gestapo abgeholt wurde.

Auf die Frage, wie und was den Kindern an dem Projekt gefallen habe, antwortet ein Junge, dass er es sehr gut fand, die Geschichten auch von CD zu hören, denn so könne man sich besser vorstellen, wie es gewesen war und wie sich die Menschen gefühlt hät-

ten. Das persönliche Treffen mit Marion Blumenthal Lazan wurde besonders positiv bewertet. In diesem Zusammenhang berichtete ein Mädchen, es gut gefunden zu haben, dass nicht nur über eine Person, sondern über mehrere gesprochen wurde. Ein anderer Junge erzählte, er wolle nach Bergen-Belsen fahren, um zu sehen, wie es da heute aussieht und um sich das Originalbuch von Frau Blumenthal Lazan zu kaufen.

Auf die Frage der Lehrerin, warum Marion sich mit ihnen und auch mit anderen Schulklassen so lange und viel unterhalten würde, antwortete ein Junge „*Dass keine Menschen verachtet werden, so wie sie sind und dass das nicht noch mal passiert mit Hitler und so.*“ (→ siehe auch Zitate)

Die Schonraum-Argumentation greift nicht mehr

Gert Weisskirchen, persönlicher Beauftragter des OSZE-Vorsitzenden zur Bekämpfung des Antisemitismus, beklagt anlässlich des 61. Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz in der Frankfurter Rundschau vom 27. Januar 2006²¹, dass das Wissen junger Menschen über den Holocaust abnehme und betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Bildungsprogrammen, die die Vergangenheit mit Gegenwart und Zukunft verbinden. Sein Appell lautet „Den Lehrern muss man helfen“ (Weisskirchen 2006, S. 7), wobei er die Erstellung von Lehrmaterialien – auch für die Primarstufe –, den Austausch von Lehrkräften auf Fachkonferenzen sowie die Verbreitung von ‚good practice‘-Beispielen in den Vordergrund stellt. Eine Erziehung über den Holocaust aber auch über Antisemitismus sei primär Aufgabe der Lehrerbildung.

Die Lehrerin der Projektgruppe der Grundschule Melbeck ist ein solches von Weisskirchen gefordertes ‚Wagnis‘ eingegangen. Sie hat in Kooperation mit der universitären Lehrerbildung im Sachunterricht entwickeltes Material eingesetzt, sich intensiv vor- und nachbereitet und mit Grundschulkindern einer dritten Klasse einen Zugang zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust und Nationalsozialismus initiiert und durchgeführt.

Dabei versuchte sie, sich in der didaktisch-methodischen Ausrichtung des Sachunterrichtsprojekts zum Lernen an Biographien und den Anforderungen einer Holocaust Education in der Grundschule – die Kinder nicht zu überfordern sowie den Holocaust nicht zu bagatellisieren – zu orientieren. Die Projektgestaltung richtete sich des Weiteren an den Ansprüchen der Einlösung und Schaffung von Empathie aus, indem durch die Materialien Möglichkeiten der Perspektivübernahme geboten wurden. Dabei zeigte sich, wie wichtig es war, dass diese Identifikationsmomente nicht nur durch die Beschäftigung mit der Lebensgeschichte einer einzelnen Person, sondern eben mit jener einer ganzen Familie gegeben waren. Die Rekonstruktion und Reflexion der Lebenswege von Marion und Albert Blumenthal sowie ihrer Eltern und Großeltern gab den Kindern die Chance ihre eigenen Biographien zu spiegeln und biographisch orientierte Einsichten in die Zeit des Nationalsozialismus und Holocaust zu gewinnen. So war Marion Blumenthal Lazan nach ihrem Gespräch mit den GrundschülerInnen überrascht, welche Details über und welche Fragen zu ihrer Lebensgeschichte von den Kindern geäußert wurden.

²¹ Vorabveröffentlichung des Beitrages für eine Festschrift für Simon Wiesenthal im Auftrag des Simon-Wiesenthal-Centers, der Unesco und des französischen Außenministeriums

Während der Projektdurchführung verdeutlichte sich der Lehrkraft und mir immer wieder, dass „Kinder oft kritisch einschätzen [können], warum Menschen oder Gruppen so handeln wie sie es tun“ (Pech/Kaiser 2004, S. 14).²² Daraus lässt sich ableiten, dass es eben nicht „der vermeintliche Horizont der Kinder“ (ebd.) ist, welcher gegen eine Behandlung weitreichender und problemhaltiger Inhaltsbereiche und -thematiken – bspw. die des Holocaust und des Nationalsozialismus – im Sachunterricht der Grundschule spricht, sondern wahrscheinlich sind es eher die ‚Ängste‘ und Bedenken der erwachsenen PädagogInnen, die sich auf diese Thematik einlassen müss(t)en.²³

Konsequenzen, Grenzen und Fragen

Auch wenn ich mich hier bezogen auf das Sachunterrichtsprojekt für eine „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ ausspreche, bleibt für mich jedoch weiterhin die von Detlef Pech in diesem Beiheft geäußerte offene Frage hinsichtlich der „Klärung, inwieweit die Vernichtung selber Gegenstand der Auseinandersetzung werden sollte“ bestehen.

Im Unterrichtsprojekt, aber auch in Interviews mit Kindern dritter und vierter Klassen zum Holocaust, bemerkte ich immer wieder, dass die SchülerInnen Vorstellungen von den Mechanismen und Strukturen der Vernichtung zum Ausdruck bringen – sei es, dass sie von „Duschen, aus denen kein Wasser, sondern Gas kam“ berichteten und dass dies ein „Trick der Nazis“ gewesen sei oder aber erzählten, dass es „Lager mit so Zäunen, die hatten Stacheldraht und da wurden die dann drin gefangen“ gab und dies ergänzten mit „die meisten sind verhungert“. Ein Mädchen erklärte, dass die Juden „*ingesammelt*“ wurden und dass da jemand vor der Tür stand und sagte „Komm mit!“. Auch wurde immer wieder von „dem Zug“ – gemeint waren die Deportationen nach Auschwitz – gesprochen und welches Glück doch die Familie Blumenthal hatte, eben nicht in diesem Zug gewesen zu sein, weil sie sonst gestorben wären.

Aus den Erfahrungen der Interviews und auch Beobachtungen in der Projektdurchführung, stellt sich mir die Frage, wie mit solchem Wissen, Kenntnissen und Fragen der Kinder im Sachunterricht umzugehen ist, ob diese aufgenommen oder ‚unterschlagen‘ werden können, sollen oder gar müssen? Konsequenz einer strikten Orientierung am Konzept einer „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ wäre das Ausklammern der

²² In diesem Zusammenhang müsste meines Erachtens auch eine Überprüfung des von Heyl angeführten, als *inhaltlich* bezeichneten Arguments, dass SchülerInnen der siebten bis zehnten Klassen „eine Reihe von deutlicheren lebensweltlichen Orientierungen [entwickeln], sie [...] auf die Bedeutung von Eigen- und Fremdwahrnehmungen aufmerksam [werden], und wenn sie sich auf eine Diskussion über die Geschichte des Holocaust einlassen, [...] sie dabei oft moralisch rigoros [argumentieren ...], andererseits [...] sie aber auch ein Sensorium für die Komplexität gesellschaftlicher Beziehungen und Versäumnisse aus[bilden], das es ihnen erleichtert, sich auch auf die Komplexität des Holocaust einzulassen“ (Heyl 1998, S. 127) stattfinden. Eine empirische Reflexion dieses gesetzten Arguments gilt nicht nur für die von Heyl aufgeführten Klassenstufen, sondern auch für SchülerInnen der Grundschule, gerade im Hinblick auf eine Unterscheidung einer ‚Erziehung mit und/oder ohne Auschwitz‘.

²³ Nach Klaus Bergmann ist davon auszugehen, dass wir es, wenn es aus entwicklungspsychologischen Gründen dabei bleibt, dass sich mit der Thematik Nationalsozialismus erst im 10. Schuljahr auseinandergesetzt wird, „mit Jugendlichen zu tun haben, die bereits Legenden, Mythen, Vorurteile, Abwehrhaltungen aufgebaut haben, die kaum noch aufzubrechen sind“ (Bergmann 2002, S. 16).

Kenntnisse der Kinder. Eine Aufnahme derselbigen müsste meines Erachtens zu einer Erweiterung des „Drei-Punkte-Programms“ Abrams führen. Macht es dann noch Sinn, eine solche Erweiterung vom „Fünf-Punkte-Programm“ abzugrenzen? Wie könnte der Ausbau, die Differenzierung einer „Erziehung nach Auschwitz mit Auschwitz“ für Grundschul Kinder aussehen?

Die Beschäftigung mit den Lebensgeschichten der Familie Blumenthal und das dazu entwickelte Material sowie der methodische Spinnennetz-Aufbau eines Lernens an Biographien geht in seiner konzeptionellen Anlage über Abrams Drei-Punkte-Programm hinaus. Dadurch, dass Kinder sich mit den Episoden Marion und Albert Blumenthals in den verschiedenen Lagern beschäftigen, jedoch die Strukturen der industriellen Vernichtung ausgespart werden – weder Bergen-Belsen, noch Westerbork waren ‚Vernichtungslager‘, obwohl unzählige Menschen ermordet wurden –, hat streng genommen eine „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz, jedoch mit Westerbork und Bergen-Belsen“ stattgefunden. Das ‚Spinnennetz‘ ist so angelegt, dass durchaus Fragen und Vorstellungen der Kinder zu Vernichtungsstrukturen entstehen können. Aber: Ist die Möglichkeit, die sich aus den Zugängen der Kinder ergibt, dass sie sich mit Auschwitz als Synonym für systematisch organisierte Massenvernichtung auseinandersetzen können, auch pädagogisch dahingehend vertretbar, dass sie dieses sollen?

Literatur

- Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.05.1998. Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“, URL: <http://www.fasena.de> [Stand November 2001]
- Abram, Ido (2001): Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse. <http://www.fasena.de> [Stand November 2001]
- Abram, Ido/Mooren, Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 93-109
- Adorno, Theodor W. (1991): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W. (1991): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92-109, 13. Aufl.
- Becher, Andrea (2005): Material: Vier kleine Kiesel (umgeschrieben nach Perl, Lila/Blumenthal Lazan, Marion: Vier kleine Kiesel. Die Geschichte der Familie Blumenthal aus Hoya. Verein Heimatmuseum Grafenschaft Hoya e.V. 1996). In: Grundschule Religion 12/2005, S. 1-4 (Materialteil)
- Becher, Andrea/Pech, Detlef (2005): Am „Du“ die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: Grundschule Religion 12/2005, S. 7-9
- Beck, Gertrud (1996): Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Grundschulzeitschrift 97/1996, S. 11-17
- 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: Krämer, S. 110-119
- Bergmann, Klaus (2001): „Papa, erklär’ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?“ Frühes historisches Lernen in der Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach: Wochenschau, S. 8-31
- Bitterberg, Anne (2000): Eine Stadt auf der Heide. Zur Geschichte des Lagers Westerbork in den Niederlanden. In: Praxis Geschichte, 6/2000, S. 31-35
- Deckert-Peaceman, Heike (2003): Aus der Vergangenheit lernen? Demokratie lernen im Kontext historisch-politischer Bildung. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? (=Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116). Frankfurt: a.M. Grundschulverband, S. 66-78
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Sachunterricht Konkret. Bad Heilbrunn; Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, S. 71-86
- Deckert-Peacemann, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnografische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt: Lang
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (Hrsg.) (2001): POLIS. Schwerpunkt: „Holocaust-Erziehung“, 4/2001
- Geschichtswerkstatt Lüneburg e.V. (1995): Lüneburg unter dem Hakenkreuz – ein antifaschistischer Stadtrundgang. 2., neu bearb. und erw. Aufl. Lüneburg: Geschichtswerkstatt Lüneburg e.V.
- Gryglewski, Elke (2005): „Da müssen sie durch“? – Zur Bearbeitung des Themas Holocaust mit jungen Schülern. Reflexion aus gedenkpädagogischer Sicht. In: Rathenow, Hanns-Fred/Weber, Norbert H. (Hrsg.) (2005): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung. Hamburg: Krämer, S. 183-193
- Heyl, Matthias (1996): Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen – Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen. In: Die Grundschulzeitschrift 97/1996, S. 24-26/43
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 120-141
- Heyl, Matthias (2000): Wann und wie sollen wir Kinder und Jugendliche mit dem Thema Nationalsozialismus konfrontieren? (aus: Pädagogik wider das Vergessen. Dokumentation „Kinder und das ‚Dritte Reich‘ – muss das sein?“ Eine Fachtagung zu Projekten der pädagogischen Arbeit mit Kindern rund um das Nürn-

- berger Dokumentationszentrum auf dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände). URL: <http://www.fasena.de> [Stand April 2005]
- Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandle (Beitrag zur „13de Onderwijs-sociologische Conferentie“ in Amsterdam; eine Auseinandersetzung mit Adornos Essay/Vortrag zur „Erziehung nach Auschwitz“ aus dem Jahre 1966, überarbeitet für die ungarische Hannah Arendt Association). URL: <http://www.fasena.de> [Stand April 2005]
- Kaiser, Astrid (2004): Schlüsselprobleme und umfassende Allgemeinbildung? In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 70-80
- Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (2004): Auf dem Wege zur Integration durch neue Zugangsweisen. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen (=Basiswissen Sachunterricht Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-28
- Kiper, Hanna (1997): Sachunterricht kindorientiert. Baltmannsweiler: Schneider
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz, 5. Aufl.
- Leßmann, Beate (2004): Erinnern statt Vergessen. Das Thema ‚Judenverfolgung‘ in der Grundschule – erörtert am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens zum 9. November. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 208-216
- Michalik, Kerstin (2003): Kindheitsgeschichte als Anlass für das Nachdenken über die eigene Lebenssituation. In: Grundschulunterricht 11/2003, S. 6-10
- Michalik, Kerstin (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht – Neue Perspektiven für einen traditionellen Aufgabenbereich. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Sachunterricht konkret. Bad Heilbrunn; Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, S. 7-29
- Mulder, Dirk (1997): Herinneringscentrum Westerbork. Gedenkstätte Lager Westerbork. Darstellung einer museumspädagogischen Einrichtung. Hooghalen: Herinneringscentrum Kamp Westerbork (Übersetzung: Anne Bitterberg)
- Pech, Detlef (2004): Lernen in Konfrontation mit dem Grauen? Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 145-151
- Pech, Detlef (2005): Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische Bildung. Eine (essayistische) Annäherung an Wolfgang Klafkis Allgemeinbildungsbegriff im Sachunterricht auf der Höhe der Zeit. In: www.widerstreit-sachunterricht.de 4/2005
- Pech, Detlef/Becher, Andrea (2005): Holocaust Education als Beitrag zur Gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis. Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87- 102
- Pech, Detlef/Kaiser, Astrid (2004): Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-27
- Perl, Lila/Blumenthal Lazan, Marion (1996): Vier kleine Kiesel. Die Geschichte der Familie Blumenthal aus Hoya. Hoya: Verein Heimatmuseum Grafschaft Hoya e.V.
- Ragaller, Sabine (2003): Biografisches Lernen. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.) (2003): Handbuch Methoden im Sachunterricht (=Dimensionen des Sachunterrichts Band 3). Baltmannsweiler: Schneider, S. 47-57
- Reeken, Dietmar von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. (=Dimensionen des Sachunterrichts Band 1). Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Richter, Dagmar (2004): Einleitung. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Sachunterricht konkret. Bad Heilbrunn; Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, S. 7-20
- Röhner, Charlotte (2004): Wie erwerben Kinder ihr Wissen von Welt und Umwelt? Ein ungelöstes Forschungsproblem der Sachunterrichtsdidaktik. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Lernvorausset-

- zungen und Lernen im Sachunterricht (=Basiswissen Sachunterricht Band 4). Baltmannsweiler: Schneider, S. 54-62
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen historischen Lernen. Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach: Wochenschau, S. 298-365
- Scholz, Gerold (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule. Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? (=Beiträge zur Reform der Grundschule Band. 116). Frankfurt: Grundschulverband, S. 39-53
- Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim; München: Beltz, S. 13-40
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Holocaust Pädagogik + Interkulturelle Musikerziehung + Klezmermusik. Oldenburger VorDrucke 474. Oldenburg: Didaktisches Zentrum (diz) der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg
- Weisskirchen, Gert (2006): Den Lehrern muss man helfen. Vorschläge wie die Themen Holocaust und Antisemitismus im Unterricht und in der Erziehung behandelt werden sollten. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 23/27. Januar 2006, Dokumentation, S. 7

Holocaust – ein Sachunterrichtsthema?

„Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust ist kein ‚typischer‘ Unterrichtsinhalt des Sachunterrichts“ (Pech/Becher 2005, S. 91). Detlef Pech und Andrea Becher machen mit dieser Bemerkung auf einen Widerspruch aufmerksam. Auf der einen Seite gibt es in Deutschland keine curricular verankerte Thematisierung des Holocaust, auf der anderen Seite finden sich Beispiele für eine grundschulspezifische Thematisierung in Praxis und öffentlicher Diskussion. Ob nun diese Beispiele unbedingt eine Zuordnung zum Sachunterricht rechtfertigen, sei zunächst in Frage gestellt. Zwar liegt es der deutschen Grundschulpädagogik nahe, ein historisches Ereignis dem Fach Sachunterricht zuzuordnen, jedoch ist zu klären, inwieweit der Holocaust überhaupt ein Bildungsinhalt sein kann und inwieweit sich ein solcher eindeutig zuordnen lässt. Bezogen auf den Sachunterricht interessiert die Definition „typischer“ Unterrichtsinhalte. Nach welchen Kriterien sortiert der Sachunterricht in Wissenschaft, Bildungspolitik und Schule Themen in „typische und nicht-typische“ Unterrichtsinhalte und in welchem Verhältnis steht der Holocaust dazu? Weiterhin von Bedeutung sind Kindheitsbilder, da das Ausmaß an Grausamkeiten, das der Völkermord beinhaltet, ein grundsätzliches Dilemma im Verhältnis zu den Adressaten der Vermittlung, Grundschulkindern, aufweist. Dieses Dilemma vollzieht sich in Auseinandersetzung mit der generationalen Ordnung.

Vor diesem Hintergrund versuche ich aus verschiedenen Perspektiven eine Annäherung an die Frage, ob der Holocaust ein Thema des Sachunterrichts sein kann. Angesichts der nahezu unüberschaubaren Fülle disziplinärer und interdisziplinärer Holocaustdiskurse, schließlich gilt die Zeit des Nationalsozialismus und des 2. Weltkrieges als die weltweit quantitativ und qualitativ am besten erforschte und öffentlich diskutierte Epoche, erscheint der Versuch ihrer Verortung als Thema des Sachunterrichts, sprich Anliegen des Beiheftes von *widerstreit-sachunterricht*, als wenig relevante, wenn nicht sogar problematische Auseinandersetzung. Man könnte vermuten, es handle sich hierbei um die un-mögliche Disziplinierung eines historischen Ereignisses, das schon längst mehr ist als dieses Ereignis und in nahezu anarchischer Form das gesellschaftliche Bewusstsein von Nachkriegsgesellschaften prägt. Mein Anliegen ist, und so begreife ich auch den Anspruch des Heftes, sich dennoch dieser Herausforderung zu stellen, um über mögliche Erkenntnisprozesse von Kindern in ihrer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in- und außerhalb des Sachunterrichts nachzudenken. Mein Beitrag teilt sich in 3 Perspektiven:

- 1 Holocaust als Bildungsinhalt im Kontext von Erinnerungskultur
- 2 Holocaust und Kindheitskonstruktionen
- 3 Holocaust und Sachunterricht

Holocaust als Bildungsinhalt im Kontext von Erinnerungskultur

Nili Keren beschreibt das Verhältnis zwischen der Erforschung der historischen Ereignisse und ihrer Vermittlung im Unterricht 1996 für den israelischen Kontext wie folgt:

„Die Holocaust-Forschung durchlief wichtige Veränderungen: Auch andere Fächer außer Geschichte zeigen seit kurzem ein Interesse an verschiedenen Aspekten des Holocaust. Soziologie, Literatur, Kunst und Philosophie, Psychologie und Theologie beginnen nun Fragen bezüglich des Holocaust und seinen Auswirkungen auf die vielfältigen Dimensionen der menschlichen Existenz zu stellen. Als Folge ergibt sich, daß das, was als eines der kompliziertesten Unterrichtsstoffe des Geschichtslehrplans für Gymnasien begonnen hat, nun zu einem interdisziplinären und fächerübergreifenden Thema wird.“
(Keren 1999, S. 89)

Kerens Beschreibung gilt in ähnlicher Art und Weise für andere Länder. Neben einer seit 1996 noch deutlicheren interdisziplinären Verortung des Themas in Wissenschaft und Schule kommen weitere Faktoren hinzu, die eine eindeutige Bestimmung des Holocaust als Bildungsinhalt erschweren. Die bei Keren implizierte Unterscheidung in Fachwissenschaft und -didaktik und deren systematischem Zusammenhang geht trotz der Vielfältigkeit von einem klar konturierten Gegenstand aus, dem sich akademische Disziplinen in unterschiedlicher Art und Weise nähern und den die Fachdidaktik dann für den Unterricht folgerichtig transformiert.

Aus kultur- und gedächtnistheoretischer Perspektive wird hingegen von einer Rekonstruktion historischer Ereignisse in ihrer Funktion für individuelle und kollektive Identitätsbildungen in Gegenwart und Zukunft ausgegangen. Diese Rekonstruktion vollzieht sich im Zuge der Herausbildung des kollektiven Gedächtnisses (Halbwachs), vor allem im Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis (Assmann, A. 1991; Assmann, J. 1992; 1997) oder nach Norbert Frei (2004) vom Gedächtnis zur Geschichte, indem die Bedeutung historischer Ereignisse noch einmal grundsätzlich in einer Vielzahl von Darstellungen und Diskursen reflektiert wird, bevor sie in lokale, nationale und globale Narrative mehr oder weniger fest eingeschrieben wird.

Ein frühes Beispiel der zentralen Bedeutung des Holocaust für die Weltgemeinschaft und deren Einschreibung in ein globales Gedächtnis ist die UN-Deklaration der Menschenrechte. In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, wie sich gesellschaftliche Gruppen des historischen Ereignisses als Legitimation für aktuelles moralisch-politisches Handeln bedienen, z.T. mit gegensätzlicher Argumentationsstruktur, wie die Debatte um eine militärische Intervention Deutschlands auf dem Balkan in den 1990er Jahren zeigt.

Als weiteres Beispiel für die Einschreibung des Holocaust in ein kollektives Gedächtnis sei die politische Neuordnung nach Beendigung des Kalten Krieges genannt. Kritische Stimmen sprechen von einem „negativen Gründungsmythos“ mit Auschwitz als Referenzpunkt für die Konstituierung des wiedervereinigten Deutschlands sowie des neuen Europas (Hollstein u.a. 2002; Georgi 2003; Meseth/Proske/Radtke 2004). Bemerkenswert ist hierbei die Konstituierung homogener Schicksalsgemeinschaften, die die aktuellen Lebensverhältnisse multikultureller Staaten ignoriert und damit andere ethnische Gruppen aus dem nationalen Kollektiv ausschließt.

James Young (1988) verweist am Beispiel Holocaust auf die vielfache Brechung zwischen Ereignis und Darstellung. In Zeitzeugengesprächen, Büchern, Ausstellungen,

Gedenkstätten, Mahnmalen, in Film und Fernsehen, in der populären Kultur, in der Familie und im Schulunterricht wird „die Geschichte des Holocaust“ nicht nur vermittelt, sondern neu gedeutet, neu erzählt. So muss man heute von einer Verflechtung unterschiedlicher Narrative ausgehen, die lokale, nationale und globale Erinnerungskulturen prägt (Levy/Sznaider 2001). Erinnerungskulturen werden mit dem Grundwiderspruch konfrontiert, der nach Hanno Loewy wie folgt lautet: „Der Holocaust entzieht sich unserer Fähigkeit zu erinnern und fordert zugleich die historische Erinnerung heraus wie kein anderes Ereignis der Geschichte.“ (Loewy 1992, S. 9) Die Unfähigkeit zur Erinnerung spiegelt sich in verschiedenen Diskursen über Schuld und Sühne, über Fragen nach Singularität und Universalität des Holocaust sowie nach seiner Erklärbarkeit.

Eric D. Weitz hinterfragt den zum Topos gewordenen Begriff „Zivilisationsbruch“ (der Auschwitz bedeutet, Diner 1988), obwohl er die zentrale kulturelle Bedeutung des Holocaust für die Nachkriegsgesellschaften anerkennt: „Mir scheint jedoch, es ist weder intellektuell noch moralisch und politisch vertretbar, den Holocaust als einzigen Zivilisationsbruch festzulegen.“ (Weitz 2004, S. 53) Damit wendet er sich nicht gegen die Implikation, dass Genozide einen zivilisatorischen Bruch darstellen, jedoch lehnt er den von Diner u.a. postulierten historischen Einzigartigkeitsanspruch hinsichtlich des Holocaust ab. Diese Kritik anerkennend lässt sich dennoch festhalten: Sowohl für die jüdische Gemeinschaft als auch für die deutsche Gesellschaft hat der Holocaust eine singuläre Bedeutung, wenngleich aus jeweils unterschiedlicher Perspektive, die den Rahmen der Vermittlung an nachfolgende Generationen bildet.

Für Deutschland gilt spätestens seit Adornos berühmter Rundfunkansprache „Erziehung nach Auschwitz“ ein Erinnerungsimperativ (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004). Mit Beginn der Phase ab Ende der 1950er Jahre, die Frei (2005) als Vergangenheitsbewältigung bezeichnet, wurde der kontrastive Rückbezug auf das „Dritte Reich“ zum Ausweis des guten Bundesbürgers.²⁴ Dieses gilt meiner Ansicht nach insbesondere für das Bildungsbürgertum. Damit wurde der Holocaust zum „Bildungsgut“. Wissen und die Kenntnis über den „richtigen Umgang“ mit dem Thema unterschieden den gebildeten vom weniger gebildeten Bürger.²⁵ Verknüpft mit der Funktion von Auschwitz als „negativem Gründungsmythos“ und dessen Bedeutung für die Entwicklung kollektiver Identität, die homogene Schicksalsgemeinschaften konstituiert und damit ethnische Gruppen ausschließt, wird deutlich, inwieweit die Erinnerungskultur entlang der Verschränkung von Auschwitz und Bildung gesellschaftlich selektiert und Machtverhältnisse bestätigt.

Knigge problematisiert den Erinnerungsimperativ hinsichtlich seines Bildungsgehalts. Kann ein „verordnetes negatives Gedächtnis dauerhaft zur Demokratisierung und Humanisierung“ (Knigge 2002, S. 33; 36) beitragen? Meseth argumentiert ähnlich in dem Versuch, das Verhältnis von Bildung und „Auschwitz“ näher zu bestimmen, für das er eine prekäre Verschränkung feststellt. Bildung gilt gemeinhin als subjektive Aneignung

²⁴ Ich beziehe mich hier auf eine Rezension des Buches von Frei, Norbert (2005): 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewußtsein der Deutschen. München: C.H. Beck (vgl. Wolfrum 2005, S. 2).

²⁵ Inzwischen konstatieren Frei und andere deutliche Veränderungen in der deutschen Erinnerungskultur, die hier nicht näher ausgeführt werden können. Heutzutage ist Erinnerungskultur nicht mehr auf den beschriebenen kontrastiven Rückbezug reduziert, sondern sie ist pluraler und globaler geworden. Dennoch ist die selektive Wirkung eines Wissens über „den richtigen Umgang mit der NS-Vergangenheit“ entlang des Bildungsbegriffs bis heute spürbar.

von Kultur, die sich auf positive und vorbildhafte Traditionsbestände bezieht. Auschwitz steht hingegen als Symbol für die massenhafte Vernichtung von Millionen von Menschen, für den Bruch mit Kultur. Der Holocaust ist demnach ein widriges Ereignis, dem jede positive Bezugnahme fehlt und das sich aus dieser Sicht gegen eine Definition als Bildungsinhalt sperrt. Ungeachtet aller Paradoxien, die eine Erziehung nach Auschwitz beinhaltet (vgl. Brumlik 1995) und die hier nicht ausführlicher dargestellt werden können, steht außer Frage, dass die NS-Geschichte an die nachfolgenden Generationen tradiert werden muss (vgl. Meseth 2002). Jedoch muss sich die Pädagogik dieser Widrigkeit stellen und ihre Zielsetzung in diesem Kontext reflektieren. Dieses gilt insbesondere für die moralische Dimension.

Meseth setzt sich kritisch mit der pädagogischen Rezeption von Adornos Rundfunkansprache auseinander. Er bezweifelt die vielfach angenommene programmatische Dimension unter Bezugnahme auf Adornos Werk und verweist auf die zum Teil grotesken Transformationen auf die aktuelle Situation (Erziehung nach Mölln). Besonders problematisch sieht er den Ansatz Abrams, aus dem Vortrag konkrete Lernziele abzuleiten (vgl. Meseth 2000, S. 27f.). Pech und Becher (2005) hingegen formulieren ihre Konzeption für das Thema Holocaust im Sachunterricht in enger Anlehnung an Abram. Sie argumentieren gegen eine Thematisierung des Inhalts als Gegenstand des Sachunterrichts, aber für den Begriff „Holocaust Education“.

Hinter dem Begriff „Holocaust Education“ verbergen sich mehrere Deutungen. Es kann darunter sowohl eine allgemeine Toleranzerziehung als Schlussfolgerung aus dem historischen Ereignis als auch eine konkrete Thematisierung verstanden werden. Die Adaption des amerikanischen Begriffs ist zu bedenken, weil er ohne Kenntnis seiner kulturellen Wurzeln nur teilweise verständlich ist, wie Broders polemische Frage illustriert, ob die Schüler nun lernen sollten, wie man einen Holocaust organisiert oder wie man ihm entkommt (vgl. Broder 1994, S. 209).

Abram (1996) entwirft ausgehend von Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ ein Fünf-Punkte-Programm mit dem Ziel, das „Noch einmal“ zu verhindern. Als besonders problematisch sehe ich darin die banale pädagogische Funktionalisierung Adornoscher Begriffe wie „Wärme und Kälte“. Für jüngere Kinder formuliert er ein Drei-Punkte-Programm, das er als Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz bezeichnet. Man könnte dieses Programm ohne weiteres der Toleranzerziehung oder dem sozialen Lernen zuordnen. Ein Rückbezug auf Auschwitz als Legitimation erscheint weder nötig noch nachvollziehbar. Vor dem Hintergrund der bisher skizzierten Überlegungen zum Holocaust als Bildungsinhalt im Kontext von Erinnerungskultur ist die Fragwürdigkeit eines solchen Ansatzes offensichtlich. Besonders interessieren die dem pädagogischen Umgang mit dem Thema immanenten Kindheitskonstruktionen.

Holocaust und Kindheitskonstruktionen

Abrams Ansatz geht vom einem Kind aus, das durch Erwachsene möglichst lange vor der Konfrontation mit dem Grauen geschützt werden soll und kann. Sein Drei-Punkte-Programm erinnert an entwicklungspsychologische Stufenmodelle, die das Kind als defizitär und als bestimmten Anforderungen noch nicht gewachsen (sein könnend) konstruieren. Demnach sind Kinder weder kognitiv noch emotional in der Lage, ein Ereignis

wie den Holocaust zu verstehen und zu verarbeiten (vgl. Heyl 1998). Ihre Konfrontation damit muss analog zu den angenommenen Entwicklungsstufen erfolgen. Ein solches Kindheitsbild wird längst durch die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung in Frage gestellt. Man spricht vom kompetenten Kind, vom Kind als Akteur, und reflektiert Kindheitskonstruktionen im Kontext von Macht und Herrschaft. Auch innerhalb der Entwicklungspsychologie werden klassische Stufenmodelle hinterfragt und erweitert. Für beide Disziplinen gilt, dass sie die „Entwicklungstatsache“ nicht ignorieren, jedoch werden auf der einen Seite die Kompetenzen von Kindern differenzierter als noch vor einigen Jahren bewertet – hierbei zeigt sich auch der Einfluss der Neurowissenschaften – und auf der anderen in Relation zu ihrem gesellschaftlichen Status reflektiert.

Die Argumentation Heyls, es bestünde die Gefahr den Holocaust zu bagatellisieren, sobald man Kinder damit konfrontiere (vgl. Heyl 1998, S. 121ff.), ist kaum nachvollziehbar, weil sie von Zugangsberechtigungen zum Thema entlang vermuteter kognitiver Kompetenzen ausgeht, die auch erwachsene Bevölkerungsgruppen ausschließen müsste, womit es vielmehr zu einer bildungsbürgerlichen Elitisierung käme. Die Bagatellisierungsgefahr tritt wiederholt als Motiv für den Ausschluss von Rezipienten ebenso in anderen Bereichen auf. Interessant ist die Ähnlichkeit der Trivialisierungsdebatten in der Auseinandersetzung mit der szenischen Darstellung des Holocaust, gerade im populären Film (vgl. Deckert-Peaceman 2002, S. 30f.). Geht man von Youngs vielfacher Brechung zwischen Ereignis und Darstellung aus, wird deutlich, dass jede Form der Darstellung dem Grauen nicht gerecht werden kann und somit immer eine Art von Trivialisierung bedeutet. Heyls Befürchtungen hinsichtlich einer Trivialisierung des Themas durch die Adressaten offenbart ein problematisches Kindbild. Zahlreiche Beispiele demonstrieren, dass Kinder differenziert mit komplexen Themen umgehen können, auch wenn ihre Art der Auseinandersetzung nicht unbedingt der von Erwachsenen gleicht. Weiterhin gibt Heyl an dieser Stelle dem Holocaust eine bestimmte Aura an Tabu, die eher erkenntnisverhindernd denn -fördernd erscheint.

Die von Abram und Heyl formulierte besondere Betonung der Schutzbedürftigkeit von Kindern bezogen auf den Holocaust bedarf der Aufmerksamkeit.²⁶ Schreier sieht in einer solchen Haltung die Herablassung Erwachsener gegenüber Kindern. Shavit erkennt darin die erwachsene Abwehr (in Deutschland) gegenüber dem Thema. Nach Gilles-Carlebach birgt das Verschweigen des Holocaust mehr Gefahren für die kindliche Entwicklung als die Konfrontation damit. Letztendlich ist die Auswirkung einer Konfrontation mit dem Holocaust auf die kindliche Entwicklung nicht erfassbar. Angesichts der massenhaften öffentlichen Aufmerksamkeit für das Thema und dem nahezu ungehinderten Zugang von Kindern zu Information in den Medien erscheint die Schutzhaltung als realitätsfern. Auch wenn Grundschul Kinder keine umfassenden Kenntnisse über den Holocaust haben, so verfügen sie dennoch über Fragmente aus dem öffentlichen Diskurs. Hinzu kommen zunehmend Darstellungen des Themas in den Kindermedien.

Die immer wieder, auch von Pech und Becher (vgl. 2005, S. 99), geforderte empirische Erfassung der kindlichen Vorkenntnisse halte ich für fragwürdig. Der Holocaust ist eben weder ein „typischer Unterrichtsinhalt“ noch ein von unserer Gesellschaft klar und sachlich verortetes historisches Ereignis. Die Komplexität seiner Bedeutung für unseren

²⁶ Vgl. zum folgenden Absatz Deckert-Peaceman 2002, S. 50ff.

kulturellen Kontext, die Vielzahl von Paradoxien und Tabus, die ihrer immanent ist, erschwert immer wieder standardisierte Befragungen älterer SchülerInnen und Erwachsener. Angebliche Kenntnislücken werden wiederholt als Krisenszenarien inszeniert (vgl. Boßmann 1977; Silbermann 2000), obwohl die bloße historische Kenntnis sicher keine Garantie für ein „Nie wieder Auschwitz“ ist. Zudem führt die emotionale Aufladung der Thematik zu einer Abwehrhaltung von Jugendlichen, wie Beobachtungen und Studien zeigen (vgl. Fechler 2000). Die von Brumlik (1995) konstatierte paradoxe Mischung zwischen massenhafter Aufklärung und Tabuisierung des Themas in der deutschen Gesellschaft erschwert besonders die Befragung von Kindern. Vergegenwärtigt man sich Welzers Studien zur Rolle des Holocaust für das Familiengedächtnis (1997; 2002), wird deutlich, welche unterschiedlichen Erzählungen über diese Epoche gerade Kinder ausgesetzt sind und wie schwierig es wäre, deren „tatsächlichen“ Kenntnisstand zu ermitteln. Grundsätzlich stellt sich überspitzt die Frage: Welche Legitimation für die Vermittlung des Holocaust lässt sich aus einem fiktiven Ergebnis schließen, dass 49% der 8-10-jährigen den Namen Hitler schon einmal gehört haben und 51 % noch nicht?

Beim Antrittsbesuch des deutschen Bundespräsidenten in Israel Anfang 2005, eine Art Lackmestest für das deutsch-israelische Verhältnis und für die diplomatische Bühne, entgegnete Köhler der israelischen Kritik, in Deutschland herrsche ein falsches Bild des Nahostkonflikts (Völkermord Israels an den Palästinensern), laut TAZ, wie folgt: „Dem Antisemitismus müsse, so Köhler dazu, schon in den Grundschulen mit altersgemäßem Unterricht über den Holocaust begegnet werden.“ (TAZ 5./6.2.2005, S. 9) Hinter dieser Bemerkung stecken mehrere problematische Annahmen, wie beispielsweise der einfache Schluss, man könne mit dem Unterricht über den Holocaust Antisemitismus verhindern. Interessant ist jedoch vor allem die Veränderung des Kindheitsbilds. Hier wird nun, analog zur aktuellen Debatte über die Bedeutung der frühen Kindheit für Bildungsprozesse im Sinne von Zeitfenstern, die optimal zu nutzen sind, von der Prämisse ausgegangen: Je früher, desto besser. Die angebliche Schutzbedürftigkeit von Kindern verliert an Bedeutung, während die Funktion des kompetenten Kindes für den gesellschaftlichen Fortschritt, hier als Gesellschaft ohne Antisemitismus, gewinnt. Der Begriff „altersgemäß“ ist vielfach interpretierbar, vollzieht sich aber immer in Anlehnung an das jeweilig implizierte Kindheitsbild.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und Darstellung kindlicher Opfer des Holocaust und der angenommenen kindlichen Rezeptionsfähigkeit von Holocaustdarstellungen, das heißt der Frage, inwieweit Kinder laut herrschender Kindheitsvorstellungen kognitiv und emotional in der Lage seien, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Beide Aspekte werden in ähnlicher Art und Weise von Kindheitsvorstellungen beeinflusst, die die generationale Ordnung widerspiegeln. Damit wird nicht die Situation kindlicher Opfer und die von Kindern als Adressaten einer Holocaustvermittlung gleichgesetzt, sondern die Parallelität von Kindheitskonstruktionen mit dem Ziel diskutiert, über entsprechende erwachsene Projektionen aufzuklären, um letztlich zu einer differenzierteren Einschätzung des Verhältnisses Kind und Holocaust zu gelangen.

Aharon Appelfeld macht darauf aufmerksam, dass Kinder bis vor kurzem nicht als Überlebende gezählt wurden und ihre Zeugnisse nicht als Erinnerungen gegolten haben (vgl. Appelfeld 2005b, S. 10). Mit dem rapide zunehmenden Verschwinden von Zeit-

zeugen, die den Holocaust als Erwachsene erlebt haben, gewinnen jugendliche Zeitzeugen in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung. Die Zunahme an autobiographischen Veröffentlichungen zu kindlichen Erfahrungen während des Holocaust ist ein Hinweis darauf. Seit Beginn der Ereignisse haben Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen in Erzählungen, Texten und Bildern dokumentiert. Während einige dieser Dokumente bald nach dem Krieg Weltruhm erlangten, wie beispielsweise das Tagebuch der Anne Frank, erhalten viele erst jetzt die entsprechende Aufmerksamkeit. Kindliche Zeitzeugen waren also nicht stumm, wurden aber jahrzehntelang kaum gehört.

Nach Naomi Sokoloff spiegelt sich dieser Eindruck in der Holocaustliteratur wider. Sie unterscheidet Literatur mit Kindheit als Thema, entsprechende Kinder- und Jugendliteratur, beide von Erwachsenen geschrieben, sowie Zeugnisse von jugendlichen AutorInnen. Im Gegensatz zu den ersten beiden Genres, die das Kind meistens als den Umständen ausgeliefert, die realen Bedingungen nicht verstehend, als passiv und stumm konstruieren, demonstrieren die jugendlichen AutorInnen das Gegenteil. Sie zeichnen ein bemerkenswert klares Bild der grausamen Verhältnisse. Sie sprechen alle zentralen Themen wie Tod, Gewalt und Verlust der Kindheit an und vermitteln nicht den Eindruck, sich den Verhältnissen unwissend und passiv anzuliefern. Die historische Forschung macht zudem darauf aufmerksam, dass jüdische Kinder zwar dem Völkermord aufgrund ihres kindlichen Status besonders schutzlos ausgeliefert, dass sie aber zum Teil im Überlebenskampf den Erwachsenen überlegen waren.

Ausgehend von diesen Analysen führe ich an zwei literarischen Beispielen zu Kindern im Lager Bergen-Belsen den oben formulierten Zusammenhang aus.²⁷

Es handelt sich zum einen um die Autobiographie von Hetty Velrome und zum anderen um ein Bilderbuch der amerikanischen Kinderbuchautorin McCann (2003), das den zentralen Aspekt von Hettys Lageraufenthalt, den Überlebenskampf einer Kindergruppe, thematisiert, der auch den Mittelpunkt des Werkes der Zeitzeugin bildet.

Hetty Velrome, 1930 geboren, kümmert sich in Bergen-Belsen als 14jährige um eine Gruppe von 40 Kindern im Alter von 10 Monaten bis 16 Jahren, die wie sie selbst und ihre Brüder beim Transport nach Osten von ihren Eltern getrennt, im Lager unter nebulösen Umständen zurückbleiben. Im Klappentext des kürzlich auf Deutsch erschienen Buches „Wir Kinder von Bergen-Belsen“ heißt es: „Von den anderen als ‚Ersatzmutter‘ akzeptiert, organisiert Hetty zusammen mit anderen Kindern und einer polnischen Aufseherin den Überlebenskampf der Gruppe.“ (Velrome 2005) Diesen Überlebenskampf hat sie kurz nach der Befreiung auf Initiative der britischen Armee notiert. Im Jahre 2000 ist das Buch in Australien, der neuen Heimat der Zeitzeugin, erschienen. Einer Kritik in der TAZ vom 19.2.2005 zufolge ist es ein „echtes Jugendbuch“, das zur Verwunderung der Rezensentin im Erwachsenenprogramm des Verlages läuft (vgl. Ohland 2005, S. VI).

Derselbe Überlebenskampf der Kindergruppe in Bergen-Belsen ist das Thema des Bilderbuches, dessen Autorin sich vorzugsweise mit Heldengeschichten beschäftigt.²⁸

²⁷ Die folgenden Abschnitte finden sich ebenso in dem Beitrag „Jüdisches Kinderleben im Zeichen des Holocaust in Bilderbuch und Kinderbuch. Aspekte der Vermittlung eines schwierigen Themas.“ In: Ewers, Hans-Heino u.a. (Hrsg.): Kriegskindheit in der Kinder- und Jugendliteratur. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Frankfurt u.a. (in Vorbereitung für 2006).

²⁸ Vgl. Angaben zur Autorin im Buch (McCann 2003).

Dieses stellt jedoch nicht die Perspektive der Kinder oder von Hetty dar, sondern rückt den erwachsenen Häftling, die polnische Aufseherin Luba, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Kinder und Hetty erscheinen anders als in Velromes Werk durchgängig als eher hilflose und ahnungslose Opfer. Es sind nicht der Zusammenhalt der Kinder untereinander sowie die „Ersatzmutter“ Hetty, die spirituell und materiell für das Überleben sorgen, sondern Luba und ihre Liebe zu Kindern.

Eine Szene zwischen Luba und Hetty macht dieses Verhältnis deutlich:

„[...] Luba sang al lullaby?. One by one, the children closed their eyes, until every child was asleep. All except the oldest girl, Hetty.
‘Do you have any children?’ Hetty asked Luba.
‘I have a young son’, she answered. ‘His name is Isaac.’
‘Where is he?’
Luba hesitated. ‘I am not sure.’
‘What happened to him?’
‘So many questions for such a young girl’, Luba sighed, but she kept talking.“ (McCann 2003, o.S.)

Luba erzählt von ihrem früheren Leben in Polen, ihrer Familie, ihrer Deportation nach Auschwitz.

„She didn’t want to tell Hetty about the train ride. How everyone whispered that it was a death camp they were headed to. She didn’t want to tell Hetty that the moment the train pulled into Auschwitz, Herschel was taken to the men’s camp and guards tore Isaac from her arms. She didn’t want to tell Hetty that she could still hear him calling ‘Mama! Mama!’ even though two years had passed. Instead she told Hetty, ‘I am lucky. The Nazis believe I am a nurse and sent me here to help take care of their wounded soldiers.’ But the girl’s eyes were finally closed. ‘And now I have found someone else’s children.’“ (McCann 2003, o.S.)

Diese Darstellung Hettys im Bilderbuch für Kinder steht im diametralen Gegensatz zur Selbstdarstellung der jugendlichen Zeitzeugin, die doch seit langem mit den Grausamkeiten des Lagerlebens vertraut war und selbstverständlich von den Geschehnissen in Auschwitz wusste oder zumindest soviel ahnte wie die Erwachsenen. Diese Analyse bestätigt die Studien Sokoloffs. Der hier aufgezeigte Unterschied in der Darstellung von Kindern im Zeichen des Holocaust weckt die Frage nach der Vermittlung. Welche literarische Konstruktion, das von den Grausamkeiten unwissende oder das wissende Kind, eignet sich, um besser mit dem Vermittlungsdilemma umgehen zu können? Diese Frage steht in direktem Zusammenhang mit den Adressaten. Soll man Grundschüler mit dem Holocaust konfrontieren, sie zu im Anschluss an dieses Bild zu Wissenden machen, oder soll man sie so lange wie möglich vor diesem Wissen schützen, sie als Unwissende eine angeblich unbeschwerte Kindheit genießen lassen?

Das Vermittlungsdilemma reduziert sich meines Erachtens nicht auf die Frage, wie man den Zivilisationsbruch, der Auschwitz bedeutet, Kindern vermitteln kann, ohne sie kognitiv und emotional zu überfordern. Das Dilemma ist vielmehr in der Widrigkeit des Gegenstands zu verorten, der sich gegen seine Definition als Bildungsinhalt sperrt. Damit verbunden ist das grundsätzliche Problem der „Grenzen des Verstehens“ (Loewy 1992). Beides gilt ebenso für Erwachsene, erfährt aber durch die Übertragung auf Kinder eine Steigerung. Letztendlich verdichtet sich an dieser Stelle der Widerspruch zweier Auffassungen, die das aktuelle generationale Verhältnis prägen. Es ist auf der einen Seite die zunehmende Auflösung der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen in

vielen Bereichen, die durch die Konstruktion des „kompetenten und gleichberechtigten Kindes“ in Wissenschaft und Öffentlichkeit gefördert wird. Dazu gehört der nahezu ungehinderte Zugang von Kindern zu Information wodurch diese mit allen Schattierungen der menschlichen Existenz unmittelbar, wenn auch häufig medial, konfrontiert werden.

Demgegenüber steht die „pädagogische Universalie“, Kinder nicht ohne Filter, das heißt, nicht ohne Vermittlung, der gesellschaftlichen Realität auszusetzen, die für jede Kultur gilt (Mollenhauer 2003⁶). Nach Mollenhauer ist der Schutz der Kinder vor dem ungehinderten Aufprall auf die Realität mit der Einprägung eines kulturellen Schemas verknüpft (vgl. ebd., S. 35ff.). Übertragen heißt das, mit der Vermittlung des Holocaust wird das Kind zum einen vor der unmittelbaren bewussten Konfrontation mit dem Grauen geschützt und zum anderen wird ein kulturelles Schema eingepägt. Dieser kulturtheoretische Ansatz unterstützt die Erfahrung vieler Erwachsener, das Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen über den Holocaust sei weniger schädlich für die Kinder als das Schweigen darüber. Schließlich ist jede Form eines solchen Gesprächs ein Vermittlungsprozess, in dem Kinder der Realität nicht ungeschützt ausgesetzt werden. Welches kulturelle Schema sich in solchen Vermittlungssituationen eingepägt, dem Kind eingepägt, ist nicht eindeutig zu bestimmen, da es sich im vorliegenden Falle um ein äußerst vielschichtiges kulturelles Phänomen handelt, dessen Bedeutung in komplexe postmoderne Gesellschaften eingebettet ist. Hinweise darauf können Erinnerungsnarrative in der Verknüpfung von Darstellung und Diskurs geben.

Eine Form der Darstellung, in der sich Erinnerungsnarrative spiegeln, ist der Holocaust als Unterrichtsthema in Curriculum und Schulbuch. Eine weitere Form ist die unterrichtliche Kommunikation. Meseth/Prose/Radtke (2004) verweisen auf die Aufgabe der öffentlichen Schule, zentraler gesellschaftlicher Erinnerungs- und Lernort zu sein. Sie konstatieren in- und außerhalb der Schule eine Pädagogisierung der Erinnerung, die sie eng im Kontext des nationalen Selbstverständnisses verorten. Dieses basiere auf der kollektiv geteilten Prämisse, man könne und solle aus der Geschichte lernen. An das Thema Holocaust wird ein kaum einzulösender pädagogischer Anspruch gestellt mit gleichzeitig geringem Pluralitätsspielraum. Das heißt, in der Regel wird den – im Falle von Meseth, Prose und Radtke – Jugendlichen vermittelt, wie sie die NS-Vergangenheit rezipieren sollten. Eigene Zugänge stehen in dem Verdacht, bestimmte Tabus im Umgang mit dem Holocaust zu verletzen und die demokratische Kultur zu gefährden. Die von den drei Frankfurter Erziehungswissenschaftlern dargestellte Untersuchung pädagogischer Kommunikation im Oberstufenunterricht macht auf die Grenzen und Möglichkeiten der Form Unterricht aufmerksam und reflektiert sie in Bezug auf das Thema Holocaust.

Die Autoren stellen abschließend fest:

„Es wäre schon viel gewonnen, wenn Schule und Unterricht reflexiv Anschluss an das Niveau der öffentlichen intellektuellen und wissenschaftlichen Diskussion hielten und es den Schülern ermöglichen, an diesen Debatten kompetent teilzunehmen.“ (Meseth/Prose/Radtke 2004, S. 143)

Diese Forderung gilt letztendlich, wenn auch mit graduellen Unterschieden, für den Sachunterricht in der Grundschule.

Holocaust und Sachunterricht

Fachliche Zu- und Einordnungen u.a. gehören zu den Prozessen des Einschreibens einer Erinnerung in das kulturelle Gedächtnis. Pech und Becher berichten von einem solchen Prozess:

„Seit Mitte der 1990er Jahre wird im Sachunterricht nicht intensiv aber kontinuierlich über die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule diskutiert. ... Weder Rahmenpläne noch Richtlinien sehen diesen Inhaltsbereich vor. Auch der Perspektivrahmen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) hat die Auseinandersetzung mit den ‚Abgründen der Geschichte (z.B. Holocaust)‘ (GDSU 2001) in der historischen Perspektive, nachdem sie in allen Arbeitsfassungen enthalten war, in der Endfassung (GDSU 2002) gestrichen (vgl. Pech 2004).“ (Pech/Becher 2005, S. 91)

Ist die GDSU damit letztendlich einem nach Richter tradierten Grundzug des Sachunterrichts gefolgt, politische Bildung in der Grundschule weitgehend zu verhindern? (vgl. Richter 1997, S. 263)

Pech und Becher verorten das Thema Holocaust im sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts. Unter dem Begriff „Gesellschaftliche Bildung“ weisen sie vier Bildungsdimensionen aus: Politische Bildung, Soziale Bildung, Interkulturelle Bildung, Historische Bildung. Sie betonen, dass die Reduktion auf eine Perspektive oder die Addition fachlicher Sichtweisen das Erschließen gesellschaftlicher Zusammenhänge nicht ermöglichen kann. Erst ein integrativer Entwurf von Bildung in Anlehnung an Klafki sei die Voraussetzung dafür, Subjekte in komplexen modernen Gesellschaften handlungsfähig zu machen (vgl. Pech/Becher 2005, S. 87ff.).

Richter schließt auch, Jahre vor Pech und Becher, an die bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis an, setzt sich aber kritisch mit seinem Bezug auf den sozialwissenschaftlichen Anteil des Sachunterrichts auseinander (vgl. Richter 1997, S. 267f.). Sie kritisiert, dass Klafki seinen eigenen Ansatz nicht so politisch auslegt habe, wie ihn andere rezipierten. Beim Beispiel des Schlüsselproblems „Krieg und Frieden“ folge Klafki der für die gesamte Geschichte des Sachunterrichts typischen Argumentationsfigur (mit wechselnden Begründungen), dass „[...] kleine Kinder ‚große Politik‘ noch nicht verstehen können.“ (vgl. Richter 1996, S. 263) Im gesamten Spektrum makrosoziologischer und -politischer Ursachen von Krieg, machtpolitischer, ökonomischer und ideologischer Hintergründe für Imperialismen sowie individual- und sozialpsychologischer Einflüsse sehe Klafki nur letzteren Aspekt als anschlussfähig für Grundschüler. Übertragen auf das Thema Holocaust werden Analogien zu dem von Pech und Becher favorisierten Ansatz Abrams deutlich, der wie oben ausgeführt eine „Holocaust Education“ für das Grundschulalter als Toleranzerziehung versteht mit sozialem Lernen im Zentrum. Richter hält wiederum in Bezug auf Klafki einen solchen Unterricht für bedenklich, weil zunächst lediglich Teilaspekte eines Zusammenhangs zur Sprache kämen, der später „richtig“ gelernt wird. Dadurch wird ihrer Ansicht nach die Entwicklung politischen Bewusstseins und grundlegender Bildung eher verhindert denn gefördert (vgl. Richter 1997, S. 269).

Richter (1997) plädiert für eine theoretische Grundlegung einer Sachunterrichtsdidaktik in Anlehnung an Theorien über die heutige moderne Gesellschaft, die den Bildungs-

begriff in diesem Sinne erweiterten. Sachunterricht ist für die Autorin politischer Unterricht, der individuelle und gesellschaftliche Komponenten als miteinander verwoben betrachte und dessen Ziel die Entwicklung von Handlungsstrategien sein müsse. Handlungsstrategien beziehen sich meines Erachtens jedoch nicht nur auf die vermeintliche direkte Erlebniswelt von Kindern, wie auch Richter an vielen Stellen verdeutlicht. Es muss auch bei Grundschulern schon darum gehen, sich mit lokalen, nationalen und globalen gesellschaftlichen Prozessen auseinanderzusetzen, an öffentlichen Diskussionen ansatzweise zu partizipieren, Handlungsstrategien für das komplexe Leben in der Postmoderne zu entwickeln, das in allen Dimensionen das Aufwachsen von Kindern prägt. Daraus folgt für eine Verortung des Holocaust als Bildungsinhalt im Sachunterricht:

- 1 Da der Holocaust ein zentraler Bezugspunkt für das gegenwärtige kollektive Selbstverständnis sowie für aktuelles gesellschaftliches Denken und Handeln bildet, sollten schon Grundschüler die Gelegenheit erhalten, ansatzweise an diesen Prozessen teilzunehmen. Damit kann ein Bildungsprozess grundgelegt werden, der Schüler langfristig zum mündigen Staatsbürger befähigt.
- 2 Die für die Sachunterrichtsdidaktik (und die Grundschulpädagogik) typische Konstruktion eines Gegensatzes zwischen Kind und Sache²⁹ ist mit Blick auf die neue Kindheitsforschung, sowie auf die Kultur- und Gedächtnistheorie insbesondere für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht haltbar. Es geht darum, GrundschülerInnen, Einsichten in meist medial vermittelte Erinnerungskonstruktionen zu vermitteln und ihnen Möglichkeiten für eigene Zugänge zu eröffnen. Eigene Zugänge entspringen nicht einer angenommenen kindlichen Erlebniswelt, sondern vollziehen sich in der Teilnahme am Erinnerungsdiskurs.
- 3 Im Anschluss an Meseth/Proske/Radtke (2004) ist die kollektiv geteilte Prämisse, man könne und solle aus der Geschichte lernen, kritisch zu hinterfragen. Gerade in den Materialien und Konzeptionen für die Vermittlung des Holocaust an Grundschüler finden sich problematische Analogien zwischen „früher und heute“. Der Holocaust enthält keine Lektion für interkulturelles Lernen und den friedlichen Umgang miteinander auf dem Schulhof (vgl. Deckert-Peaceman 2003b), obwohl Kinder (wie auch Erwachsene) für sich durchaus solche Analogien herstellen können. Diesem Trugschluss liegt ein falsch verstandenes Verhältnis zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung zugrunde.

Gerold Scholz konstatiert für die gegenwärtige Situation in der Grundschulpädagogik eine problematische Aufspaltung von Sozialem und Politischem, die u.a. das Verschwinden von politischer Bildung in der Grundschule bedinge (mit Bezug auf Richters Analyse aus dem Jahre 1996). Er schreibt: „Das Verschwinden der politische Bildung zeigt sich in der Vermischung von Innen und Außen, in der Unterstellung, das Zusammenleben in der Schule und das in der Gesellschaft sei strukturgleich.“ (Scholz 2003, S. 39)

Scholz bezeichnet ein dialektisches Verhältnis zwischen politischer Bildung und sozialem Lernen, das beide Dimensionen nicht ausblendet und sie in ihrer Verschränktheit anerkennt, als gesellschaftliches Lernen. Er sieht in diesem Lernen die Aufgabe „[...]“

²⁹ Siehe zur Kritik beispielsweise Scholz 2003.

entlang gewählter Aufmerksamkeiten real und sprachlich handelnd und reflektierend mit komplexen Situationen umzugehen.“ (ebd. S. 46)

Wie können Kinder lernen mit einem solch komplexen Gegenstand wie dem Holocaust umzugehen?

Kinder werden genauso wenig wie Erwachsene letztendlich alle Dimensionen des Völkermords verstehen lernen. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust kann nur sehr bedingt Teil einer Moralerziehung sein. Sie enthält keine direkten Lehren für das demokratische Miteinander.

Kinder können am Beispiel Holocaust lernen, mit der Widrigkeit des Bildungsinhalts umzugehen, wenn man ihnen Einsicht in das kulturelle Schema gewährt, das eine Vermittlung des Holocaust begleitet und sie befähigt, sich selbst als Teil dieser Kultur sehen zu lernen. Dazu gehört, dass Erwachsene sie weder als besonders schutzbedürftig („Holocaust kann man kleinen Kindern noch nicht zumuten“) noch als besonders kompetent („Je früher, desto besser, denn die frühe Konfrontation verhindert Antisemitismus in der deutschen Gesellschaft“) konstruieren. Erst wenn Kindern und Jugendlichen ein eigener Zugang zum Thema in Auseinandersetzung mit der erwachsenen Erinnerungskultur eröffnet wird, bietet sich die Chance auf Entwicklung von Mündigkeit.

Kinder benötigen für ihre Auseinandersetzung mit der erwachsenen Erinnerungskultur Gesprächspartner, zu denen sie eine Vertrauensbeziehung haben. Von daher liegt es nahe solche Gespräche in der Familie zu verorten. Welzers Studien zum Familiengedächtnis machen hingegen auf die Problematik dieser Familienkommunikation über den Holocaust aufmerksam. Nach Meseth/Proske/Radtke (2004) ist die Schule für das Thema Holocaust zentraler Erinnerungs- und Lernort, auch wenn die Tradierung nicht weniger problematisch als in der Familie verläuft. Nimmt man diese gesellschaftliche Aufgabe der Schule ernst, so kann sich die Grundschule der Konfrontation mit dem Holocaust nicht entziehen. Kindern ist es nicht wichtig, ob solche Gespräche im Sachunterricht oder in einem anderen Fach stattfinden. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive kann man sich mit dem Holocaust genauso gut oder schlecht im Deutsch-, Kunst-, Religions- oder Musikunterricht auseinandersetzen. Er sperrt sich förmlich gegen die fachliche Einordnung.

Man könnte nun die Frage stellen, welche Bedeutung die Vermittlung des Holocaust für den Sachunterricht als Disziplin hat. Vielleicht zeigt sich gerade am (extremen) Beispiel der Thematisierung eines Genozids, ob der Sachunterricht über eine theoretische Grundlegung verfügt, die ihn befähigt, reflexiv an gesellschaftliche Entwicklungen Anschluss zu halten.

Literatur

- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung. In: Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek: rororo, S. 11-60
- Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.) (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London/New York: RoutledgeFalmer
- Alanen, Leena (2001): Explorations in generational analysis. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hrsg.) (2001): a.a.O. S. 11-22
- Appelfeld, Aharon (2005a): Geschichte eines Lebens. Berlin: Rowohlt, 2. Aufl.
- Appelfeld, Aharon (2005b): Das andere Erinnern. Kindheit im Holocaust. In: *Le Monde diplomatique* vom 11.2.2005, S. 2; 10
- Assmann, Aleida (1991): „Fest und flüssig: Anmerkungen zu einer Denkfigur“. In: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hrsg.) (1991): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt a.M.: Fischer
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H. Beck
- Assmann, Jan (1997): Re-Membering – Konnektives Gedächtnis und jüdisches Erinnerungsangebot. In: Wermke, Michael (Hrsg.) (1997): *Die Gegenwart des Holocaust. ‚Erinnerung‘ als religionspädagogische Herausforderung*. Münster: Lit, S. 23-46
- Bamberger, Edgar/Ehmann, Annegret (Hrsg.) (1995): *Kinder und Jugendliche als Opfer des Holocaust (Schriftenreihe des Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma, Bd. 4)*. Heidelberg: Dokumentations- und Kulturzentrums Deutscher Sinti und Roma
- Bauer, Barbara/Strickhausen, Waltraud (Hrsg.) (1999): „Für ein Kind war das anders.“ Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland. Berlin: Metropol
- Behnken, Imke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Boßmann, Dieter (Hrsg.) (1977): „Was ich über Adolf Hitler gehört habe...“ Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüler-Aufsätzen heute. Frankfurt a.M.: Fischer
- Broder, Hendrik (1994): *Erbarmen mit den Deutschen*. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Brumlik, Micha (1995): *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin: Berlin Verlag
- Christensen, Pia/James, Allison (Hrsg.) (2000): *Research with Children. Perspectives and Practices*. London/New York: RoutledgeFalmer
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt: Peter Lang
- Deckert-Peaceman, Heike/Köbber, Gottfried (2002): Konfrontationen. Impulse für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Wirkung des Holocaust im Kontext von Menschenrechtserziehung. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hrsg.) (2002): *Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit*. Hamburg; Münster: Unrast, S. 243-248
- Deckert-Peaceman, Heike (2003a): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): *Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Vorschläge und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-86
- Deckert-Peaceman, Heike (2003b): Aus der Vergangenheit lernen? Demokratie lernen im Kontext historisch-politischer Bildung. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): *Kinder beteiligen. Demokratie lernen (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 116)*. Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband e.V., S. 66-78
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): Gibt es das „richtige Alter“? Holocaust und andere Genozide als Thema für jüngere Kinder. In: Fuchs, Eduard/Lutz, Thomas/Radkau, Verena (Hrsg.) (2004): *Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert*. Wien: Studienverlag, S. 91-97
- Deckert-Peaceman, Heike (2005): Stories über den Holocaust. Über das Verhältnis zwischen kulturellem und unterrichtlichem Narrativ. In: Glasenapp, Gabriele von/Wilkeding, Gisela (Hrsg.) (2005): *Geschichte und Geschichten. Die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, S. 211-227

- Die Verfolgung von Kindern und Jugendlichen. Dachauer Hefte. Studien und Dokumente zur Geschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager 9 (November 1993), H. 9
- Distel, Barbara (1995): Kinder und Jugendliche im nationalsozialistischen Verfolgungssystem. In: Bamberger, Edgar/Ehmann, Annegret (Hrsg.) (1995): a.a.O., S. 53-67
- Fechler, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) (2000): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim; München: Juventa
- Fechler, Bernd (2000): Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht. In: Fechler, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) (2000): a.a.O., S. 207-227
- Feldmann, Margit/Weinstein, Bernard (2003): A Teenager's Journey through the Holocaust and Beyond. Distributed by State of New Jersey Commission on Holocaust Education
- Frei, Norbert (2004): Gefühlte Geschichte. In: Die Zeit 44/2004 (21.10.2004), S. 3
- Frei, Norbert (2005): 1945 und wir. Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen. München: C.H. Beck
- Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.) (2002): Holocaust und Nationalsozialismus (Konzepte und Kontroversen, Bd. 1). Innsbruck u.a.: Studien Verlag
- Georgi, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg: Hamburger Edition
- Goodenough, Elisabeth/Heberle, Mark A./Sokoloff, Naomi (Hrsg.) (1994): *Infant Tongues. The Voice of the Child in Literature*. Detroit: Wayne State University Press
- Grammes, Tilman (2000): Curriculum stories: Wieviel Deutungsspielraum brauchen Kinder zum Lernen? In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2000): *Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*. Weinheim; München: Juventa, S. 129-148
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim; München: Juventa
- Hengst, Heinz/Kelle, Helga (Hrsg.) (2003): *Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel*. Weinheim; München: Juventa
- Heyl, Matthias (1998): „Nein, aber...“ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): *Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule*. Hamburg: Krämer, S. 120 -141
- Hollstein, Oliver u.a. (2002): *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt: Universität Frankfurt
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim; München: Juventa
- James, Allison (1993): *Childhood Identities*. Edinburgh: Edinburgh Press
- James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.) (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, 2. Aufl.
- James, Allison/Prout, Alan (1997). *Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood*. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.) (1997): a.a.O., 230-250
- Keupp, Heiner u.a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt
- Knigge, Volkhard (1988): *Triviales Geschichtsbewusstsein und verstehender Geschichtsunterricht*. Pfaffenweiler: Centaurus
- Knigge, Volkhard (2002): *Erinnern oder auseinander setzen? Kritische Anmerkungen zur Gedenkstättenpädagogik*. In: Fuchs, Eduard/Pingel, Falk/Radkau, Verena (Hrsg.) (2002): *Holocaust und Nationalsozialismus*. Wien: StudienVerlag, S. 33-41
- Köbler, Gottfried (2004): *Menschenrechtsbildung und historisches Lernen. Erfahrungen mit dem Konzept Konfrontationen*. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.) (2004): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zu Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt; New York: Campus, S. 301-312
- Levy, Daniel/Sznaider, Natan (2001): *Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust*. Frankfurt: Suhrkamp
- Lezzi, Eva (1999): *KZ-Haft in früher Kindheit und ihre literarische Evozierung. Zu Jana Oberskis „Kinderjahre“*. In: Bauer, Barbara/Strickhausen, Waltraud (Hrsg.) (1999): a.a.O., S. 256-269

- Loewy, Hanno (Hrsg.) (1992): Holocaust: Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek: Rowohlt
- Loewy, Hanno/Moltmann, Bernhard (Hrsg.) (1996): Erlebnis, Gedächtnis, Sinn. Authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt: Campus
- McCann, Michele R. (2003): Luba. The Angel of Bergen-Belsen. Toronto/Berkeley: Tricycle Press
- Meseth, Wolfgang: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechner, Bernd/Köbler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hrsg.) (2000): a.a.O., S. 19-30
- Meseth, Wolfgang: „Auschwitz“ als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In: Lenz, Claudia/Schmidt, Jens/Wrochem, Oliver von (Hrsg.) (2002): a.a.O., S. 125-133
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt: Campus
- Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim; München: Campus, 6. Aufl.
- Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer
- Ohland, Angelika (2005): Kinder im KZ. In: TAZ Magazin Nr. 7595 vom 19.2.2005, S.VI, 113 Zeilen (www.taz.de)
- Pech, Detlef/Becher, Andrea (2005): Holocaust Education als Beitrag zur Gesellschaftlichen Bildung im Sachunterricht in der Grundschule. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 87-102
- Prout, Alan (Hrsg.) (2000): Body, Childhood, and Society. Basingstoke, Hampshire: Macmillan
- Rahe, Thomas (1995): Aus „rassischen“ Gründen verfolgte Kinder im Konzentrationslager Bergen-Belsen. Eine erste Skizze. In: Bamberger, Edgar/Ehmann, Annegret (Hrsg.) (1995): a.a.O., S. 129-143
- Rüsen, Jörn (1985): Historisches Erzählen. In: Bergmann u.a. (Hrsg.) (1985): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf: Schwann, S. 44-49
- Richter, Dagmar (1996): Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 261-284
- Scholz, Gerold (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule. Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen. Demokratie lernen (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116). Frankfurt a.M.: Der Grundschulverband e.V., S. 39-53
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1997): Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule. Bonn
- Shandler, Jeffrey (1999): While America Watches. Televising the Holocaust. New York, NY: Oxford University Press
- Silbermann, Alfons/Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz. Nie davon gehört? Erinnern und Vergessen in Deutschland. Berlin: Rowohlt
- Sokoloff, Naomi B. (1992): Imagining the Child in Modern Jewish Fiction. Baltimore; London: The John Hopkins University Press
- Sokoloff, Naomi B. (1994): Childhood Lost. Children's Voices in Holocaust Literature. In: Goodenough, Elisabeth/Heberle, Mark A./Sokoloff, Naomi (Hrsg.) (1994): a.a.O., S. 259-274
- Straub, Jürgen (Hrsg.) (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte (Erinnerung, Geschichte und Identität, Bd. 1). Frankfurt: Suhrkamp
- Verolme, Hetty E. (2005): Wir Kinder von Bergen-Belsen. Weinheim, Basel: Beltz
- Weitz, Eric D. (2004): Holocaust, Genozid und die Macht der Definition. In: Fuchs, Eduard/Lutz, Thomas/Radkau, Verena (Hrsg.) (2004): Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert. Wien: Studienverlag, S. 52-59
- Welzer, Harald/Montau, Robert/Plaf, Christine (1997): „Was wir für böse Menschen sind!“ Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen. Tübingen: Edition Diskord
- Welzer, Harald/Moller, Sabine/Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt: Fischer
- White, Hayden (1980): The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: Critical Inquiry, 7/1980/1, S. 5-27

Heike Deckert-Peaceman

- Wolfrum, Edgar (2005): Eine lernende Demokratie. Norbert Freis scharfsinniges Buch über den Umgang der Deutschen mit der NS-Vergangenheit. In: Die Zeit 9 (24.2.2005) (www.zeus.zeit.de/text/2005/09/P-Frei, 3 Seiten, Zugriff: 7.1.2006)
- Young, James E. (1988): Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and Consequences of Interpretation. Bloomington: Indiana University Press

Detlef Pech

unfassbar(,) ungeklärt.

Reflexionen über sachunterrichtliche Bedeutungen
einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule.

„Mit dem Mord an Millionen durch Verwaltung ist der Tod zu etwas geworden, was so noch nie zu fürchten war. Keine Möglichkeit mehr, daß er in das erfahrene Leben der Einzelnen als ein irgend mit dessen Verlauf Übereinstimmendes eintrete. Enteignet wird das Individuum des Letzten und Ärmsten, was ihm geblieben war. Daß in den Lagern nicht mehr das Individuum starb, sondern das Exemplar, muß das Sterben auch derer affizieren, die der Maßnahme entgingen. Der Völkermord ist die absolute Integration, die überall sich vorbereitet, wo Menschen gleichgemacht werden, geschliffen, wie man beim Militär es nannte, bis man sie, Abweichungen vom Begriff ihrer vollkommenen Nichtigkeit, buchstäblich austilgt. Auschwitz bestätigt das Philosophem von der reinen Identität als dem Tod. [...] Was die Sadisten im Lager ihren Opfern ansagten: morgen wirst du als Rauch aus diesem Schornstein in den Himmel dich schlängeln, nennt die Gleichgültigkeit des Lebens jedes Einzelnen, auf welche Geschichte sich hinbewegt: schon in seiner formalen Freiheit ist er so fungibel und ersetzbar wie dann unter den Tritten der Liquidatoren. Weil aber der Einzelne, in der Welt, deren Gesetz der universale individuelle Vorteil ist, gar nichts anderes hat als dies gleichgültig gewordene Selbst, ist der Vollzug der altvertrauten Tendenz zugleich das Entsetzlichste; daraus führt so wenig etwas hinaus wie aus der elektrisch geladenen Stacheldrahtumfriedung der Lager. Das perennierende Leiden hat soviel Recht auf Ausdruck wie der Gemartete zu brüllen; darum mag falsch gewesen sein, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben. Nicht falsch aber ist die minder kulturelle Frage, ob nach Auschwitz noch sich leben lasse, ob vollends es dürfe, wer zufällig entrann und rechtens hätte umgebracht werden müssen. Sein Weiterleben bedarf schon der Kälte, des Grundprinzips der bürgerlichen Subjektivität, ohne das Auschwitz nicht möglich gewesen wäre: drastische Schuld des Verschonten. Zur Vergeltung suchen ihn Träume heim wie der, daß er gar nicht mehr lebte, sondern 1944 vergast worden wäre, und seine ganze Existenz danach lediglich in der Einbildung führte, Emanation des irren Wunsches eines vor zwanzig Jahren Umgebrachten.“ (Adorno 1973, S. 355ff)

Einzunehmende Perspektiven

„Holocaust als bildungsrelevanter Gegenstand der Arbeit von und mit Kindern im Sachunterricht der Grundschule“ – sowohl ein Ausrufe- wie ein Fragezeichen könnte diese Formulierung abschließen. Beiden Möglichkeiten wird im Folgenden nachgegangen. Dabei verschränken sich eine Vielzahl von Diskursen, daher zu Beginn eine kurze Skizzierung, der im weiteren Verlauf des Beitrags aufgenommenen Argumentationen.³⁰

³⁰ Anmerkung: Der Charakter des Textes ist ein ‚sperriger‘. Ausgangspunkt des Textes ist, dass aus einer explizit sachunterrichtlichen Perspektive bislang kaum diskutiert wurde, welche Bedeutungen eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus haben könnte. Daher ist der Text ein fragmentarischer, eine Ansammlung von Annäherungen und Gedanken von denen ich meine, dass sie in der Diskussion Berücksichtigung finden müssten und diese vielleicht auch etwas voranbringen könnten.

- „Bildungsrelevant“ ist jenes Moment der Formulierung, das m.E. am deutlichsten in den Diskussionen der letzten zehn Jahre präsent war. Bildungsrelevant bedeutet dabei zumeist nicht, dass eine fachliche Gegenwarts- oder Zukunftsbedeutung erarbeitet, sondern auf pädagogische Intentionen, das Ziehen von Konsequenzen für eigenes Handeln im Rahmen Sozialen Lernens abgezielt wird (vgl. von Reeken 1997).
- ‚Holocaust‘ steht in der vorliegenden grundschulbezogenen Literatur zumeist als Synonym für Verfolgung und Nationalsozialismus. Das systematische Morden ist im grundschulpädagogischen und -didaktischen Diskurs damit in der Regel – im Gegensatz zum Gebrauch dieses Begriffs in der Geschichtswissenschaft aber weitgehend auch in der Öffentlichkeit – nicht gemeint.
- ‚Von und mit Kindern‘ ist ein Schlüsselmoment der bisherigen Überlegungen. Können die das? Und: Darf man das?, so lassen sich wohl jene (eher moralischen, denn entwicklungspsychologischen) Fragen umreißen, die immer wieder aufgegriffen wurden.
- ‚Der Grundschule‘ ist nicht nur eine institutionelle Verortung, sondern kann auch dahingehend gelesen werden, dass bisherige Diskussionsbeiträge primär aus grundschulpädagogischer und -didaktischer und nicht aus einer fachlichen Perspektive argumentierten.
- ‚Im Sachunterricht der Grundschule‘ deutet an, dass es im derzeitigen Stand der Diskussion nicht oder nur am Rande um den universitären Diskurs des Sachunterrichts geht – auch wenn der Zugang von Studierenden und Lehrenden zum Thema Holocaust ohne Frage von Bedeutung ist (vgl. Deckert-Peaceman 2004). Das Gros der bisherigen Beiträge beschränkt sich auf Berichte aus der schulischen Praxis.
- ‚Im Sachunterricht‘ geht zudem davon aus, dass es eine spezifische sachunterrichtliche Relevanz – sowohl was den wissenschaftlichen Diskurs als auch was die Schule anbelangt – der Auseinandersetzung geben könnte, die bislang indes nicht herausgearbeitet wurde.

Ein Verständnis sachunterrichtlichen Denkens

Lebenswelten, Bildung und Wissenschaften kennzeichnen drei Ausgangspunkte meines Denkens über Sachunterricht, das zu Beginn dieses Beitrages geklärt werden soll, da es die Perspektive für diesen Artikel vorgibt. Unter Sachunterricht verstehe ich dabei einen wissenschaftlichen Diskurs.

Ausgangspunkt von Lernen sind im Sachunterricht die Lebenswelten des Subjekts. Lebenswelten werden hier verstanden als Umwelt, in der sich das Subjekt alltäglich bewegt (vgl. Kahlert 2002). Sie sind die Räume³¹, in denen Erfahrungen gemacht werden. Erfahrungen werden genutzt zur Deutung, Strukturierung und auch Reflexion, also letztlich zur Orientierung in der Welt und als Plausibilitätskriterium eigenen Handelns. Es kann also von einem eigenaktiven Aneignungsprozess von Welt gesprochen werden – Aneignung nicht verstanden als linearer Abbildungsprozess, in dem Außen nach Innen transformiert wird, sondern als höchst aktiver Prozess, in dem das Außen im Innen auf

³¹ Der Begriff Raum wird in diesem Beitrag nicht als geografischer Raum verstanden, sondern als Metapher für das Konglomerat der begrifflich nur schwer zu fassenden Größe jener Momente, die Erfahrungen ermöglichen.

der Folie der eigenen Erfahrungen ‚neu zusammengesetzt‘ wird.³² Diese (Sinn-) Konstrukte sind nicht beliebig, sondern sie werden im Handeln auf Tragfähigkeit und Deutungskraft immer wieder neu erprobt und gegebenenfalls variiert oder auch verworfen. Allerdings können diese „Konstrukte“ nur innerhalb des dem Subjekt zugänglichen Erfahrungsraumes entwickelt werden und bleiben stets auf diesen verwiesen.

In den verschiedenen Wissenschaften wurden gerade in Hinblick auf Kinder verschiedenste Begriffe für diesen Prozess entwickelt. So wird hinsichtlich von Unterricht die Bedeutung der ‚Lernvoraussetzungen‘ betont oder gerade im naturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts von ‚Präkonzepten‘ gesprochen, die den wissenschaftlich fundierten, abgesichert verallgemeinerbaren Deutungen vorausgingen. Auch Begriffe wie ‚Alltagstheorien‘ oder ‚subjektive Theorien‘ finden sich (vgl. zusammenfassend bei Gläser 2002). Ich plädiere in diesem Zusammenhang für den Begriff der ‚erfahrungsgebundenen Eigentheorien‘, da dieser die Plausibilität und Tragfähigkeit der Konstrukte aufgrund von Erfahrungen sowie ihren Deutungsgehalt als Theorie, mittels derer Zusammenhänge und Abhängigkeiten gedeutet werden, zum Ausdruck bringt (vgl. Pech 2006).

Sachunterricht bietet die Chance eben dieses Verwiesen sein auf den begrenzten Erfahrungsraum zu verändern. Oder in den Worten Kahlerts: Sachunterricht hat die Aufgabe, die Umwelt der Kinder zu erschließen (vgl. Kahlert 2002). D.h. eine sachunterrichtliche Konstante in dieser Sichtweise besteht darin, stets den Anschluss an jene Umwelt zu reflektieren, die für die Kinder den Ausgangspunkt des Lernens darstellt, die kindlichen Lebenswelten.

Aus den Lebenswelten von Kindern heraus wird eine Argumentation zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Holocaust kaum gelingen. Wie sollte auf diesem Wege der Anspruch formuliert werden, eine solche Auseinandersetzung helfe Kindern bei der Erschließung ihrer Umwelt? Aus der Prämisse der Subjektivität von Erfahrungen und damit von Lernprozessen ließe sich nur eine Didaktik begründen, die für jedes einzelne Kind neu zu formulieren wäre – was angesichts der Heterogenität von Menschen fraglos einen Fortschritt gegenüber den immer noch präsenten Versuchen darstellt, allgemeingültige Aussagen für bzw. über alle Kinder, ihr Lernen, Können, Sein und Interesse zu formulieren.

Richtungsweisend für die sachunterrichtliche Bedeutung des Lebensweltbegriffs scheint mir der Weg, den Dagmar Richter an dieser Stelle einschlägt (vgl. Richter 2002). Sie ergänzt, dass die Strukturen der Lebenswelt durchaus übergreifend sind. Sie verweist hierbei auf Habermas und seine Strukturierung der Lebenswelt in Gesellschaft, Kultur und Persönlichkeit. Als Anknüpfungspunkt bieten sich damit aus sachunterrichtlicher Perspektive die Bedingungen der Lebenswelten an. Dies negiert die subjektiven Dimensionen nicht, verweist aber auf Kontexte oder Rahmungen innerhalb derer sich Erfahrungsräume konstituieren. Solche Kontexte können tradierte Werte und Normen sein oder auch Erwartungshaltungen an das Subjekt, wie sie z.B. in Geschlechterstereotypen zum Ausdruck kommen, und die kulturell und/oder gesellschaftlich verankert sind.³³

³² Leontjew (1979) spricht davon, dass (gesellschaftliche) Bedeutungen zu (persönlichem) Sinn werden.

³³ Richters Formulierung, im Sachunterricht gelte es, über ‚Lebenswelten aufzuklären‘ stehe ich indes skeptisch gegenüber. Abgesehen von der bildungs-bürgerlichen Konnotation des Aufklärungsbegriffs scheint mir

In dieser Argumentation findet sich auch eine Spur, die die Bedeutung einer sachunterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust sichtbar machen könnte. Zum einen ist die Entwicklung der bundesrepublikanischen Gesellschaft – nicht unbedingt in reflexiver, aber mindestens in chronologischer Weise – geknüpft an die Befreiung vom Nationalsozialismus und die Schuld am Holocaust. Zum anderen finden sich Positionen, die darauf verweisen, dass die Konstituierung der Berliner Republik, also das wiedervereinigte Deutschland sozusagen in einem ‚negativen Gründungsmythos‘ Auschwitz funktionalisiert (vgl. hierzu z.B. Meseth/Proske/Radtke 2004; Leggewie/Meyer 2005). Gesellschaft und Kultur in diesem Staat verweisen in ihrer Verfasstheit auf den Nationalsozialismus und den Holocaust. Damit ist jenes, was zunächst bloß als vergangen scheint, den Kontexten gegenwärtiger Strukturen der Lebenswelt eingeschrieben. Anders formuliert: Ist es möglich, sich in Deutschland ohne Wissen um den Nationalsozialismus und den Holocaust zu orientieren? Zumindest für den öffentlichen Diskurs (siehe Walser-, Möllemann- oder Hohmann-Debatte) muss dies verneint werden.

Lernen ist im hier vertretenen Verständnis also ein subjektiver und individueller Konstruktionsprozess. Dies ließe sich, etwas holzschnittartig, dahingehend erweitern, dass die Begegnung von Subjekt und Gesellschaft das wesentliche bildungsinitiierende Moment ist. Damit ist der zweite Ausgangspunkt angesprochen: (Allgemein-)Bildung als sachunterrichtliche Zieldimension. Bildung verstehe ich also als ordnende, deutende und auch verstehende Fähigkeit. Anders formuliert: „Bildung bedeutet: Sein Verhältnis zur Welt in der Weise in Ordnung zu bringen, die es ermöglicht, begründet eine eigene Position einzunehmen“ (Pech/Rauterberg/Scholz 2005). Bildung bedingt damit einen Dialog, die Reflexion der Verhältnisse von „Ich und Du“, „Ich und Sache“ als auch „Ich und Welt“. Somit scheint es das Erschließen von Zusammenhängen in und mit der Umwelt zu sein, das das bildungsrelevante Moment des Sachunterrichts umreißt. Sachunterrichtliche Bildungsangebote bedürfen daher der Momente einer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung – wie Klafki es formuliert hat (vgl. Klafki 1994) – und zwar sowohl in Hinsicht auf die Subjekt- wie auf die Gesellschaftsentwicklung. Sie sollten darauf abzielen, erfahrungsgebundene Eigentheorien im Sinne von Reflexion, Abstraktion und Verallgemeinerung als ‚zukunftsfähig‘ gestalten zu können³⁴.

Die Inhalte bzw. Gegenstände der Bildungsangebote bedürfen auch einer wissenschaftlichen Klärung. Hier findet sich ein schwieriges Doppelverhältnis von Bildung und Wissenschaft. Denn einerseits bedarf es der Wissenschaften und ihrer Methoden, um jene gegenwarts- und zukunftsrelevanten Momente der Subjekt- und Gesellschaftsentwicklung zu extrapolieren und den jeweiligen Gegenstand zu fassen. Welche Gegenstände bzw. Inhalte bildungsrelevant werden, lässt sich andererseits aber nicht (wissenschaftlich) logisch herleiten. Neben der Frage, welche Inhalte/Gegenstände es sein sollten, welche Hilfen zur Orientierung in der Welt angeboten werden könnten, lässt sich

darin eine ‚belehrende‘, wissende Haltung angelegt zu sein, die die Gefahr einer Negierung oder zumindest Relativierung der subjektiven Lernprozesse in sich birgt.

³⁴ Bewusst wird hier nicht von einem Ersetzen der erfahrungsgebundenen Eigentheorien durch wissenschaftliche Theorien formuliert. Auch eine wissenschaftliche Theorie, selbst wenn sie nicht bloß rezipiert, sondern als plausibel(er) akzeptiert und erfahren wird, bleibt subjektiv verhaftet, denn sie kann nicht für sich stehen, sondern wird auch weiterhin auf der Folie von Erfahrungen und subjektiver Konstruktionen gedeutet.

allenfalls untersuchen, welche Angebote aus der Subjektperspektive bildungsrelevant wurden.

Sehen, nicht sehen und gesehen werden

Die bundesrepublikanische Gesellschaft basiert auf den Erfahrungen aus dem Nationalsozialismus. Doch mehr als das. Sie beinhaltet an vielen Stellen, sowohl was öffentliche Gesetzgebung anbelangt, aber auch hinsichtlich bestimmter sozialer Errungenschaften, Regelungen aus der nationalsozialistischen Herrschaft. Götz Aly hat in seinem bis in den Feuilleton der Tageszeitungen breit und kontrovers diskutierten Band „Hitlers Volksstaat“ (2005) nochmals betont, dass jene verharmlosende Perspektive, ‚im Nationalsozialismus sei doch nicht alles schlecht gewesen‘ tief verwurzelt ist im Erleben der NS-Zeit durch die deutsche Bevölkerung, da sie tatsächlich in vielfacher Weise vom Terrorregime ökonomisch profitiert habe.³⁵ Zumindest der Nationalsozialismus ist also tief eingeschrieben in die gegenwärtige deutsche Gesellschaft – auch wenn eine Entzifferung dieses Moments nicht immer an der Oberfläche liegt. Damit stellt sich die Frage nach der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und Nationalsozialismus nicht nur als ein Moment der Erinnerungskultur, sondern zugleich als ein Moment gesellschaftlicher Gegenwart.

Auch auf anderen Ebenen lassen sich die Wirkungen des Nationalsozialismus und Holocaust auf das aktuelle politische und gesellschaftliche Geschehen in Deutschland leicht aufzeigen. Sei es das Anfang Januar 2006 öffentlich verbreitete Ergebnis zur Involviertheit der Dresdner Bank als Hauptaktionär einer Firma, die zentral am Bau des Vernichtungslagers Auschwitz beteiligt war (vgl. Spiegel 04/2006, S. 78) oder auch die lange existierenden Sonderzuwanderungsregelungen für Juden aus den ehemaligen Ostblockländern. Politische, gesellschaftliche Gegenwart in diesem Staat ist immer wieder verwiesen auf die ‚Besonderheiten‘ der deutschen Geschichte.

Dies gilt auch für die schulische Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust – unabhängig von der Jahrgangsstufe und dem Schulfach. Der Ausgangspunkt der Auseinandersetzung und damit auch die Differenz zu Ansätzen in anderen Staaten ist stets, dass sie im ‚Land der Tat und der Täter‘ (Deckert-Peaceman 2004, S. 74) erfolgt. Vermutlich ist es nicht überraschend, angesichts dieser Beobachtungen aber trotzdem erstaunlich, dass eben dies in nahezu allen grundschulbezogenen Publikationen zu Holocaust und Nationalsozialismus nicht oder zumindest nur sehr am Rande beachtet wird. Gerade in publizierten Praxisbeispielen steht fast ausschließlich die Opferdimension im Focus.

³⁵ „Von Anfang an förderte der NS-Staat die Familien, stellte Unverheiratete wie Kinderlose schlechter und schützte die Bauern vor den Unwägbarkeiten des Weltmarkts und des Wetters. Die Grundlagen der EU-Agrarverordnung, das Ehegattensplitting, die Straßenverkehrsordnung, die obligatorische Haftpflichtversicherung für Autos, das Kindergeld, die Steuerklassen oder auch die Grundlagen des Naturschutzes stammen aus jenen Jahren. Nationalsozialistische Sozialpolitiker entwickelten die Konturen des seit 1957 in der Bundesrepublik selbstverständlichen Rentenkonzepts, in dem alt und arm nicht länger gleichbedeutend sein sollten, in dem vielmehr ‚die Lebenshaltung der Arbeitsveteranen nicht allzu stark von der der arbeitenden Volksgenossen abstecken‘ dürfe.“ (Aly 2005, S. 20)

Heyl (2001) fordert angesichts dieses Befundes – der nicht nur für die grundschulspezifischen Beispiele typisch ist – auch eine Auseinandersetzung mit den Tätern und Mitläufern/Zuschauern ein. Für ihn ist die schematische Trennung Täter-Opfer-Mitläufer/Zuschauer an vielen Stellen ohnehin nicht haltbar – die Uneindeutigkeiten und Übergänge in den eingenommenen Rollen und Funktionen in der „Gesellschaft des Holocaust“ sind seines Erachtens notwendig, um die Komplexität des Geschehenen nicht zu trivialisieren und auf ein ‚Gut-Böse-Schema‘ zu reduzieren. Auch für Abram (1998) ist die Frage nach den Tätern eine entscheidende. Er fordert gar ein, es gelte, Empathie mit den Tätern (wie auch mit den Opfern und den Zuschauern) zu entwickeln. Abram lehnt seinen Entwurf sehr eng an die Überlegungen an, die Adorno in seinem für die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Deutschland richtungsweisenden Rundfunkvortrag aus dem Jahr 1966 „Erziehung nach Auschwitz“ referierte. So findet sich auch bei Adorno ein zentrales Argument für die Betrachtung der Täter:

„Ich glaube nicht, daß es viel hülfe, an ewige Werte zu appellieren, über die gerade jene, die für solche Untaten anfällig sind, nur die Achseln zucken würden; glaube auch nicht, Aufklärung darüber, welche positiven Qualitäten die verfolgten Minderheiten besitzen, könnte viel nutzen. Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern, die man unter den armseligsten Vorwänden hat ermorden lassen. [...] Nicht die Ermordeten sind schuldig, nicht einmal in dem sophistischen und karierten Sinn, in dem manche es heute noch konstruieren möchten. Schuldig sind allein die, welche besinnungslos ihren Haß und ihre Angriffswut an ihnen ausgelassen haben.“ (Adorno 1977, S. 676)

Abram (1996; 1998) differenziert seinen Ansatz in ein „3-Punkte-Programm“ für jüngere Kinder und ein „5-Punkte-Programm“ für ältere. Im Gegensatz zum Entwurf für die älteren Kinder und Jugendlichen fehlt im „3-Punkte-Programm“ die Thematisierung des Vernichtungssystems oder der strukturellen Bedingungen des Nationalsozialismus. Für die Arbeit mit jüngeren Kinder stehen für ihn pädagogische Prinzipien im Vordergrund, die er – im Versuch Konsequenzen für die Einlösung des adornitischen Imperativs „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (Adorno 1977, S.674) zu ziehen und diese eng orientiert an den Überlegungen Adornos zu entwickeln – als „Wärme“, „Autonomie“ und „Empathie“ benennt (vgl. Pech 2004). D.h. in der Arbeit mit jüngeren Kindern geht es Abram nicht um eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust, sondern um die Verhinderung des „Noch einmal“, womit diesbezüglich eher von einem Konzept der Holocaust Education gesprochen werden kann und letztlich Dimensionen des sozialen, bedingt auch des interkulturellen und politischen Lernens, aber eben nicht des historischen Lernens im Vordergrund stehen.³⁶

³⁶ Der Aspekt, inwiefern die Momente der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und die Intention der Holocaust Education bezogen auf die Arbeit in der Grundschule voneinander abgrenzbar sind oder eben nicht, soll hier nicht weiter ausgeführt werden (vgl. zu diesem Aspekt Pech 2005), da die sachunterrichtlichen Momente in diesem Artikel im Vordergrund stehen.

Schwer tun

Die Konzeption Abrams beinhaltet die Annahme, jüngere Kinder – dies schließt auch die Grundschule mit ein – sollten nicht mit dem ganzen Ausmaß des Grauens konfrontiert werden. Dem liegt zweifellos ein normativer Beschreibungsmodus von Kindern zugrunde, der im Sinne eines „Können oder Sollen die nicht“ den Gegenstand der Auseinandersetzung einengt. Dies wird in anderen Publikationen zum Teil explizit formuliert:

„Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier [hinsichtlich der Thematisierung des Holocaust in der Grundschule, D.P.] allmählich ein Wandel ein. Die Komplexität des Geschehens und seiner Ursachen ist im Sachunterricht noch nicht thematisierbar; dagegen sollte über eine Identifikation mit den Opfern Empathie und Solidarität angebahnt werden.“ (von Reeken 1997, S. 88)

Die Position, Kinder vor den Details des Mordens zu schützen, spiegelt sich auch in den verschiedenen Vorschlägen wider, die für eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule plädieren. Dies gilt auch für den bezüglich des schulischen Sachunterrichts sicher wirkungsmächtigsten Entwurf, nämlich die ‚Unterrichtseinheit‘ „Kinder mit dem gelben Stern“, die in das von Beck und Soll 1996 herausgegebene „Neue Sach- und Machbuch“ für die 4. Klasse integriert ist. Dort wird als autobiographische Erzählung von der Ausgrenzungsgeschichte eines jüdischen Mädchens im Nationalsozialismus berichtet. Die Erzählung bricht ab mit der Deportation und dem Hinweis, dass jenes, was dann geschah, zu furchtbar sei, um es zu erzählen.

Diese Haltung lässt sich auf zweierlei Weise beschreiben: Zum einen als „Respekt“ (Heyl 1998) vor der Persönlichkeit der Kinder, als Versuch sie zu schützen vor Traumatisierungen und zugleich als Position, die kindliche Fähigkeiten deutlich abgrenzt von jenen der Erwachsenen. Zum anderen kann dies, nicht zuletzt gestützt auf die Ergebnisse der neuen Kinder- und Kindheitsforschung, die herausgearbeitet hat, dass Kinder durchaus mit komplexen Problem- und Fragestellungen umgehen können, als Entmündigungsprozess skizziert werden, in der Kindern gezielt ein Moment von Welt und Gesellschaft versucht wird vorzuenthalten. Das ‚Nicht-Können‘ lässt sich so Ergebnis der Erwachsenenperspektiven auf Kinder beschreiben.

Selbst bei jenen, die sich „weiter vor wagen“, findet sich letztlich eine solch schützende Haltung. Waltraud Holl-Giese berichtet in diesem Beiheft von einem Projekt, in dem Kinder die Gedenkstätte und den Friedhof eines ehemaligen Konzentrationslagers besuchen – ein Novum in der sachunterrichtlichen Literatur. Aber die Idee gemeinsam mit einer Grundschulklasse nach Auschwitz zu fahren findet sich auch weiterhin nirgends – nur, weil Auschwitz zu weit weg ist?

Ist das Vorenthalten der Begegnung mit Auschwitz eine Entmündigung von Kindern? Ja, ist es! Aber eine, die meines Erachtens aus einer pädagogischen Sicht durchaus angebracht ist. Unabhängig von den verschiedenen Argumentationen kann letztlich die Frage *nicht* gelöst werden, wann ein Mensch alt genug für die Konfrontation mit dem Grauen ist oder ob es dieses Alter überhaupt gibt – ich jedenfalls habe es immer noch nicht erreicht.

Unrealistisch ist indes die Annahme, Erwachsene seien in der Lage, Kinder von einer Begegnung mit Nationalsozialismus und Holocaust fern zu halten. Kinder leben in *dieser* Welt – nicht in einer Parallelwelt. Selbst wenn mir Kinderkulturen nicht zugänglich sind, handelt es sich doch strukturell, wie oben skizziert, um eine gemeinsame Lebenswelt von Erwachsenen und Kindern. Inwieweit Holocaust und Nationalsozialismus in Kinderwelten von Bedeutung sind, lässt sich indes kaum sagen. Empirische Annäherungen an diesbezügliche kindliche Perspektiven liegen nicht vor. Allerdings wurde schon vor zehn Jahren (vgl. Beck 1996; 1998) angenommen, dass insbesondere die mediale Vermittlung einen Umgang von Kindern mit Wissen über den Holocaust bedinge. Hinweise auf diese Annahme sind auch die Online-Angebote bspw. von „logo“, die Informationen über Nationalsozialismus und Holocaust anbieten, was in der Regel Ausdruck von eingegangenen Nachfragen ist.

Eine andere Perspektive auf diesen Aspekt: Die oben angeführte Argumentation zur gesellschaftspolitischen Bedeutung des Holocaust in der Gegenwart der Bundesrepublik (zur historischen Bedeutung muss wohl kaum mehr etwas gesagt werden) und die Ergebnisse der neuen Kinder- und Kindheitsforschung klären die Frage des „Ob“. Holocaust und Nationalsozialismus müssen Gegenstände des Sachunterrichts sein – denn sie sind aus lebensweltlicher wie aus bildungstheoretischer Perspektive relevant. Geklärt ist indes nicht die Frage des ‚Wie‘. Diesbezüglich plädiere ich für ein ‚Lernen an Biographien‘, da Biographien ein Prisma sein können, das es ermöglicht durch einen engen Blickwinkel, der jeweils zudem subjektiv ausgerichtet werden kann, exemplarisch anhand einer Person, einer Familie³⁷ die Komplexität historischen Geschehens fokussieren zu können.³⁸ Eine weitere Problematik des ‚Wie‘ liegt in der Person der Lehrenden und ihrer Zugänge zu Holocaust und Nationalsozialismus. Wie ist mit einem Inhalt umzugehen, bei dem ich selber Probleme habe „es“ auszuhalten?

In den Zugängen der Lehrkräfte, ihrer Furcht vor eigener Überforderung, wohl auch ihrer eigenen emotionalen Involviertheit, liegen – so zumindest meine Vermutung (sic!) – deutlich mehr Hindernisse als in den Fähigkeiten der Kinder und der Komplexität des Wissens. Ich versuche dies mit einem – eigentlich nicht statthaften und auch „hinkenden“ – Vergleich in anekdotischer Form zu verdeutlichen: Anfang des Jahres 2006 berichtete mir eine befreundete Grundschullehrerin recht begeistert von einer Projektwoche, die demnächst an ihrer Schule stattfinden würde. Das Thema sollte „Indianer“ lauten und sie wollten Prärie-, Waldindianer und Inuit behandeln. Mein Einwand, die Inuit seien doch keine Indianer, stieß auf Überraschung und ein „Wirklich nicht? Ja, dann müssen wir noch mal schauen“. Sie betonte, es sei der Schule wichtig, kein romantisierendes ‚Karl-May-Indianerbild‘ zu präsentieren, sondern dass die ‚echte‘ Kultur und die Lebensbedingungen der Indianer ‚damals‘ und heute aufgegriffen würden. Als Beispiele dafür nannte sie: die Ernährungsweisen, Religionen sowie das heutige Leben in Armut. Vielleicht lässt sich der genutzte Begriff „Indianer“ noch vertreten, doch spätestens bei

³⁷ Eine Möglichkeit der von Deckert-Peaceman (2004) skizzierten Gefahr einer zu starken Identifikation mit dem Einzelschicksal, da dies die ein ‚Verschwinden‘ der Relationen früher-heute beinhalten könnte, zu begegnen, kann – sofern die Person überlebt hat – das Aufnehmen des Lebenslaufs nach 1945 sein – und vielleicht gar die Begegnung oder der Kontakt mit der Person in der Gegenwart (vgl. Becher in diesem Band).

³⁸ Vgl. hierzu Pech 2004; Pech 2005; Becher/Pech 2005; Pech/Becher 2005.

der fehlenden Differenzierung hinsichtlich der Inuit, stellt sich die Frage, wie das anvisierte Vorhaben auf *dieser* Wissensgrundlage von Seiten der Lehrkräfte eingelöst werden soll? Die Verfolgung und der zumindest in Teilen Völkermord, seine Begründung auf Seiten der Täter etc. tauchen gar nicht erst explizit auf – andererseits stellen diese Momente auch kein Problem in der Wertung ‚kindertaugliches Thema‘ dar, was hinsichtlich der Argumente, die gegen eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust vorgebracht werden, eigentlich überraschend ist.

Ich meine, hier kommt zweierlei zum Ausdruck: Zum einen die Besonderheit, dass es sich beim Holocaust um ein Ereignis der deutschen Geschichte handelt³⁹, das auch emotional in die Lebensgeschichten der Lehrkräfte „eingeschrieben“ ist. Zum anderen ist den Lehrkräften bezogen auf den Holocaust ihr ‚Halbwissen‘ präsenter, zumindest in moralischer Weise, dass man „darüber nichts Falsches“ sagen darf. Wie bereits aufgezeigt, kann dies auch Ausdruck einer weiterhin existierenden politischen Bedeutung in der deutschen Gegenwart sein. Hinsichtlich der Indianer sind das scheinbar zu vernachlässigende oder gar irrelevante Aspekte.

Toleranz lernen oder „der Nutzen des Holocaust“

Adornos Imperativ fehlt bis heute nur selten in einer erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung des Holocaust. Doch wird zumeist eben nur jener Imperativ, der erste Satz des Textes bzw. der Rede wiedergegeben. Die sich direkt anschließenden Sätze hingegen kaum:

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern. Das ist das ganze Grauen.“ (Adorno 1977, S. 674)

Jenes „Ungeheuerliche“ zu tun, ist das Kerngeschäft der Didaktik. Und auch in diesem Aufsatz wird darum gerungen. Auch ist es eine der Prämissen des Didaktikdiskurses, dass in der unterrichtlichen Bearbeitung eines Gegenstandes etwas gelernt wird. So ist es fast zwangsläufig, dass sich in der grundschulspezifischen Literatur, die sich mit dem Holocaust beschäftigt, eine ‚Verzweckung‘ aufzeigen lässt. ‚Toleranz‘ (Beck 1996; 1998; Leßmann 1993) soll da z.B. gelernt werden – Lernen in der Schule muss ein Ergebnis haben, und zwar eines, das außerhalb des Eigentlichen liegt. Könnte das Nicht-Zitieren dieser weiteren Sätze aus Adornos Rede, daran liegen, dass sie kollidieren mit

³⁹ Oder der als ‚deutsch‘ entzifferten Geschichte, denn auch die Kolonisation Amerikas vollzog sich unter relevanter Beteiligung (ausgewandeter) deutscher Bevölkerung.

einer deutschen Bildungstradition, mit der Institution Schule? Heißt dies dann auch, dass eigentlich auch die Auseinandersetzung mit dem Holocaust kollidiert mit der Institution?

Auschwitz ist ein singuläres Ereignis. D.h. nicht, dass es nicht andere Völkermorde gegeben hat, gibt und vermutlich auch noch geben wird; d.h. nicht, dass es nicht andere Weisen des ‚Zivilisationsbruchs‘ gegeben hat oder vermutlich auch noch geben wird. Doch ist die Denkfigur, Auschwitz als ‚Scheitern der Kultur‘ anzusehen, trotzdem weiterhin eine notwendige. Auch wenn Adorno in dem, diesem Aufsatz vorangestellten, Zitat seine Einstellung, nach Auschwitz ließe kein Gedicht mehr sich schreiben, revidiert, da damit auch den Leidenden die Möglichkeit genommen wäre, sich Ausdruck zu verschaffen, so bleibt die Frage, was jene Kultur sein soll, die Auschwitz nicht nur nicht verhindert hat, sondern – sofern wir eine lineare Perspektive einnehmen – auch hervorbrachte?

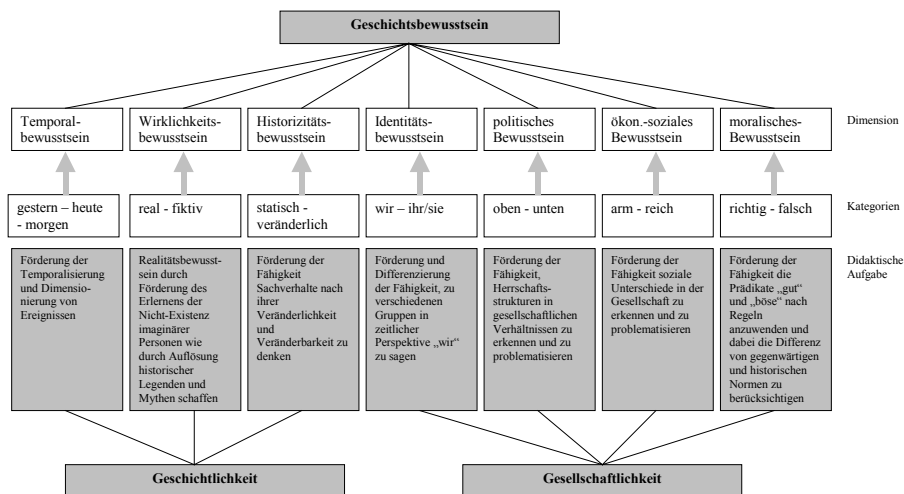
Zurück zur Institution Schule: Was wir beobachten können ist ein Ringen um die Legitimation für eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Aber: Braucht die Konfrontation mit dem Grauen ein Lernziel? Muss man dabei eine Kompetenz erwerben können?

Gesellschaftliche Bildung und historisches Lernen

Aus der bisherigen Argumentation wird deutlich, dass Holocaust und Nationalsozialismus hier nicht nur als historische Themen betrachtet werden. Verschränkungen sowohl hinsichtlich gesellschaftlich-politischer aber fraglos auch ethischer Aspekte finden sich in vielfältiger Weise.

Konsequenz ist für mich, auch jene Momente, die als bildungsrelevant angesehen werden, aus einer ‚verschränkten‘, zusammenhängenden Perspektive zu betrachten. Als maßgeblich für eine sachunterrichtliche Annäherung sehe ich historische, interkulturelle, soziale sowie politische Perspektiven. Dies sind indes keine ausschließenden Betrachtungsweisen, denn wie bereits angedeutet, können z.B. auch ökonomische oder ethische Aspekte zentral werden. Abhängig ist die jeweils im Vordergrund stehende Betrachtungsweise von der (subjektiven) Annäherung. D.h., das Ziel der Auseinandersetzung mit dem Holocaust lässt sich nicht aus dem politischen oder historischen Lernen allein bestimmen, sondern das Ziel besteht in der Rekonstruktion der Komplexität des Sachverhalts, dem Entwickeln von Deutungsfähigkeiten und der Reflexion von Zusammenhängen. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus in dieser Weise kann daher als ein Moment gesellschaftlicher Bildung beschrieben werden (vgl. Pech/Becher 2005).

Geht es um den Holocaust und den Nationalsozialismus als historische Ereignisse und nicht um deren Wirkungsgeschichte, kommt dem historischen Lernen eine besondere Bedeutung zu. Die Geschichtsdidaktik ist eine der wenigen Didaktiken in denen sich in den letzten Jahren so etwas wie ein Konsens hinsichtlich ihrer Zielsetzung herauskristallisiert hat. Ausgehend von Pandels Modell eines Geschichtsbewusstseins (vgl. von Reeken 1999; 2004) dreht sich die Debatte im Wesentlichen nur mehr um Differenzierungen und Details. Dazu zähle ich bspw. die Frage danach, ob das Geschichtsbewusstsein nun wie im Ursprung bei Pandel sieben Dimensionen umfasst oder ob es wie an anderen



Nach von Reeken 1999, S. 12

Stellen formuliert acht oder gar neun sein sollten (so plädiert Bergmann (1996) bspw. für eine Ergänzung des Modells um die Dimension des ‚Geschlechtsbewusstseins‘).⁴⁰

Es mag in der bisherigen Argumentation so klingen, als sei der Holocaust ein „idealer“ „Gegenstand“ des historischen Lernens, um die Verschränkung der verschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins zu erarbeiten. Dem ist aus einer sachanalytischen Perspektive gesehen auch so. Doch scheint mir diese Argumentation nicht ausreichend, um per se eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht einzufordern. Was in der analytischen Betrachtung, die zunächst nur die Perspektive des historischen Lernens einnimmt, nicht in den Blick gerät, sind die Konnotationen des gesellschaftlichen Diskurses, die Emotionalität, die mit dem Reden über den Holocaust verknüpft ist. In verschiedenen Publikationen (z.B. bei Beck 1996; 1998) wird dieses Moment als gesellschaftliches ‚Tabu‘ bezeichnet. Um dieses Moment zu erfassen bedarf es veränderter Sichtweisen, bspw. jenen des politischen und sozialen Lernens. Zugleich bleibt festzuhalten, um die Zielsetzungen des historischen Lernens einzulösen, bedarf es nicht zwangsläufig einer Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Diese können ebenso an anderen historischen Ereignissen erarbeitet werden.

Was bleibt!?

Geschichtsdidaktische Positionen werden in den grundschulspezifischen Publikationen zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust nur selten aufgegriffen. Eine Instrumentalisierung von Geschichte für Zwecke des sozialen Lernens steht im Vordergrund der Bei-

⁴⁰ Entsprechend der in diesem Aufsatz vertretenen Argumentation ist es wohl kaum erstaunlich, dass ich die Verschränkungen verschiedener Dimensionen, die dem Modell des Geschichtsbewusstseins zugrunde liegen, begrüße. Skeptisch stehe ich indes dem Begriff des ‚Bewusstseins‘ als Zielkategorie von Lernprozessen gegenüber. Er liegt mir zu nahe an einer ideologischen, normativen Ausrichtung, zu nah an einer Position, in der es gilt eine bestimmte Perspektive auf die Geschichte zu entwickeln, zu nah an der Wissenschaft als Wahrheit.

spiele, nicht der Einblick in geschichtliche Zusammenhänge. Sucht man nach Zielen der Bearbeitung bleibt es bei den tradierten Momenten des sozialen Lernens stehen, also im Wesentlichen der Förderung von Empathie.

Aber auch da, wo z.B. auf Methoden des historischen Lernens zurückgegriffen wird, ist die Argumentation in sich gebrochen. Ich veranschauliche dies am Beispiel der ‚Zeitleisten‘, die von verschiedenen AutorInnen als sinnvolles Instrument angeführt werden (z.B. Deckert-Peaceman 2004; Rohrbach 2001; Pech/Becher 2005) sowie Kinderbüchern zum Nationalsozialismus/Holocaust (vgl. Dahrendorf 1999; 2004), deren Nutzung eine Vielzahl der vorliegenden Beiträge vorschlägt. Von ‚Zeitleisten‘ versprechen sich die AutorInnen eine Orientierungsfunktion, die bei der Entwicklung des ‚Temporalbewusstseins‘ helfen soll. Die angeführten AutorInnen, die dieses Instrument nutzen, stehen zugleich für Entwürfe, die sich gegen eine zeitliche Beschränkung auf die Jahre 1933-1945 aussprechen. So betont Rohrbach explizit die Bedeutung der Fokussierung der Entstehungsgeschichte des Nationalsozialismus, insbesondere der Weimarer Republik. Noch seltener als diese Form der Kontextualisierung findet sich der Verweis auf die Zeit nach 1945. Bei Deckert-Peaceman wird dies recht lapidar unter dem Begriff der „Nachwirkungen“ (2004, S. 78) abgehandelt. Im Zentrum der Nutzung von Zeitleisten steht die Hoffnung, Kindern damit eine Verbindung geschichtlicher Daten, von weltgeschichtlichen Ereignissen hin zur persönlichen Geschichte (z.B. dem eigenen Geburtstag oder jenem der Großeltern) zu ermöglichen. Deckert-Peaceman macht zudem einen Vorschlag, der versucht, diese beiden methodischen Momente zu verknüpfen. Sie schlägt ausgehend vom Kinderbuch „Judith und Lisa“, das den Einfluss nationalsozialistischer Ausgrenzungspolitik auf die Freundschaft zweier Mädchen zum Gegenstand hat und wohl eines der meistdiskutierten Bücher zum Thema Holocaust mit der Adressatengruppe Kinder ist, vor, in die Zeitleiste das historische Datum (also das in Kraft treten des entsprechenden Erlasses) einzutragen, an dem Judith nicht mehr neben Lisa sitzen durfte. Dies ist einer der wenigen Vorschläge, die Kinderliteratur nicht nur als ‚Zugang‘ zum Thema oder als pädagogische Anregung für Gespräche sehen, sondern eine fachliche Einbindung intendieren. Eine sachunterrichtliche oder geschichtsdidaktische Kommentierung der Kinderbücher findet sich indes kaum.⁴¹ So wird Deckert-Peacemans Vorschlag aus der für den Sachunterricht relevanten geschichtsdidaktischen/-wissenschaftlichen Perspektive eher fragwürdig. In der Geschichte von „Judith und Lisa“ (Reuter 1988) wird ein historischer Zeitraum von ca. acht Jahren zusammengerafft auf einen Erzählzeitraum von maximal vier Jahren.⁴² Auch die historische Reihenfolge der nationalsozialistischen Ausgrenzungsmaßnahmen ist nicht identisch mit jenen im Verlauf der Geschichte des Nationalsozialismus. Beides wird indes nur sichtbar, wenn Kinderbücher nicht nur auf ihren pädagogischen oder auch deutschdidaktischen ‚Wert‘ hin analysiert werden, sondern auch auf der Folie geschichtsdidaktischer Überlegungen

⁴¹ Selbst eine Anmerkung, wie jene Rita Rohrbachs (2001), die vor dem Kestenberg Band „Als eure Großeltern jung waren“ warnt, da dieser insbesondere ein verzerrtes Hitlerbild transportiere, ist eine Ausnahme.

⁴² Da die Erzählung keinerlei chronologische Orientierung bietet, sondern diese implizit aus verschiedenen Ereignissen in der Erzählung abzuleiten ist, die beiden Mädchen allerdings im Verlauf der Geschichte nicht sichtbar älter werden, ist der Erzählzeitraum vermutlich eher noch kürzer angelegt.

und Zielsetzungen. Der m.E. sinnvolle Vorschlag Deckert-Peacemans muss daher an der ‚Geschichtslosigkeit‘ dieses Kinderbuchs scheitern.

Es ist erstaunlich, wie wenig die insbesondere im Kontext der Deutschdidaktik formulierten Auseinandersetzungen mit den Kinderbüchern zum Holocaust, die zum Teil seit fast 20 Jahren vorliegen, in den grundschulpädagogischen und ja auch „irgendwie“ sachunterrichtsbezogenen Diskurs eingeflossen sind. Als Beispiel sei hier auf die von Shavit (Dahrendorf/Shavit 1988) geäußerten Kritikpunkte verwiesen. So lässt sich auch bezogen auf „Judith und Lisa“ formulieren, dass sich die Zeichnungen des Buches Stereotypen bedienen, und zwar sowohl antisemitischer in der Darstellung Judiths als auch bezogen auf Lisa nationalsozialistischer Bilder eines ‚arischen Mädchens‘.

Ebenfalls bereits 1988 hat Thiele darauf hingewiesen, dass in „Judith und Lisa“, aber auch in „Rosa Weiss“ (Innocenti 1992), auf das besondere Stilmittel der Bildzitate zurückgegriffen wird. D.h. Originalquellen des Nationalsozialismus und des Holocausts werden (‚verzerrt‘) in die Zeichnungen integriert.

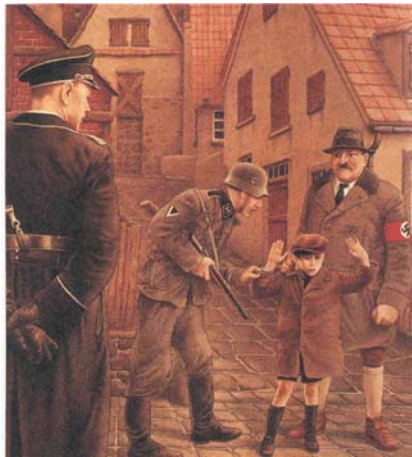


Abbildung aus Rosa Weiss (Innocenti 1992)
(aus: Thiele 1988, S. 143)



Foto aus dem Warschauer Ghetto
(aus: Thiele 1988, S.143)

Die Bildzitate, das vorstehende wie auch die nachstehenden, sind in den Kinderbüchern nicht kenntlich gemacht. Ist ein solches Stilmittel aus sachunterrichtlicher Perspektive zu legitimieren? Welches Geschichtsbild wird Kindern so präsentiert? Ich habe auf diese Fragen (noch) keine Antworten, doch scheint hier aus geschichtsdidaktischer Perspektive eine Vermischung von „real-fiktiv“ vorzuliegen, wie es in der Dimension „Wirklichkeitsbewusstsein“ des Geschichtsbewusstseins benannt wird, und zumindest eine sachunterrichtliche Reflexion vor oder auch in einer Empfehlung unterrichtlicher Nutzung notwendig zu sein.



Abbildung aus „Judith und Lisa“ (Reuter 1988) (aus: Thiele 1988, S. 145)



Foto aus Berlin nach der Pogromnacht 1938 (aus: Thiele 1988, S. 146)



Abbildung aus „Judith und Lisa“ (Reuter 1988) (aus: Thiele 1988, S. 146)



Plakat des ‚BDM/Jungmädels‘ (aus Thiele 1988, S. 145)

Gegenstand

In meinen bisherigen Ausführungen sehe ich eine für den grundschulbezogenen Diskurs der letzten 10 Jahre „typische“ Merkwürdigkeit, die sich auch als Unschärfe bezeichnen lässt. Obwohl die Aufgabenstellung eigentlich nur den Begriff des Holocaust führt, wer-

den Holocaust und Nationalsozialismus als Begriffe in Parallelität genutzt, so dass fast der Eindruck nahe liegt, der eine Begriff sei synonym zum anderen zu gebrauchen – ohne dies zu thematisieren. Anmerkungen wie jene Deckert-Peacemans (2004), die in ihrem Text nur den Begriff Holocaust nutzt, aber in ihrer ersten Fußnote festhält, dass damit „der gesamte Komplex Nationalsozialismus/Holocaust“ gemeint sei, sind so gut wie nicht zu finden, ganz abgesehen davon, dass wohl auch dieses Vorgehen bereits streitbar ist.

Ausgehend von dieser Feststellung lohnt ein Blick dahin, womit sich die AutorInnen in den verschiedenen praxisbezogenen Texten auseinandersetzen, was sie beschreiben, welche Wege sie einschlagen:

- Bei Leßmann (1993; 2004) ist es die Pogromnacht mittels derer die Folgen von Ausgrenzung thematisiert werden. Sie nutzt also ein exemplarisches Moment der Vorgeschichte des Holocaust, um gegenwärtige Problemlagen zu thematisieren.
- Rodenhäuser (1996; 1998) ging bei ihrer Realisierung eines Projekts von der Frage aus „Was wissen wir über die Zeit des zweiten Weltkrieges?“ (1996, S. 19) und bearbeitet das ihres Erachtens Wesentliche exemplarisch am Beispiel des Geschichte Anne Franks. Hier liegt der Ausgangspunkt also in einem spezifischen Aspekt der Geschichte des Nationalsozialismus, nämlich des Krieges und wird erweitert um einen ebenfalls spezifischen Aspekt des Holocausts.
- Bei Eysel (1996; 1998) ist es das Leben von Kindern in Theresienstadt, das in Verbindung mit autobiographischen Erzählungen zum Gegenstand von Unterricht wird. Ein didaktisches aufbereitetes Moment von Kindheitsgeschichte (vgl. Michalik 2003) wird zum Ausgangspunkt der Erschließung von Ausgrenzung und Verfolgung jüdischer Kinder im Nationalsozialismus.
- Von Reeken und von Reeken (1997) nähern sich dem historischen Moment über ein regionales Ereignis an. Die Zerstörung eines jüdischen Friedhofs wird bei ihnen zum Ausgangspunkt der Reflexion von Verfolgung.
- Bei Schwarz (2001) ist es das Erleben des Krieges, bzw. der Bombenangriffe aus der Perspektive der deutschen Bevölkerung, insbesondere der Kinder – also eine alltagsgeschichtliche Annäherung –, der Person Hitlers und von Neonazis. Deutlich wird die Schwerpunktsetzung, die auch dem Titel ihres Beitrags entspricht, in den Momenten des Nationalsozialismus – allerdings verknüpft mit gegenwartsbezogenen Aspekten.
- Rohrbach (2001) versucht einen umfassenden Entwurf vorzulegen. Explizit benennt sie die Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust als Ziel, wobei Holocaust auch bei ihr als Verfolgungsgeschichte aufgegriffen wird. Im Kontext Nationalsozialismus wird in ihrem Entwurf sowohl die Vorgeschichte (Weimarer Republik), Widerstandsmöglichkeiten als auch die Faszination, die z.B. von der Hitlerjugend für Kinder und Jugendliche ausging, bearbeitet.
- Bei Deckert-Peaceman (2004) steht die Annäherung an die Geschichte über Geschichten im Vordergrund. Sie formuliert keinen spezifischen Umsetzungsentwurf. Ausgehend von ihrem Beispiel Frankfurt betont sie allerdings die regionalen Möglichkeiten und widmet sich explizit der Bedeutung kultureller Heterogenität für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Es ist daher schwer Aussagen darüber zu treffen, in welchem Verhältnis die Thematisierung von Nationalsozialismus

und/oder Holocaust bei ihr zueinander stehen. Allenfalls lässt sich sagen, dass auch sie nicht systematisch unterscheidet.

- Bei Becher und Pech (Pech/Becher 2005; Becher/Pech2005) steht die Verfolgungsgeschichte einer jüdischen Familie aus dem heutigen Niedersachsen im Mittelpunkt. Der Schwerpunkt ihrer biographisch orientierten Auseinandersetzung liegt auf dem Leben in Konzentrationslagern und den Konsequenzen für den weiteren Lebensweg. Der Focus unter der Überschrift Holocaust liegt also auf dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, allerdings ohne die vernichtende Dimension.

Sachunterricht wird im Großteil der genannten Texte nicht thematisiert. Manche Publikationen verorten ihre Projekte primär in anderen Unterrichtsfächern, wie dem Religionsunterricht (z.B. Leßmann) oder sehen zumindest Teile ihrer Vorschläge dort verortet (z.B. Rodenhäuser). Rohrbach ist die einzige, die ihr Vorhaben ausdrücklich dem historischen Lernen in der Grundschule zuordnet. Bei Deckert-Peaceman ist diese Intention, wie auch die sachunterrichtliche Verortung implizit aufgrund des Bandes („Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht“ (Michalik 2004)), in dem der Beitrag erschienen ist. Pech und Becher (Pech/Becher 2005) bemühen sich um eine explizite sachunterrichtliche Argumentation, was angesichts des Publikationsortes ihres Beitrags in einem Jahresband der GDSU nicht überrascht. Sie sehen allerdings ebenfalls den Sachunterricht nicht als alleinigen Ort der Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule an, wie ihre Publikation in der ‚Grundschule Religion‘ (Becher/Pech 2005; Pech 2005) zeigt. Die anderen Beiträge sind alle in allgemeinen, übergreifenden Grundschulpublikationen bzw. in dem Sammelband von Moysich und Heyl erschienen, der keine fachliche Verortung aufweist.

Das in den Beiträgen zum Ausdruck kommende Verständnis von Holocaust und Nationalsozialismus – sofern sich überhaupt ein solches festhalten lässt – ist ohne Frage heterogen. Es findet sich kein klares Verständnis von Holocaust oder/und Nationalsozialismus, keine Differenzierung zwischen dem Herrschaftssystem und dem Genozid. Damit fehlt auch eine daraus abgeleitete Diskussion über den Sinn kindlicher Auseinandersetzung mit dem jeweils thematisierten Aspekt. Dazu auf den ersten Blick widersprüchlich scheint die Aussage, dass gleichzeitig ein enger Blick auf Nationalsozialismus und Holocaust eingenommen wird. Einig scheinen sich die AutorInnen darin zu sein, dass der industrielle Massenmord selber, die systematische Verknüpfung von Verfolgung, Ausgrenzung und Vernichtung, der doch eines der zentralen Spezifika des Holocaust ist, ausgespart wird. Auch findet sich keine explizite Auseinandersetzung mit den Tätern, sondern die Opfer der Verfolgung stehen im Fokus der Konzepte. Zugleich wird Verfolgung in allen Texten gleichgesetzt mit der Verfolgung als jüdisch definierter Menschen. Andere Opfergruppen, z.B. Roma und Sinti, politisch Verfolgte oder auch Menschen mit Behinderung, werden in den Vorschlägen oder Praxisbeispielen nicht aufgegriffen.

Schon ein kurzer Blick auf die – zugegebenermaßen unüberschaubare – Fülle von Literatur zu Nationalsozialismus und Holocaust zeigt, dass die Wahl dessen, was bildungswirksam erschließbar sein könnte, einer grundlegenden didaktischen Reflexion bedarf – in welcher Fachdidaktik auch immer. Neben den bereits angeführten könnten dazu bspw. Aspekte wie Zwangsarbeit, Antisemitismus, die Organisation oder die europäische Dimension der Verbrechen zählen. Aber auch, und insbesondere, die Klärung,

inwieweit die Vernichtung selber Gegenstand der Auseinandersetzung werden sollte, müsste im fachlichen Diskurs angegangen werden.

Die Formulierung dieser Punkte legt es bereits nahe: Der Focus der grundschulspezifischen Aufsätze ist ein eingeschränkter. Die Diskussionen aus den Fachwissenschaften, sei es aus der Geschichte oder der Politik, aber auch aus den jeweiligen Fachdidaktiken, werden kaum aufgegriffen. Auch öffentliche Diskurse spielen für jenes, was thematisiert wird, scheinbar kaum eine Rolle (so fallen bspw. die Diskussion um den Goldhagen-Band „Hitlers willige Vollstrecker“ oder auch die so genannte Wehrmachtausstellung in den Diskussionszeitraum der letzten zehn Jahre). Die Gegenstände, die unter der Überschrift Holocaust oder auch Nationalsozialismus thematisiert werden, folgen eher Alltagsverständnissen. Diese Beobachtungen sehe ich als einen weiteren Ausdruck dafür, dass die Ausrichtung der vorliegenden Beiträge im wesentlichen eine pädagogische ist und die didaktische, fachliche und damit sachunterrichtliche Bearbeitung noch aussteht. Hierzu ist das vorliegende Beiheft von widerstreit-sachunterricht ein erster Beitrag.

Sich ernst nehmen

Der vorangegangene Abschnitt lässt sich fraglos bereits als Fazit dieses Beitrages lesen. Daher soll zum Abschluss nur mehr ein Gedanke formuliert werden, der mich in der Betrachtung der vorliegenden Publikationen aber auch in den Diskussionen insbesondere mit Studierenden und Lehrkräften in der Schule immer wieder verwundert. Es ist das fehlende Ernstnehmen der erarbeiteten eigenen Positionen.

Im Zusammenhang mit dem Aufgreifen des Holocaust und des Nationalsozialismus als unterrichtlichen Gegenständen wird immer wieder die Forderung erhoben, die Eltern in die Arbeit einzubeziehen (z.B. bei Rodenhäuser 1996, S. 18). Um gleich einem Missverständnis vorzubeugen: Ich vertrete die Position, dass die Elternarbeit zu einem wichtigen und bislang deutlich vernachlässigten Aufgabenfeld der Schulen gehört, das auch in der 1. und 2. Phase des Studiums zu wenig Beachtung findet. Allerdings frage ich mich, warum ausgerechnet bei der Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus auf einmal die Information und das Einverständnis der Eltern eingeholt werden sollen? Ein Argument ist, die Schule könne nicht gegen den Willen, gegen die Positionierung der Eltern arbeiten. Das leuchtet auf den ersten Blick ein, doch gilt dies auch bspw. für einen Unterrichtsinhalt wie „Müllvermeidung“. Da interessiert es für die unterrichtliche Umsetzung aber nicht, wenn in elterlichen Haushalten kein Müll getrennt und Müllvermeidung als irrelevant angesehen wird. In diesem Fall steht dann die didaktische Begründung „über“ dem erwarteten Erfolg angesichts der konträren Elternposition, die vermutlich nicht einmal bekannt ist, da auf dem Elternabend wohl kaum nachgefragt wird. In Zusammenhang mit Holocaust und Nationalsozialismus soll dies anders sein. Warum?

Literatur

- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung. In: Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek: Rowohlt, S. 11-60
- Abram, Ido (1998): Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) „Erziehung nach/über Auschwitz“ am 20.05.1998, www.fasena.de [28.01.2006]
- Adorno, Theodor W. (1973): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (=Gesammelte Schriften Band 6). Frankfurt: Suhrkamp
- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. In: ders. (1977): Kulturkritik und Gesellschaft (=Gesammelte Schriften Band 10.2). Frankfurt: Suhrkamp, S. 674-689
- Aly, Götz (2005): Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt: S. Fischer
- Becher, Andrea/Pech, Detlef (2005): Am „Du“ die Welt entdecken. Ein Zugang zur Geschichte durch Lernen an Biografien. In: Grundschule Religion, H. 12 2005, S. 7-9
- Beck, Gertrud (1996): Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 97/1996, S. 10-17
- 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: Krämer, S. 110-119
- Beck, Gertrud/Wilfried Soll (Hrsg.) (1996): Das neue Sach- und Machbuch 4. Ausgabe Niedersachsen. Darin: „Kinder mit dem gelben Stern“. Berlin: Cornelsen, S. 70-73
- Bergmann, Klaus (1996): Historisches Lernen in der Grundschule. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach: Wochenschau, S. 319-342
- Dahrendorf, Malte/Shavit, Zohar (1988): Ein Briefwechsel. In: Dahrendorf, Malte/Shavit, Zohar (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (=Jugend und Medien. Band 15). Frankfurt: dtv, S. 146-156
- Dahrendorf, Malte (2004): Das Thema Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Grundschule, 9/2004, S. 61-63
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1999): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft. Weinheim: Juventa
- Deckert-Peaceman, Heike (2004): „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2004): Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht. Vorschläge und Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 71-86
- Deckert-Peacemann, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Frankfurt: Peter Lang
- Der Spiegel, Ausgabe 04/2006, S. 78
- Die Grundschulzeitschrift, Schwerpunkt „Der Holocaust als Thema in der Grundschule“ 97/1996
- Eysel, Helga (1998): Jüdische Kinder in Theresienstadt – Beispiel einer Unterrichtseinheit in einem vierten Schuljahr. In: Moysich, Jürgen; Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 187-195
- Flügel, Alexandra (2003): Holocaust und Nationalsozialismus – ein Thema für Grundschul Kinder? In: Panagiotopoulou, Argyro; Brügelmann, Hans (Hrsg.) (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter (=Jahrbuch Grundschulforschung 7). Opladen: Leske + Budrich, S. 201-205
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Goldhagen, Daniel J. (1996): Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin: Siedler
- Heyl, Matthias (1998): ‚Nein, aber...‘ oder: Warum? In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 120-141
- Heyl, Matthias (2001): Erziehung nach und über Auschwitz – dass der Unterricht sich in Soziologie verwandelt... In: [http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/hey1/Heyl%20(2001).pdf) [28.01.2006]
- Innocenti, Roberto (1992): Rosa Weiss. Frankfurt: Allibaba
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim; Basel: Beltz, 4. Aufl.
- Kestenberg, Judith/Koorland, Vivienne (1993): Als Eure Großeltern jung waren. Mit Kindern über den Holocaust sprechen. Hamburg: Krämer
- Leggewie, Claus/Meyer, Erik (2005): „Ein Ort, an den man gerne geht“. Das Holocaust-Mahnmal und die deutsche Geschichtspolitik nach 1989. München; Wien: Carl Hanser
- Leontjew Alexej N. (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen
- Leßmann, Beate (1993): Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938. In: Die Grundschulzeitschrift, 64/1993, S. 26-32
- Leßmann, Beate (2004): Erinnern statt Vergessen. Das Thema ‚Judenverfolgung‘ in der Grundschule – erörtert am Beispiel eines Unterrichtsvorschlags zum 9. November. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 208-216
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Franz-Olaf (Hrsg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt Campus
- Michalik, Kerstin (2003): Kindheitsgeschichte als Anlass für das Nachdenken über die eigene Lebenssituation. In: Grundschulunterricht, 11/2003, S. 6-10
- Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer
- Pech, Detlef (2004): Lernen in Konfrontation mit dem Grauen. Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid/Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts (=Basiswissen Sachunterricht Band 6). Baltmannsweiler: Schneider, S. 145-151
- Pech, Detlef (2005): Ist das zu verantworten? Holocaust Education in der Grundschule. In: Grundschule Religion, 12/2005, S. 28-29
- Pech, Detlef (2006): Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard/Fischer, Hans-Joachim/Holl-Giese, Waltraut/Knörzer, Martina/Schrenk, Marcus (Hrsg.) (2006): Bildungswert des Sachunterrichts (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-116
- Pech, Detlef/Becher, Andrea (2005): Holocaust Education als Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung in der Grundschule. In: Cech, Diethard/Giest, Hartmut (Hrsg.) (2005): Sachunterricht in Praxis und Forschung (=Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Band 15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87-102
- Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold (2005): Sechs Eckpunkte für das Studium des Sachunterrichts. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 5 Oktober 2005, Ebene I
- Reeken, Dietmar von (1997): Holocaust. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 88
- Reeken, Dietmar von (1999): Historisches Lernen im Sachunterricht. Seelze: Kallmeyer
- Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht (=Dimensionen des Sachunterrichts Band 2). Baltmannsweiler: Schneider
- Reeken, Dietmar von/Reeken, Silke von (1997): Die Zerstörung des jüdischen Friedhofs in Diepholz. Ein Projekt in der Grundschule. In: Grundschule, 7-8/1997, S. 68-70
- Reuter, Elisabeth (1988): Judith und Lisa. München: Heinrich Ellermann
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Baltmannsweiler: Schneider
- Rodenhäuser, Elke (1996): Anne Frank im Unterricht einer Grundschule. Eine Unterrichtseinheit in einer 3.Klasse. In: Die Grundschulzeitschrift, 97/1996, S. 18-23
- Rodenhäuser, Elke (1998): Anne Frank im Unterricht einer dritten Klasse der Grundschule. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust: ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 180-186
- Rohrbach, Rita (2001): Nationalsozialismus als Thema im frühen historischen Lernen. Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hrsg.) (2001): Kinder entdecken Geschichte. Schwalbach: Wochenschau, S. 298-365
- Schwarz, Sonja Maria (2001): „Hitler“ – ein anderes Projektthema. In: Grundschule 12/2001, 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

Externe Kommentierungen

Sabine Konevic

Erinnern und Verantworten

Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule –
Erfahrungen aus der Praxis

„Den Staffelstab der Erinnerung nicht fallen lassen“ mit diesen Worten Paul Spiegels (Spiegel 2005⁴³) wird unsere Verantwortung gegenüber dem Holocaust für Gegenwärtiges und Zukünftiges anschaulich. Zunächst geht Spiegel von einem Erinnern aus, das im Sinne einer fortwährenden Auseinandersetzung zur moralischen Verpflichtung erhoben wird. Erinnern an die Shoah, an die Komplexität der historischen Ereignisse, an die Gräueltaten der Nationalsozialisten wie auch an die Lebensgeschichten der Opfer, die sich hinter den unvorstellbaren Zahlen verborgen halten. Erinnern als ‚mitlaufendes‘ Moment bezieht Vergangenes auf Gegenwärtiges und Zukünftiges. Durch die Erinnerung an das Vergangene kann die Gegenwart erst gelebt und auf die Zukunft vertraut werden; durch sie erhalten Gegenwart und Zukunft ihren Sinn. Dies einzulösen obliegt sowohl der individuellen Verantwortung jedes Einzelnen als auch einer gesamtgesellschaftlichen. In der Rolle der Lehrperson treffen nun beide Interessen zusammen. Ich ‚erinnere‘ nicht nur, d. h. ich setze mich individuell mit dem historischen Geschehen auseinander, sondern ich initiiere Erinnerungslernen und übernehme Verantwortung für einen didaktisch angemessenen und methodisch sinnvollen Vermittlungsprozess, gerade auch in der Grundschule. Es kann in dieser Altersstufe nicht darum gehen, die Komplexität des Vernichtungsprozesses mit all seinen Facetten und Schreckensbildern zu thematisieren. Vielmehr soll hier für die Bedeutung des Erinnerns sensibilisiert werden. Welche (religions-)pädagogischen Lernchancen in der frühen Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten des Holocaust liegen, soll im Folgenden auf der Basis eines persönlichen Erfahrungsberichtes an den Eckpunkten ‚Erinnern‘ und ‚Verantworten‘ aufgezeigt werden.

Erinnern lernen – Eine Sammlung von Möglichkeiten und Grenzen

Erinnern lernen – mit dieser (Heraus-)Forderung verbindet sich der besondere Ansatz der Annäherung an das Thema Holocaust im Religionsunterricht der Grundschule.⁴⁴

Dieser Ansatz macht die Kultur des Erinnerns aus der jüdisch-christlichen Tradition zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Diese Kultur bereits im Unterricht der

⁴³ Rede Paul Spiegels anlässlich der zentralen Gedenkveranstaltung aus Anlass des 60. Jahrestages der Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager.

⁴⁴ *Erinnern lernen am Beispiel des Holocaust* ist als Themenvorgabe für die Jahrgangsstufe 3/4 im Grundschul-lehrplan für das Fach Evangelische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen vorgesehen (derzeit noch in der Erprobungsfassung von 2003).

Grundschule in einen Begegnungskontext zu stellen, ist eine pädagogische Herausforderung für jede Lehrkraft. Mit der Zielsetzung des Erinnern Lernens ist eine Perspektive vorgegeben, die eng in der jüdisch-christlichen Tradition verwurzelt und für einen gegenwärtigen jüdisch-christlichen Dialog unumgänglich ist.

Primo Levi beschreibt in seiner Schilderung über die Zeit im Vernichtungslager Auschwitz einen immer wiederkehrenden Traum, der nicht nur ihm widerfuhr, den er mit vielen anderen Häftlingen teilte: „Meine Schwester ... und viele andere Menschen sind da. Sie hören mir alle zu, und eben das erzähle ich: ... von dem harten Bett, von meinem Nachbarn, den ich wegschieben möchte und den zu wecken ich Angst habe, weil er kräftiger ist als ich. Ich erzähle ausführlich von unserem Hunger ... von dem Kapo ... Meine Zuhörer folgen mir nicht, ja sie sind überhaupt nicht bei der Sache: Sie unterhalten sich undeutlich über andere Dinge, als sei ich gar nicht vorhanden. Meine Schwester schaut mich an, steht auf und geht, ohne ein Wort zu sagen“ (Levi 1992. S. 70). Aus der seelischen Not, dass das Grauen nicht wahrgenommen oder gar vergessen werden könnte, erwächst unsere Verantwortung.

Gerade bezüglich der Bedeutung der Erinnerung zeigen Kinder in der Grundschule eine bemerkenswerte Sensitivität, wie ein Unterrichtsbeispiel aus einer vierten Klasse⁴⁵ zeigt. In der Auseinandersetzung mit der Verfolgung und Vernichtung der Juden standen wir im Gespräch an folgendem Punkt: „Sie [die Nazis] wollten den Juden die Seele rauben.“ Diese Aussage eines Schülers habe ich an die Kinder zurückgegeben und sie gefragt, ob die Nazis dies auch erreicht hätten. Die Antwort eines Jungen verweist auf die Funktion des Erinnerns im jüdisch-christlichen Kontext (Zahor! Erwinnere dich! (Greve 1999)): „Das kann man nicht, das kann man mit Menschen nicht machen. Die Seele ist bei Gott und wir können uns ja an sie erinnern, auch wenn sie tot sind.“

Die Perspektive des Erinnern Lernens betont einen religiösen Zusammenhang. Im Religionsunterricht der Grundschule setzen sich die Kinder mit sich selbst, mit anderen und mit Gott auseinander. Existentielle Grundfragen nach Leben und Verantwortung kommen hier zur Sprache. Im Unterricht der Grundschule beginnt die Erziehung zu moralischen Grundwerten und ethisch verantwortlichem Handeln in den ersten Schuljahren und führt die primären Sozialisationserfahrungen weiter bzw. verhilft zu veränderten Einstellungen und Haltungen. An Themen wie ‚Miteinander leben‘, ‚Freundschaft‘ und ‚Streit‘ entwickeln sich die Empathiefähigkeit und das Erinnerungslernen. Beides sind wichtige Lernvoraussetzungen der Kinder für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust.

Ein erfahrungsorientierter Ansatz im Religionsunterricht bildet die Grundlage für die Vernetzung von historischem und biographischem Lernen. Ich möchte in diesem Zusammenhang zunächst die Frage Pechs nach dem ‚Wie‘, also der unterrichtlichen Umsetzung des Themas Holocaust in der Grundschule, die Pech noch unzureichend geklärt sieht, aufgreifen, und um einen Blick auf das methodische Spektrum z. T. praktizierter Umsetzungen erweitern (siehe Pech in diesem Band, S. 62).

⁴⁵ Anlass war die Auseinandersetzung mit ausgewählten antijüdischen Gesetzestexten. Die plakative Aufmachung in Karteikartenform konfrontierte die Kinder mit dem historischen Geschehen. Besonders eindrucksvoll und für die Kinder aus ihrer persönlichen Lebenserfahrung her sehr gut nachvollziehbar waren Gesetze, die das Freizeitverhalten betrafen („Juden werden aus Sport und Turnvereinen ausgeschlossen“) oder existentielle Bedürfnisse reglementierten („Juden erhalten keine Frischmilch mehr“). Dass man Menschen so etwas verbieten wollte und konnte, löste bei allen Kindern Unverständnis, Unmut und großen Protest aus.

Gerade in der Grundschule kommt es im Kontext der Thematisierung des Holocausts durch eine unsachgemäße didaktische Reduktion des Lerngegenstandes und durch das Bemühen um Handlungsorientierung mitunter zu einem missverstandenen Erfahrungsbegriff, der die immanenten Lernchancen durch aktionistische Methoden auf ein Minimum reduziert und zu einer Bagatellisierung der historischen Ereignisse führt. Deckert-Peaceman spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Trugschluss“, dem „ein falsch verstandenes Verhältnis zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung“ zugrunde liegt (vgl. Deckert-Peaceman in diesem Band, S. 45). Letztendlich unterfordern wir die Schülerinnen und Schüler und stellen uns in Unterrichtsgesprächen nicht den eigentlichen Kernfragen, wenn wir den Gegenstand auf eben dieses vermeintlich soziale Lernen hin instrumentalisieren. Wenn wir z. B. durch das Nachspielen von Ausgrenzungssituationen – sei es im Kontext antijüdischer Gesetze mit grünen Pfeilen (vgl. Leßmann 1993) anstelle der gelben Sterne (wo ist da der Unterschied?!), oder in der Bearbeitung einer Pausenhofszenes der Geschichte von *Judith und Lisa* (Reuter 1988) – eine Vermischung von sozialem Lernen⁴⁶ und politischer Bildung anstreben und die Lernchance auf zu erarbeitende Verhaltensregeln banalisieren. Die Lernchancen anhand des historischen Geschehens sind andere und – wie später noch ausgeführt – auch weit- aus komplexere.

Erfahrungsberichte von Lehrkräften im Rahmen von Lehrerfortbildungen und Unterrichtshospitationen zeigen mir dieses Dilemma der Grundschulpädagogik nicht selten auf. Hier ein Beispiel eines im Unterricht initiierten Rollenspieles, das zum Ausgangspunkt die Pausenhofszenes des Kinderbuches *Judith und Lisa* hatte:



Abb. 1



Abb. 2

(beide aus: Reuter 1988)

⁴⁶ Die Bearbeitung des Themenfeldes ‚Ausgrenzung‘ mit dem Bezugspunkt zur Lebenswelt der Kinder kann sehr gut über andere Medien erfolgen (z. B. mit dem Kinderbuch *Irgendwie anders* (Cave/Riddell 1994)) und hat einen didaktisch anderen Schwerpunkt als das historische Geschehen der Verfolgung und Vernichtung der Juden.

Die Kinder einer Kleingruppe standen einem Kind (Judith) gegenüber und spielten die Ausgrenzung nach. Rufe wie „Jüdin! Jüdin!“, „Geh weg hier! Verschwinde!“, „Du bist Schuld!“ begleiteten das Spiel. Eine weitere Schülerin (Lisa) fuhr ihnen vehement dazwischen, indem sie sich schützend vor das Kind, das Judith spielte, stellte und rief: „Lasst Judith in Ruhe, nur weil sie Jüdin ist, braucht ihr sie nicht ärgern.“ *Nur* weil sie Jüdin ist? Sie ist also anders. Sie muss anders sein wie sich wenig später herausstellte. Auf meine Nachfrage am Ende der Stunde zu einem BDM-Plakat einer ausgestellten Buchseite (Bildimpuls siehe Abbildung 2), sagte ein Mädchen, dies sei ein Verein für deutsche Mädchen. Judith dürfe dort nicht hin. Als ich erstaunt einwarf, Judith sei doch ein deutsches Mädchen gewesen, bekam ich zur Antwort: „Nein, sie war Jüdin.“

Die Kinder, die die Lehrer (Bildimpuls siehe Abbildung 1) spielten, standen im Rollenspiel teilnahmslos dabei und verurteilten Lisa und Judith in einem Fall zum Abschreiben der Pausenregeln. Eine Thematisierung des Handlungspotentials und der moralischen Verantwortung der Erwachsenen in dieser Szene fand nicht statt. Bestenfalls handelten sie im ‚Auftrag Hitlers‘⁴⁷, übernahmen selbst jedoch keine Verantwortung. Auf die Frage der Lehrkraft, warum die Lehrer nichts machten, antworteten die Kinder: „Die Lehrer wollen, dass sie [die Kinder] so denken.“ „Es ist ein Auftrag von Hitler.“ „Die Lehrer haben es den Kindern beigebracht, dass der Jude der größte Feind ist.“ „Weil die Lehrer gesagt haben, dass die Juden an allem Schuld sind.“

Die Äußerungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler können sich hier nur auf plakative Aussagen beschränken und keine vertiefenden, reflektierenden Auseinandersetzungen zulassen. Was machen wir da eigentlich mit den uns anvertrauten Kindern? Auf populistische Aussagen in der Gesellschaft – „Wir haben nichts gewusst“, „Man konnte doch nichts dagegen tun, sonst wäre man selber ‚dran‘ gewesen“ – werden die Kinder in diesem Unterricht nicht vorbereitet und gestärkt, es erscheint fast so, dass durch das Nicht-Hinterfragen quasi weiterhin, wie in einer Endlosschleife, die Rechtfertigung des passiven Hinnehmens perpetuiert wird.

Eine unreflektierte Thematisierung der Rassenideologie der Nationalsozialisten konkretisiert die im Rahmen der Grundschularbeit verfolgten Lernziele. Es besteht die Gefahr, dass viele Kinder in diesem Alter entwicklungspsychologisch die Stigmatisierung und Instrumentalisierung der Juden im Dritten Reich noch nicht reflexiv betrachten können. Sie abstrahieren die Ideologie nicht von den Menschen jüdischen Glaubens. In diesem Zusammenhang ist das Bildmaterial von Kinderbüchern kritisch zu prüfen: unbewusst tradieren Illustratoren weiterhin das antisemitische Bild eines dunkelhaarigen, passiv leidenden jüdischen Mädchens, besonders dann wenn es in Verbindung mit einem ‚arisch‘ blonden Kind erscheint.⁴⁸ Ebenso sind Auszüge aus propagandistischen Unterrichtswerken (z. B. dem ‚Giftpilz‘) eine Überforderung. In beiden Fällen könnten (unbeabsichtigt) antisemitische Bilder und Vorurteile erzeugt und fortgesetzt werden. Auch

⁴⁷ Auch im Hinblick auf die Fokussierung historischer Ereignisse auf die Person Hitlers bedient das Buch gesellschaftsfähige aber unhistorische Klischees.

⁴⁸ Zur antisemitischen Grundstruktur des Buches *Judith und Lisa* siehe auch Pech in diesem Band, S. 63. M. E. müssen Bild und Text grundsätzlichen Auswahlkriterien unterliegen, auf denen sich keine stereotypen Vorurteile unreflektiert ausbreiten lassen (Hinweise zu Auswahlkriterien s. u.). Das angeführte Buch erfüllt wesentliche Kriterien nicht. Wenn wir in diesem Alter mit der Thematik einsteigen, sollten wir auch darauf achten, welche Bilder wir den Kindern anbieten (vgl. Dahrendorf/Shavit 1988).

das häufig im Kontext Nationalsozialismus eingesetzte Kinderbuch *Der überaus starke Willibald* (Fährmann 1988) arbeitet – zwar indirekt durch die Form der Parabel in die Mäusewelt kolportiert – aber weiterhin mit einer äußeren Stigmatisierung: Die von allen ausgegrenzte Lillimaus ist eine Albinomaus im Gegensatz zu ihren anderen Mäusekumpanen.

Es ist eine große historische Unwahrheit, durch Stigmatisierung das historische Geschehen rechtfertigen zu wollen, und ein anhaltender Kardinalfehler, dass dies durch den Einsatz ungeeigneter Unterrichtsmaterialien nicht korrigiert wird.

Verantworten lernen – Neu gedacht im Sinne einer professionellen Vorbereitung

Um die von Pech (Pech in diesem Band, S. 58) angeführten „Hindernisse“ auf Seiten der Lehrkraft in der Vermittlung des Holocaust zu minimieren, die m. E. teilweise auch in erschreckenden Wissensdefiziten im Bezug auf die Komplexität des Geschehens begründet liegen, ist es für die Lehrperson unumgänglich, nicht nur den didaktischen Aspekt in den Blick zu nehmen oder aus methodischen Anregungen auszuwählen. Vielmehr muss es zunächst darum gehen, den eigenen Wissensstand hinsichtlich der komplexen Ereignisse bewusst zu reflektieren. Wenn wir die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen und Aussagen ernst nehmen wollen, wenn wir den Unterrichtsgesprächen den notwendigen Reflexionsrahmen geben wollen, in dem sich dialogisches Lernen ereignen kann, darf die didaktisch sinnvoll reduzierte Vermittlung in der Grundschule jedoch nicht zu stereotypen oder falschen Erklärungsmustern führen. In zahlreichen Gesprächen mit Lehrkräften unterschiedlichen Alters im Rahmen von Fortbildungen, die ich in diesem Kontext gebe, habe ich immer wieder die Beobachtung machen müssen, dass in diesem Bereich häufig unzulänglich reflektiert wird.

Folgende Leitgedanken⁴⁹ erleichtern den professionellen (Wieder-)Einstieg ins Thema:

- Die Auseinandersetzung und Vertiefung der historischen Inhalte und der Komplexität der Zusammenhänge des Holocaust sowie damit verbunden auch die Vergewärtigung der eigenen biographischen Auseinandersetzung sind Grundvoraussetzung für die Unterrichtsplanung.
- Die Klärung persönlicher Ängste und Grenzen in der Vermittlung des Holocaust an Kinder und die Überprüfung der emotionalen Bereitschaft für sensible Unterrichtsgespräche verhilft zu einem professionellen Umgang mit ‚Grenzfragen‘.
- Die Begegnung mit persönlichen Schicksalsschilderungen hat zum Ziel, die Bewahrung der Menschlichkeit unter allen Bedingungen zu betonen. In der Identifizierung mit den Opfern jener Zeit und in der Vermittlung neuer Wertmaßstäbe ihrer widrigen Lebensumstände (Widerstand/Überleben/Leben im Ghetto, im Lager, im Versteck) wird die menschliche Würde deutlich. Ebenso wichtig ist die Entlarvung stereotyper Darstellungsformen: ein Täterstereotyp ist z. B. das Bild vom ‚Ungeheuer‘ oder ‚Mörder‘, ein klischeehaftes Bild des Opfers ist der ‚Jude, der alles mit sich machen ließ‘.

⁴⁹ In Anlehnung an die von Beit Lohamei Haghetaot (Ghetto Fighters' House Museum, Israel 2003) erarbeiteten (didaktischen) Leitgedanken.

- Um moralisierenden oder oberflächlichen Unterrichtsgesprächen vorzubeugen sollte man sich vergegenwärtigen, dass niemand heute das Recht oder das Vermögen hat, das Verhalten der Opfer dieser Zeit zu be- oder gar zu verurteilen.
- Die Auseinandersetzung mit dem Glauben an die menschliche Kraft, welche es ermöglichte, die Hölle zu überleben und danach den Mut zu haben, ein neues Leben zu beginnen und Familien zu gründen, führt aus der Beschreibung ‚passiver Opfer‘ hinaus und ist eine Perspektive des Erinnerns.
- Unsere universellen Werte, wie Menschenrechte, Demokratie, Rücksichtnahme auf Andere, Schwächere, persönliche Verantwortung des Einzelnen für sein Handeln sind die Basis für den Einbezug einer Gegenwarts- und Zukunftsperspektive.
- Die Erkenntnis der Labilität des menschlichen Charakters, welche es ermöglichte unter gewissen Umständen ‚ganz normale Menschen‘ zu Tätern werden zu lassen, schützt vor plakativen Verurteilungen und schnellen Antworten.
- Der Holocaust sollte vor Instrumentalisierung und Manipulation bewahrt werden.
- In diesem Sinne sollte man Einblick in die Komplexität des Holocaust im Hinblick auf seine Singularität gewinnen, um eine vereinfachende Gleichstellung mit anderen Genoziden zu verhindern.⁵⁰

Erinnern und Verantworten

Die jüdisch-christlichen Wert- und Moralvorstellungen – von der Gleichheit aller Menschen vor Gott bis hin zum Gebot „Du sollst nicht töten“ – sind zentrale Themen in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust. Nicht im Sinne einer theologischen Vereinnahmung oder dem moralischen Zeigefinger. Vielmehr in der Übernahme von Verantwortung und der Sensibilisierung für den mitmenschlichen Umgang zeigt sich mein Christsein; nicht mehr aber auch nicht weniger. In Unterrichtsgesprächen werden diese beiden Perspektiven zum einen durch die verschiedenen Möglichkeiten menschlichen Handelns, zum anderen in der Entscheidungsoffenheit des Handelns bzw. Nicht-Handelns selbst auf Seiten der Helfer, Zuschauer und Täter immer wieder initiiert.

Eine existentielle Frage, die Kinder in diesem Zusammenhang häufig stellen, ist die nach der Verantwortung Gottes: Warum hat Gott das Leiden der Menschen zugelassen? Eine Antwort zu geben ist nicht ganz einfach und bleibt unbefriedigend. So kann man im Gespräch die Kinder zu vertiefendem Fragen anregen. Die persönliche Glaubensaussage, dass Gott auch im Leiden bei den Menschen ist, nimmt die Ausgangsfrage der Kinder in der biblisch-christlichen Tradition auf.

Ausgehend vom gegenwärtigen christlich-jüdischen Dialog ist es nicht sinnvoll im Zusammenhang mit dem Holocaust eine Erstbegegnung mit der jüdischen Religion zu initiieren. Dies käme im Sinne Rafael Seligmanns einem ‚späten Sieg Hitlers‘ gleich. Das Judentum – und besonders die lebendigen jüdischen Gemeinden in Deutschland – ist als Trägerin einer gelebten Kultur und Mitgestalterin einer modernen Gesellschaft zu

⁵⁰ Die Singularität des Genozids liegt nicht in den Zahlen, sondern im Zusammentreffen verschiedener Beweggründe des nationalsozialistischen Regimes (vgl. Vortrag von Yehuda Bauer vor dem deutschen Bundestag 1998.) Singularität ist hier im Sinne von Präzedenzlosigkeit gemeint.

sehen. Eine Wiederholung und Vertiefung jüdischer Feste und Bräuche mit den entsprechenden kultischen Gegenständen ist jedoch angebracht.⁵¹

Im Rahmen der Woche der Brüderlichkeit oder dem nationalen Gedenktag der Holocaustopfer am 27. Januar (Befreiung von Auschwitz) lässt sich das Thema im Schuljahr verankern. Es bietet sich besonders in der vierten, je nach Lerngruppe auch schon in der dritten Klasse an.

Christliche Grundwerte prägen unsere abendländische Gesellschaft. Sie sind in die UN-Menschenrechtskonvention eingeflossen und haben das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland beeinflusst, im Bewusstsein der Gräueltaten der nationalsozialistischen Herrschaft. Auf diesem Hintergrund können sich Themen wie Menschenrechte – Kinderrechte anschließen.

Erinnern lernen – Lernchancen für Kinder in der Grundschule

Das Vorwissen der Kinder ist sehr unterschiedlich, meist ist es undifferenziert und unstrukturiert, teilweise mit diffusen Ängsten besetzt. Es reicht vom Namen ‚Hitler‘ bis hin zu detaillierten Kenntnissen über Verbrechen in den Konzentrationslagern. Oftmals haben Kinder verzerrte oder stereotype Vorstellungen von Opfern und Tätern. Ein Ziel der Erstbegegnung mit der Thematik in der Grundschule ist es, dieses Vorwissen zu ordnen, um den Kindern eine Perspektive für die Entwicklung eigener Handlungskompetenzen anzubieten und einer Ohnmacht gegenüber dem Schrecken sowie der Ablehnung einer Auseinandersetzung entgegenzuwirken. Eine Nicht-Thematisierung kann eine negative emotionale Besetzung bewirken. Schreckensbilder können unreflektiert wachsen und unter widrigen Umständen in der Adoleszenz in eine Faszination an der Macht und Gewalt der Nationalsozialisten umschlagen. Durch die Beschäftigung mit dem Holocaust wird nicht eine vermeintlich heile Welt zerstört. Die Kinder erhalten vielmehr Hilfe zur Verarbeitung von Realität (vgl. Deckert-Peaceman. 2002, S. 47). In Einzel- oder Kleingruppengesprächen können Kinder mit einem ausgeprägten Wissensstand gerade auch im Hinblick auf die nationalsozialistischen Gräueltaten ihre Kenntnisse zur Sprache bringen. Unklarheiten und Fragen werden hier geklärt und Ängste abgebaut. Im Plenum sollte diese Ebene nur vorsichtig angesprochen werden, da die Kinder versuchen könnten, sich in der Schilderung grausamer Ereignisse zu übertrumpfen. Dies würde den Zielen des Unterrichts entgegenwirken.

Grundschulkindern sind in einem Alter, in dem sich ihre Einstellungen und Haltungen nicht zuletzt an positiven Vorbildern entwickeln. Dies ist persönlichkeitsstärkend und zeigt ihnen Handlungsmöglichkeiten für ein verantwortungsbewusstes und selbstreflektierendes Leben auf. Die Kinder sind offen für Lebensgeschichten anderer Menschen, solidarisieren sich mit den Opfern und haben großes Interesse an wert- und normorientierten Inhalten, fragen nach Gleichheit und Gerechtigkeit. Man denke nur an die Diskussionen über Ungleichbehandlungen im Schulalltag, Streiterei in den Pausen u. v. m.

⁵¹ Viele Gedenkstätten, Synagogen oder kirchliche Träger haben mittlerweile sehr gute Anschauungsmaterialien für Schulen entwickelt, u. a. Geschichtskoffer mit Gegenständen des jüdischen Lebens und der damaligen Zeit (Essensmarken, ‚Judenstern‘ etc.).

Eine altersgerechte und sachbezogene Vermittlung der historischen Ereignisse für jüngere Kinder basiert auf dem im Sinne Adornos von Abram und Mooren formulierten Postulat: Die „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ (Abram/Mooren 1998, S. 96), in der eine detaillierte Darstellung extremer Grausamkeiten unterbleibt⁵², aber dennoch der systematische Charakter der nationalsozialistischen Verfolgung nicht ausgeklammert wird.

Die Stärkung individueller Sichtweisen durch die Schilderungen von Einzelschicksalen soll die emotionale Beteiligung der Kinder auslösen und eine Reflexionsebene der historischen und persönlichen Handlungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Pech in diesem Band, S. 58.). Darstellungen des Alltagslebens vor und während des Holocaust machen aus den passiven, anonymen ‚Opfern‘ wieder Subjekte aktiven Handelns und Mitglieder der damaligen Gesellschaft. Die Vermittlung historischer Fakten bleibt das Ziel, erreicht wird es durch die Begegnung mit der Lebensgeschichte einzelner Menschen. Das Einfühlen und Mitfühlen in die Lebensgeschichte ist der Türöffner für das historische Interesse.

Was ist passiert? Wie ist es passiert? Wie sind Menschen mit anderen Menschen umgegangen und warum? Dass es sich dabei nicht nur um einen einseitigen, auf die Kinder bezogenen Lernprozess handelt, wird deutlich, wenn man sich als Erwachsener wieder selbst der Thematik öffnet. Die Auseinandersetzung mit persönlichen Fragen und die Suche nach Antworten konfrontieren uns immer wieder auch mit der eigenen Fassungslosigkeit, dem Entsetzen. Über die Opfer und von den Opfern zu lernen heißt, den Holocaust zu ‚verstehen‘, sich mit ihren Augen der Geschichte zu nähern, Zusammenhänge zu beleuchten und persönliche moralische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Im Folgenden seien wesentliche Lernchancen für die Grundschule zusammengefasst:

- Die Förderung und Stärkung der Empathiefähigkeit ist das primäre Ziel. Insbesondere durch die Begegnung mit einem persönlichen Schicksal und der Anregung zum Mit-Leiden kann diese Dimension angesprochen werden.
- Daraus resultiert die Entwicklung einer offenen und solidarischen Haltung speziell mit den Opfern des Holocaust. Im Rahmen einer Erstbegegnung mit dem Thema ist eine positive emotionale Besetzung wichtig.
- Unstrukturiertes Vorwissen der Kinder kann behutsam korrigiert und diffuse Ängste abgebaut bzw. die Entwicklung neuer Ängste verhindert werden.
- Durch Beispiele ‚starker‘ Vorbilder können Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden, nicht zuletzt, weil auch die Widerspruchskraft gestärkt wird.
- Die individuelle Entscheidungsfähigkeit und damit verbunden die Verantwortung für persönliches Handeln wird den Kindern bewusst gemacht.
- Der Transfer auf Handlungsmöglichkeiten in der Gegenwart, z. B. zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Minderheiten, fördert die Entwicklung des Verständnisses für Menschen mit anderen religiösen Vorstellungen, Ausdrucksformen und Lebensdeutungen. Offenheit, Toleranz und Respekt im Umgang mit Anderen werden gelernt.

⁵² Fotos von Leichenbergen, Beschreibungen der Massenvernichtung und das ‚Jonglieren‘ mit absoluten Zahlen von Opfern schrecken ab und überfordern im Verstehensprozess oft auch Erwachsene.

- Das Erinnern wird als wesentlicher Teil jüdisch-christlicher Tradition erlebt und Wert geschätzt, indem es eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Gestaltung einer gemeinsamen Welt und eines gemeinsamen Lebens erhält. Erinnern wird gleichsam als Impuls zur Veränderung wahrgenommen.

Erinnern lernen konkret – Als Hannah noch Haneczka hieß⁵³

Durch die Begegnung mit einer authentischen Lebensgeschichte haben die Kinder die Möglichkeit, sich mit der Person zu identifizieren und zu solidarisieren, ihre Schwierigkeiten und Ausweglosigkeiten nachzuempfinden. Kinderbücher stellen hier ein geeignetes Medium in der Vermittlung der Thematik dar. Das Buch *Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling* erzählt die Geschichte der Hannah Gofrith, einer Holocaustüberlebenden. Die kindgemäße Darstellung der Lebensgeschichte von Haneczka, die als jüdisches Mädchen den Holocaust in einem Versteck in Polen überlebte, eröffnet über den emotionalen Zugang der Erzählperspektive in besonderer Weise Verknüpfungsmöglichkeiten zu historischen Ereignissen (antijüdische Gesetze, Reichspogromnacht u. a.) und zur jüdischen Religion (Gottesdienst in einer Synagoge, Schabbat u. a.).

Gleich zu Beginn spannt das Kinderbuch einen zeitlichen Bogen von der Kindheit Haneczkas bis zur erwachsenen Frau Hannah.



Hallo — mein Name ist Hannah.
Als ich klein war, nannte man mich Haneczka.

Abb. 3



Abb. 4 (beide aus: Morgenstern 2000)

⁵³ Die folgenden unterrichtspraktischen Ausführungen skizzieren die Erschließungsmöglichkeiten durch das Kinderbuch *Gern wäre ich geflogen wie ein Schmetterling* (Morgenstern 2000). Eine ausführliche Beschreibung des Unterrichtsvorhabens findet sich in Konevic (2005): Wie aus Haneczka Hannah wurde.

Die verschiedenen Namen und Fotos machen neugierig auf ihre Geschichte und die Ereignisse, die sie veranlasst haben, einen neuen Namen anzunehmen oder genauer, sich auf die Wurzeln ihres jüdischen Namens zu besinnen. Haneczka und ihre Familie werden mit immer drastischer werdenden Veränderungen ihrer Lebensbedingungen konfrontiert und müssen mit unerträglichen Umständen fertig werden. Trotzdem führt die inhaltliche Abfolge nicht auf einen dramaturgischen Höhepunkt zu, sondern reiht autobiographische Erlebnisse aneinander. Gleich zu Beginn erfährt man, dass Haneczka und ihre Mutter den Holocaust überlebt haben.

Dieses Schicksal ist historisch kritisch betrachtet nicht repräsentativ, in der Arbeit mit Kindern aber von entscheidendem Vorteil. Im Vorwort des Buches heißt es an die Kinder gerichtet: „Sie [Hannah Gofrith] möchte ihre Geschichte mit dir teilen, sodass sie nicht vergessen wird. Es ist eine Geschichte der Trauer und der Hoffnung zugleich.“ Hoffnungsvolle Aspekte und Lichtblicke durch positive Vorbilder oder ‚Überlebensgeschichten‘ sind bei der Vermittlung des Holocaust für diese Alterstufe wichtig. Diese Dimension der Hoffnung sollte nicht das Leid verschweigen, die Verfolgung durch die Täter nicht verharmlost werden, sondern an konkreten Beispielen dargestellt sein. Die Vermittlung der Verantwortung für die historischen Ereignisse darf kein persönliches Schuldgefühl suggerieren. Die erzählte Geschichte sollte weder Antworten geben, noch anklagen. Durch die Schilderung der Erlebnisse Haneczkas wird dieses Kinderbuch vielschichtig und offen. Fragen werden bei den Kindern aufgeworfen. Gespräche bieten die Möglichkeit, die Haltung einzelner Personen zu vertiefen und die Aktualität des Themas in der Gegenwart zu suchen.

Der Blick auf die geschichtlichen Ereignisse kommt im Heute an, wenn die Dimension der Mitmenschlichkeit und der Hilfe in einer Geschichte diskutiert werden können. Die Kinder wollen zu Recht wissen, ob und was man dagegen tun konnte. Beispiele von Widerstand und Hilfe für die Opfer sollten ins Blickfeld gerückt werden. Mit der Thematisierung des mitmenschlichen und couragierten Handelns einzelner Menschen – den so genannten Helfern, die oftmals ihr eigenes Leben in Gefahr brachten und selbst unter schwierigen Bedingungen lebten – wird eine mehrperspektivische Annäherung erzielt. Dabei sind ‚große Heldentaten‘ (z. B. das Verstecken von Juden) und ‚kleine‘ Akte der Menschlichkeit (z. B. die Versorgung mit Lebensmitteln) anzusprechen. Personen dürfen in ihrem Handeln weder glorifiziert werden, noch ist eine alleinige Demagogisierung von Tätern sinnvoll.

In Unterrichtsgesprächen wurde die Sichtweise und das Erleben der Figuren des Buches diskutiert: allen voran die Familie Skovronek, die Haneczka und ihre Mutter zwei Jahre lang in ihrer Wohnung versteckt hielten; Bauern, bei denen sie lebten; Freunde, die ihnen gefälschte Papiere besorgten u. v. m. Die Kinder erfahren, dass Menschen auch unter schwierigsten Umständen versucht haben, ein Leben in Gemeinschaft zu führen, ihre (religiöse) Identität zu bewahren und ein moralisches Wertesystem aufrecht zu erhalten. Auf der Basis einer jüdisch-christlichen Ethik handelten auch andere Personen der Geschichte. Sie haben das Leid und die Not nachempfunden und an ihren Nächsten solidarisch gehandelt.

Geschichten von Helfern schildern keine Helden, sondern ‚normale‘ Menschen. Die persönliche Entscheidungsmöglichkeit zu verschiedenen Zeitpunkten und die vielfältigen Handlungsmöglichkeiten haben eine Vorbildfunktion. Positive Vorbilder regen zur

Nachahmung an und bieten Vergleichsmöglichkeiten mit eigenen Erfahrungen. So wird eine Brücke zur Gegenwart geschlagen. Dabei entwickeln und stärken die Kinder implizit ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten.

Gesprächsphasen bilden ein zentrales Moment dieses Unterrichtsgegenstandes. Das Unterrichtsgespräch entwickelt kognitive Deutungsmuster, löst und verarbeitet dabei emotionale Spannungen. Phasen der individuellen Auseinandersetzung haben ebenfalls eine große Bedeutung für die kindliche Verarbeitung. Eine authentische Vermittlung von Seiten der Lehrperson spiegelt den Kindern, dass sich auch Erwachsene mit eigenen Gefühlen und Ängsten auseinandersetzen, dass Fragen offen bleiben und Antworten gemeinsam gesucht werden können.

Angesichts der wenigen Menschen, die ihre Menschlichkeit auch in schwierigsten Zeiten bewahrt haben, stellt sich uns heute die Frage, warum haben diese Menschen so gehandelt? Was bringt einen Menschen dazu, seine persönlichen Bedürfnisse zugunsten anderer zurückzustellen? Die Bereitschaft, sich vom Leid eines Anderen berühren zu lassen, erwirbt man nur im Miteinander, in der Gemeinschaft; sie wird erlernt und ist nicht angeboren.

Darauf aufbauend, wird das Erinnern in einer mehrperspektivischen erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit dem Holocaust gelernt, indem das eigene Handeln auf der Seite der Kinder durch Sensibilisierung, Mitgefühl und Nacherleben mit den reflektierten geschichtlichen Erfahrungen im Text, in der Lebensgeschichte ebenso wie in den Handlungen der Helfer, verknüpft werden kann. In Yad Vashem stehen Bäume zur Erinnerung an die Rettung von Juden und zum Zeichen, dass die Helfer nicht vergessen werden. Leider sind es verhältnismäßig wenige Bäume. Die meisten Geschichten des Holocaust enden nicht mit einer Rettung.

In letzter Zeit sind einige empfehlenswerte Kinderbücher erschienen, die einen didaktisch angemessenen Zugang zu der schwierigen Thematik ermöglichen.⁵⁴

Bei der Auswahl eines Kinderbuches können folgende Kriterien zugrunde gelegt werden:

- Authentizität und Plausibilität der Erzählung;
- Stereotypenlose Darstellung (sowohl narrativ als auch bildhaft);
- Identifikationsmöglichkeiten;
- Multiperspektivische Zugangsweise zu couragiertem Verhalten;
- Altersangemessenheit von Inhalt und Sprache;
- Kontinuität von Kommunikations- und Interaktionsstrukturen;
- Eröffnung von Gesprächsanlässen durch Text und/oder Bilder;
- Veranschaulichungsgrad von Stimmungen und Gefühlen;
- Gewährung eines hoffnungsvollen Ausblickes.

⁵⁴ Neben dem Band *Gern wäre ich geflogen wie ein Schmetterling* (Morgenstern 2000) zählen hierzu z.B. *Papa Weidt* (Deutschkron 1999) und *Janusz Korczak* (Neudeck 2000).

Erinnern lernen lokal – Eine ‚Spurensuche‘ zu historischen Orten jüdischen Lebens

Es ist für das Verstehen der eigenen Geschichte wichtig, eine Verbindung zur Lebenswelt der Kinder zu ziehen. Eine Spurensuche am eigenen Heimatort kann eine Begegnung mit der lokalen Geschichte initiieren. Durch das Aufsuchen regionaler Orte werden die historischen Ereignisse und die Lebenswelt der Kinder verbunden. Welche Stationen sich dafür anbieten und wie sie den jüdischen Menschen ihres Heimatortes auch heute noch ein Gesicht geben können, zeigen die nachfolgenden Aspekte:⁵⁵

Fundgrube: Heimatmuseum – Heimathaus / Stadthaus

An vielen Orten wurden in den letzten Jahrzehnten die jüdischen Wurzeln und ihr abruptes Ende erforscht und dokumentiert. Ein erster Ansprechpartner ist das Heimathaus oder Stadthaus. Dokumentationstafeln geben Auskunft über die Namen der deportierten und ermordeten jüdischen Mitbürger, zeigen Fotos jüdischen Lebens und Leidens. Eine solche Gedenktafel kann auch mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet und gestaltet werden.

Unter Umständen erhält man sogar Kontakt zu einem lebenden Zeitzeugen, der zu einem Gespräch mit der Klasse oder einer Führung bereit und kompetent ist. Die Begegnung mit Zeitzeugen wird nur immer schwieriger. Die meisten der noch lebenden Zeugen waren während der Zeit des Nationalsozialismus Kinder.

Standort einer alten, zerstörten Synagoge

Nur an wenigen Orten in Deutschland ist jüdisches Leben zurückgekehrt, meist nur in den größeren Städten. Die vielen kleinen Gemeinden in den ländlichen Bereichen sind durch den Holocaust zerstört worden, Zeugnisse einer Existenz jüdischen Lebens durch die Reichspogromnacht vernichtet. Nicht immer erinnert ein Gedenkstein an den Standort einer Synagoge und ihre Zerstörung. Gibt es jedoch eine jüdische Gemeinde, dann findet man häufig in der Synagoge eine Gedenktafel mit Hinweisen, z. B. auf die Zerstörung der alten Synagoge oder Aussagen zum jüdischen Leben vor und während der Zeit des Holocaust.

Jüdischer Friedhof

Die Inschriften alter Grabsteine sind zum Teil in Deutsch und Hebräisch verfasst. Die Kinder können die Namen und Daten abschreiben. Familiennamen können mit den Namen der Opfer des Holocaust verglichen werden. Überlebende oder in die Emigration geflüchtete Juden haben z. T. neue Inschriften oder Grabplatten eingefügt, damit auch der ermordeten Familienmitglieder gedacht werden kann. Vielleicht besteht vor Ort die Möglichkeit, Kontakt zu diesen Menschen oder ihren Familien aufzunehmen.

Durch die Bedeutung des Friedhofes als Ort des Trauerns und Erinnerns wird ein Gegenwartsbezug hergestellt. Der jüdischen Tradition folgend können die Kinder während eines Besuches des Friedhofs ein kleines Steinchen auf einen Grabstein legen, als Zei-

⁵⁵ Siehe auch die Hinweise zur ‚Spurensuche‘ in der Literaturliste.

chen des Gedenkens für den Toten. Eine Zeit der Einkehr und Stille kann sich anschließen (z. B. in Form einer Gedenkminute).

Stadtgeschichte – Ortsgeschichte

Gedenkstätten oder Einrichtungen, die sich mit der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Stadtgeschichte beschäftigen, haben vielerorts pädagogisches Material für Schulklassen erarbeitet oder bieten thematische Führungen an. ‚Geschichtspfade‘ sind eine Möglichkeit, die Stadt zu erkunden. Dabei werden Gebäude aufgesucht, in denen jüdische Menschen gewohnt haben, in denen sie gesammelt eine Zeit lang leben mussten bis sie deportiert wurden.

Die Aktion ‚Stolpersteine‘ macht in vielen bundesdeutschen Städten auf die damaligen Wohnhäuser jüdischer Mitbürger aufmerksam. Vor solchen Häusern sind in den Fußgängerweg messingfarbene Pflastersteine eingelassen, mit Namen und Lebensdaten der Menschen. In vielen Städten weisen Straßennamen auf (historisches) jüdisches Leben (z. B. Judengasse) oder bekannte jüdische Persönlichkeiten des Ortes hin.

Literatur

- Abram, Ido/Mooren, Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz. Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hrsg.) (1998): Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer, S. 93-109
- Bauer, Yehuda (2001): Die dunkle Seite der Geschichte. Die Shoah in historischer Sicht. Interpretationen und Re-Interpretationen. Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag
- Cave, Kathryn/Riddell, Chris (1994): Irgendwie anders. Hamburg: Oetinger
- Dahrendorf, Malte/Shavit, Zohar (Hrsg.) (1988): Die Darstellung des Dritten Reiches im Kinder- und Jugendbuch (= Jugend und Medien Band 15). Frankfurt a. M.: dtv
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Der Holocaust als Thema für Grundschulkind? Frankfurt a. M.: Lang
- Deutschkron, Inge (1999): Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn. Ill. von Lukas Ruegenberg. Kevelaer
- Fährmann, Willi (1983): Der überaus starke Willibald. Würzburg: Arena
- Greve, Astrid (1999): Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns (= Wege des Lernens Band 11). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener
- Konevic, Sabine (2005): Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz. Holocaust als Thema des Religionsunterrichts. In: Grundschule Religion, 12/2005, S. 4-6
- Konevic, Sabine (2005): Wie aus Haneczka Hannah wurde. Die Geschichte der Hannah Gofrith. In: Grundschule Religion, 12/2005, S. 14-16
- Leßmann, Beate (1993): Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938. In: Die Grundschulzeitschrift, 64/1993, S. 26-32
- Levi, Primo (1992): Ist das ein Mensch? Ein autobiographischer Bericht. München: dtv
- Morgenstern, Naomi (2000): Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling. Die Geschichte der Hannah Gofrith. Erinnerungen an eine Kindheit während des Holocaust. Jerusalem. [Das Buch ist nicht über den Buchhandel zu beziehen, die telefonische Bestellung in Yad Vashem, Jerusalem, ist jedoch unkompliziert: Tel.: 00972-2-6443626 / Fax: 00972-2-6443623 / E-Mail: education.sales@yadvashem.org.il]
- Neudeck, Rupert: Janusz Korczak. Der König der Kinder. Ill. von Lukas Ruegenberg. Kevelaer: 2000
- Reuter, Elisabeth (1988): Judith und Lisa. München: Ellermann
- Spiegel, Paul (2005): Rede anlässlich der zentralen Gedenkveranstaltung aus Anlass des 60. Jahrestages der Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager. Weimar

Literatur und Internetadressen zur ‚Spurensuche‘

- Gedenkbuch. Opfer der Verfolgung der Juden unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft in Deutschland 1933-1945. Band 1-2. Bearbeitet vom Bundesarchiv, Koblenz, und dem Internationalen Suchdienst, Arolsen. Koblenz: Bundesarchiv 1986
- Enzyklopädie – The Encyclopedia of the Righteous Among the Nations Yad Vashem verzeichnet mehr als 17.000 so genannte ‚Gerechte unter den Nationen‘. Das sind Nicht-Juden, die zur Zeit des Nationalsozialismus Juden geholfen haben, sie versteckt oder gerettet haben. Ihre Geschichten werden nun vollständig publiziert. Die Reihe ist im Aufbau und soll Polen, die Niederlande, Frankreich, Ost- und Westeuropa umfassen.
- www.ns-gedenkstaetten.de Verzeichnis nationaler und regionaler Gedenkstätten der Bundesrepublik mit Kontaktadressen und Links
- www.yadvashem.org Die Holocaustgedenkstätte Yad Vashem in Israel hat ihre zentrale Datenbank mit den Namen der Opfer des Holocaust auf ihrer Internetseite. Es ist u. a. möglich, Städte oder Orte zu recherchieren, um eine Auflistung der dortigen vermissten oder ermordeten Juden zu erhalten. Neben der Suche nach Opfern aus bis zu drei Millionen Namen stellt Yad Vashem auch pädagogisches Material zur Verfügung, die so genannte ‚Geschichte hinter den Namen‘.
- www.stolpersteine.com Kontaktadresse der Aktion, u. a. gibt es eine Auflistung über ausgeführte Aktionen in deutschen Städten.

Erinnern und Verantworten

www.wiesenthal.com Über die Homepage des Simon Wiesenthal Zentrums besteht die Möglichkeit, Fragen an Holocaust Überlebende zu stellen.

www.ushmm.org Webseite des United States Holocaust Memorial Museum. Hier findet man neben vielen Informationen auch Hörbeispiele von Überlebenden und Hinweise auf derzeitige Genozide in der Welt.

www.vhf.org Die offizielle Webseite der Stephen Spielberg Stiftung *Survivors of the Shoah Visual History Foundation*.

Dietmar von Reeken

„Wir können es weiter erzählen.“

Holocaust im Sachunterricht – ein Kommentar aus geschichtsdidaktischer Perspektive

Nach längerem Stillstand hat die sachunterrichts- und bezugsfachdidaktische Diskussion über zwei der wichtigsten Inhaltsbereiche des Sachunterrichts, das historische und das politische Lernen, wieder ein wenig an Fahrt gewonnen – auch wenn der Zug immer noch sehr langsam fährt und sich nur wenige Lokführerinnen und Passagiere darin befinden. Dabei hat sich die Forschung vor allem um eine theoretische Neukonzipierung bemüht und den Anschluss an die Diskussionen in den Bezugsfächern partiell (wieder) hergestellt. Bemerkenswert ist allerdings, dass eine systematische Diskussion über die zu behandelnden Inhalte bislang kaum stattgefunden hat. Hier spielen offenbar unterschiedliche Ursachen eine Rolle:

- die Tradition eher offener Curricula im Sachunterricht, die eine Legitimation von einzelnen Inhalten weniger notwendig macht. Formuliert waren und sind eher allgemeine Zielsetzungen und Inhalte („Früher und heute“).
- neuerdings Überlegungen zur Kompetenzorientierung, bei denen ebenfalls die Inhaltsfrage zunächst nicht im Zentrum didaktischer Überlegungen steht, ja Inhalte häufig als beliebig und austauschbar erscheinen,
- im Bereich des historischen Lernens auch die – zum Teil ja durchaus gut begründete – Konzentration der Curricula (und vieler Fachveröffentlichungen) auf lokale bzw. regionale Themen, die grundlegende theoretische Überlegungen schwierig macht,
- und schließlich auch die nach wie vor sehr bescheidene Beteiligung der Geschichts- und der Sachunterrichtsdidaktik an Debatten zum historischen Lernen in der Grundschule – die Zahl derjenigen, die sich nicht nur sporadisch, sondern systematisch engagieren, lässt sich großzügig gerechnet an den Fingern zweier Hände abzählen.

Dennoch gehört auch und gerade eine systematische Diskussion über Prinzipien der Inhaltsauswahl und über die didaktische Begründung einzelner Inhalte zu den Kernelementen fachdidaktischer Forschung, auch im Sachunterricht.

Für den Bereich des historischen Lernens ist es – kurioser- oder verständlicherweise, wie man will – ausgerechnet das Thema „Holocaust“, das in den vergangenen zehn Jahren am stärksten diskutiert wurde, nicht immer von der Sachunterrichtsdidaktik und ihren Vertretern oder der Bezugswissenschaft, der Geschichtsdidaktik, aber immerhin bezogen auf die Grundschule. Es ist schwer nachvollziehbar, warum dies der Fall ist – aber es spiegelt sich darin die zentrale Rolle wider, die der Erinnerung an die nationalsozialistische Herrschaft und ihre mörderischste Konsequenz für das Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft nach 1945 zukam: Erinnern an diese Zeit des Zivilisationsbruchs ist geradezu ein Muss in dieser Gesellschaft („kategorischer Erinnerungsimperativ“). Die

Formen dieser Erinnerung sind höchst unterschiedlich und haben sich im Laufe der Geschichte seit 1945 auch verändert. Wie kulturprägend und gleichzeitig kontrovers die deutsche Erinnerungskultur ist, belegt die Tatsache, dass Auseinandersetzungen über die „richtige“ Form der Erinnerung meist hoch emotionalisiert sind – dies zeigte sich z. B. an den öffentlichen Auseinandersetzungen über die Wehrmachtsausstellung, der langen Diskussion um die Errichtung des Holocaust-Mahnmals in Berlin, der Kontroverse um die Thesen des amerikanischen Historikers Goldhagen und – immer noch andauernd – bei den Debatten um die mögliche Gründung eines „Zentrums gegen Vertreibungen“.

Gesellschaftliche Erinnerungsdiskurse sind dabei eng verflochten mit individuellen. Durch die mittlerweile mehr als sechs Jahrzehnte, die uns von den Geschehnissen trennen, hat sich der Bezug des Einzelnen zum Nationalsozialismus allerdings geändert. Die „Erlebnisgeneration“ stirbt aus, so dass für die heutigen Kinder und Jugendlichen der biographische Bezug zu dieser Zeit erheblich abgeschwächt ist – die Zeitzeugen repräsentieren mittlerweile die Urgroßelterngeneration, zu der lebensgeschichtlich kaum noch Kontakte bestehen (können). Ist der Nationalsozialismus für die Jugend daher ein historisches Thema wie andere auch und damit austauschbar? Dies scheint angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung nicht der Fall zu sein. Die Begegnung mit dem Nationalsozialismus ist in den Schulen und in den Medien sehr verbreitet; zu diesen beiden historischen Narrativen tritt noch ein weiteres, nämlich das familiäre, das mittlerweile gut erforscht ist: In diesen Forschungen zeigt sich, dass sich die Repräsentation des Nationalsozialismus deutlich von den Ergebnissen der Wissenschaft oder den Forderungen der Öffentlichkeit unterscheiden kann: Die nationalsozialistischen Verbrechen und der Holocaust spielen keine bedeutende Rolle im Familiengedächtnis – dieses Ergebnis war nicht völlig unerwartet. Schon überraschender war die Erkenntnis, dass die Kinder- und Enkelgeneration, obwohl der Nationalsozialismus und seine Verbrechen durch Geschichtswissenschaft, Geschichtsunterricht, Gedenkstättenarbeit und mediale Aufbereitungen sehr präsent sind, die sehr selektiven und perspektivischen Erzählungen ihrer Großeltern bestätigen, ja sogar ein Prozess der „kumulativen Heroisierung“ festzustellen ist, d.h. dass „die Kinder und Enkel Elemente der von den Großeltern erzählten Geschichten neu kombinieren und Helden- und Widerstandsgeschichten erzählen, in denen aus Antisemiten ‚Judenbeschützer‘ und aus Gestapo-Beamten Widerstandskämpfer werden“ (Welzer 2005, S. 372).

Auch die Beiträge dieses Heftes eint die Überzeugung, dass der Holocaust ein wichtiger Gegenstand historischer Bildungsprozesse ist, mit dem sich die nachwachsende Generation beschäftigen sollte. Allerdings sind unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Gewichtungen zu spüren, und es finden durchaus (vorsichtige) Kontroversen statt (was in der Sachunterrichtsdidaktik leider nur zu selten vorkommt, wie jüngst Marcus Rauterberg zu Recht beanstandet hat (Rauterberg 2005, S. 217f.)). Mein Kommentar zu den vorliegenden Beiträgen konzentriert sich auf einige wenige Beobachtungen und Überlegungen:

1. Nach wie vor (zumindest prinzipiell) strittig (wie schon Mitte der 1990er Jahre) ist die Beantwortung der grundsätzlichen Frage, ob der Holocaust Gegenstand des Grundschulunterrichts (in diesem Fall: des Sachunterrichts) sein soll oder darf. Die beiden Pole sind durch ein „Nein, aber“ und ein „Ja, aber“ gekennzeichnet, in den 1990er Jahren vertreten

durch Matthias Heyl und Gertrud Beck, hier im Heft durch Detlef Pech und Andrea Becher bzw. durch Heike Deckert-Peaceman. Die Skeptiker argumentieren mit der Gefahr einer Überforderung oder gar Traumatisierung der Kinder und befürchten, eine Ausblendung der Vernichtung stelle eine Bagatellisierung des Holocausts dar; sinnvoll erscheint ihnen dagegen eine „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ nach den Vorstellungen des früheren niederländischen Professors für Holocaust Education Ido Abram mit der Konzentration auf die Förderung von „Empathie“, „Wärme“ und „Autonomie“ (vgl. Becher in diesem Band, S. 19). Dagegen kritisiert Heike Deckert-Peaceman das Argument der Schutzbedürftigkeit der Kinder vor dem Hintergrund neuerer Ergebnisse der Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman in diesem Band, S. 38ff.) und wendet gegen das Bagatellisierungsargument durchaus zutreffend ein, dass eigentlich jede Darstellung des Holocausts „dem Grauen nicht gerecht werden kann“ (vgl. ebd., S. 39). Didaktische Reduktion und Elementarisierung (aber natürlich nicht verfälschende Verkürzung und Trivialisierung) gehören zum alltäglichen Geschäft von Didaktikern und Lehrerinnen. Und Empathie, Wärme und Autonomie könne man auch fördern, ohne Auschwitz, ja eigentlich ohne den Nationalsozialismus überhaupt zu behandeln bzw. sich hierfür auf die „Erziehung nach Auschwitz“ à la Adorno zu berufen.

Hier scheinen mir die wesentlichen Argumente mittlerweile ausgetauscht – und die Kontroverse hat sich auch deutlich abgeschwächt; Andrea Becher schränkt ihre Bezugnahme auf das „Drei-Punkte-Programm“ Abrams zum Schluss ihres Beitrags wieder ein (vgl. Becher in diesem Band, S. 31), und Detlef Pech stellt fest: „Holocaust und Nationalsozialismus müssen Gegenstände des Sachunterrichts sein – denn sie sind aus lebensweltlicher wie aus bildungstheoretischer Perspektive relevant“ (Pech in diesem Band, S. 58). Einig sind sich alle offenbar, dass der Holocaust kein verpflichtendes Thema des Sachunterrichtscurriculums sein kann und darf, dass er aber unter bestimmten Bedingungen (Situationsbezug; Berücksichtigung der konkreten Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppe) durchaus in der Grundschule behandelt werden kann.

2. Noch viel zu wenig diskutiert scheint mir dagegen die Frage, ob sich die Debatte ausschließlich um den Holocaust drehen oder ob nicht viel grundsätzlicher auch über die Behandlung der nationalsozialistischen Herrschaft im Sachunterricht nachgedacht werden sollte. Detlef Pech deutet dies bereits an, wenn er feststellt: „'Holocaust' steht in der vorliegenden grundschulbezogenen Literatur zumeist als Synonym für Verfolgung und Nationalsozialismus.“ (Pech in diesem Band, S. 52; vgl. auch S. 65f.). Immerhin schwächt sich die psychologische Argumentation über „Verfrühung“ oder fehlende kindliche Lernvoraussetzungen in der Grundschule deutlich ab, wenn man bedenkt, dass manche Bundesländer das Thema Nationalsozialismus (aber eben nicht „Holocaust“) bereits in den Curricula der 5. oder 6. Klasse verankert haben oder hatten (z. B. Niedersachsen mit dem Thema „Kinder und Jugendliche im Nationalsozialismus“ im Fach „Welt- und Umweltkunde“ der kürzlich abgeschafften Orientierungsstufe), und Teile der Geschichtsdidaktik durchaus der Auffassung sind, dass die Behandlung der nationalsozialistischen Herrschaft am Ende der Sekundarstufe I in Klasse 9 oder 10 (gezwungen durch die chronologisch strukturierten Geschichtscurricula) viel zu spät ist angesichts der medialen und lebensweltlichen Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen.

Notwendig wäre dann allerdings eine stärkere Bezugnahme auf die geschichtsdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse jenseits der Grundschule – wie überhaupt die Frage der Anschlussfähigkeit sachunterrichtlich vermittelten Wissens noch bislang zu wenig diskutiert wurde. Wie stellt sich die Verankerung des Nationalsozialismus im schulischen Unterricht nach der vierten Klasse dar? Seine Behandlung ist natürlich dem Geschichtsunterricht zugeordnet, der allerdings häufig in der Praxis – nicht zuletzt aufgrund der großen Stofffülle und seiner chronologischen Anordnung in der Sekundarstufe I – bei 1933 endete (obwohl dies curricular anders vorgesehen war). Aber die Thematisierung beschränkt sich nicht auf den Geschichtsunterricht, sondern umfasst auch andere sozialkundliche Fächer, den Deutsch- und Religions- und zum Teil auch den Kunstunterricht. In der Wahrnehmung vieler Schülerinnen und Schüler entstand und entsteht hier das Gefühl einer „Überfütterung“ – zumal, wenn die Behandlung thematisch sehr ähnlich und vor allem die Deutung völlig einheitlich ist. Denn die Pluralität von Bewertungsperspektiven, die für eine pluralistische Gesellschaft, vor allem auch eine durch Migration geprägte, charakteristisch ist, gerät angesichts der Bedeutung des Nationalsozialismus für die deutsche politische Kultur schnell an ihre Grenzen: Wer die nationalsozialistischen Verbrechen leugnet oder sie ignoriert, stellt sich außerhalb der deutschen Werteordnung und Erinnerungsgemeinschaft. Schüler und Schülerinnen (zumindest die älteren) erkennen dies sehr schnell, sie äußern daher keine eigenständigen Urteilsbildungen und Bewertungen, sondern sie reproduzieren sozial erwünschte Antworten, präsentieren so ein „verordnetes Gedächtnis“. Die unterrichtliche Kommunikation über den Nationalsozialismus, dies zeigen gerade neuere empirische Untersuchungen, ist geprägt von einer inszenierten Kommunikation (vgl. Meseth/Proske/Rathke 2004) – auch schon in der Grundschule? Heike Deckert-Peaceman (vgl. Deckert-Peaceman in diesem Band, S. 43) liefert für solche Überlegungen erste Ansätze, die aber noch weiter entwickelt werden müssen.

Ein gründlicheres interdisziplinäres und schulformübergreifendes Argumentieren ist aber auch ansonsten erforderlich; so zeigt sich etwa in den Beiträgen von Becher und Pech ein leicht verkürztes Verständnis von „historisch“ bzw. „historischem Lernen“, das nicht dem Stand der geschichtsdidaktischen Diskussion entspricht: Becher behauptet, dass „uns für die Bearbeitung der Lebensgeschichte der Familie Blumenthal eine *lediglich historische* Betrachtungsweise nicht angemessen schien“ (Becher in diesem Band, S. 27, Hervorh. von mir, DvR) – dies ignoriert die grundlegende geschichtstheoretische Erkenntnis, dass Geschichtswissenschaft sich eben nicht nur mit der Vergangenheit befasst, sondern vielmehr mit dem Zusammenhang der Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart (und perspektivisch auch Zukunft), Gegenwartsbezüge also konstitutiv für historische Lernprozesse sind (vgl. Bergmann 2002)! Ähnlich sieht es aus, wenn Detlef Pech schreibt, „dass Holocaust und Nationalsozialismus hier *nicht nur als historisches Thema* betrachtet werden“ (Pech in diesem Band, S. 60, Hervorh. von mir, DvR), oder in dem Satz: „Geht es um den Holocaust und den Nationalsozialismus als historische Ereignisse *und nicht um deren Wirkungsgeschichte*, kommt dem historischen Lernen eine besondere Bedeutung zu“ (ebd., Hervorh. von mir, DvR), als wenn die Wirkungsgeschichte nicht zu den Gegenständen historischen Lernens gehöre. Hier ist offenbar noch Klärungsbedarf, was die gegenseitige Bezugnahme geschichtsdidaktischer und sachunterrichtsdidaktischer bzw. grundschulpädagogischer Argumentation angeht.

Damit stellt sich gleichzeitig erneut die Frage nach dem Profil historischen Lernens im Rahmen des Sachunterrichts: Soll es sich – unterhalb der allgemeinen Forderung nach Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins oder eines reiferen historischen Denkens (vgl. Reeken 2004) – vornehmlich auf die Thematisierung von Alltag, Kultur, Technik usw., also – ein wenig zugespitzt – gleichsam des Schönen, Spannenden, Exotischen, Harmlosen usw. beschränken, oder muss auch das Belastende, Problematische, Schwierige, Komplexe in der Geschichte bereits in der Grundschule behandelt werden? Gewendet auf den Nationalsozialismus: Sollen sich jüngere Kinder vornehmlich mit Alltag, Kindheit und Jugend, Schule und mit Empathie mit den Opfern⁵⁶ befassen, während z. B. die Behandlung der Täter, der Profiteure und der Abgründe menschlichen Denkens und Handelns in dieser Zeit eher den älteren vorbehalten bleibt?

3. Die entscheidenden Herausforderungen für die weitere Forschung, dies machen auch die vorliegenden Beiträge deutlich, scheinen mir neben dieser theoretisch-normativen Klärung auf zwei Feldern zu liegen:

- 1) Eine weitere *empirische Erforschung von Schülervorstellungen und Lehrerinnenvorstellungen* zum Thema ist dringend erforderlich. Hier kann ich Heike Deckert-Peaceman in ihrer kritischen Haltung (vgl. Deckert-Peaceman in diesem Band, S. 39f.) nicht folgen: Wenn sie feststellt: „Welche Legitimation für die Vermittlung des Holocaust lässt sich aus einem fiktiven Ergebnis schließen, dass 49% der 8-10 jährigen den Namen Hitler schon einmal gehört haben und 51 % noch nicht?“ (ebd., S. 40), so verfehlt sie meines Erachtens die Zielsetzung der empirischen Studien. Es geht gerade nicht um eine empirische Unterfütterung von Legitimationsüberlegungen (diese werden ja zu Recht eher theoretisch-normativ angestellt, so auch von Deckert-Peaceman selbst), sondern um die Ermittlung von Ausgangsbedingungen für mögliches unterrichtliches Handeln bzw. von Wirkungen bereits stattgefundenen Unterrichts! Darüber hinaus muss sich die empirische, vor allem geschichtsdidaktisch motivierte Forschung auch mit der Analyse von Materialien befassen, wie dies Detlef Pech (vgl. Pech in diesem Band, S. 62f.) völlig zu Recht fordert.
- 2) Vor allem aber sehe ich die eigentliche Herausforderung in der *Entwicklung und ggf. methodisch reflektierten Erprobung von geschichts- und sachunterrichtsdidaktisch sinnvollen Zugangsweisen*. Dies erscheint besonders bedeutsam, wenn man sich die Voraussetzungen auf der Seite der Grundschullehrerinnen vergegenwärtigt: Lehrerinnen unterrichten Sachunterricht häufig fachfremd, was schon prinzipiell im Interesse einer Professionalisierung von Sachunterricht höchst problematisch, in diesem Fall aber noch besonders ärgerlich ist. Die Ängste von Lehrerinnen bei diesem Thema, die von Waltraud Holl-Giese (vgl. Holl-Giese in diesem Band, S. 9) und Detlef Pech (vgl. Pech in diesem Band, S. 58) angesprochen werden, sind besonders groß, wenn sie bislang keine Gelegenheit hatten, sich systematisch mit den Bedingungen und Zielsetzungen historisch-politischen Lernens im Allgemeinen und dieses Unterrichtsgegenstands im Besonderen auseinander zu setzen. Dies zeigen auch eigene Erfahrungen in der Ausbildung von Sachunterrichts-

⁵⁶ Letzteres habe ich selbst in einer Veröffentlichung gefordert, wie Detlef Pech (vgl. Pech in diesem Band, S. 57) richtig zitiert – aber ich bin mir mittlerweile nicht mehr sicher, ob die dort favorisierte Schwerpunktbildung sinnvoll ist.

studierenden, die zunächst mit großer Skepsis oder vehementer Ablehnung auf das Thema reagieren (weil sie häufig das Schutzbedürfnis-Argument verinnerlicht haben) und erst nach intensiver Beschäftigung die Relevanz, Bedeutsamkeit und Realisierbarkeit erkennen und für sich akzeptieren. Dies schreit geradezu nach einer stärkeren Verankerung des Themas in der Lehrerausbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Dafür und darüber hinaus sind wissenschaftlich verantwortbare Hilfestellungen inhaltlicher und methodischer Art dringend erforderlich, und hierzu gehört auch eine Sichtung und Analyse von bereits veröffentlichten Unterrichtsvorschlägen. Bislang klaffen theoretisch-normative Forderungen (z. B. die sehr anspruchsvollen Konsequenzen, die Deckert-Peaceman zieht (vgl. Deckert-Peaceman in diesem Band, S. 45)) und pragmatische Konzepte noch relativ weit auseinander. Mögliche methodische Ansätze solcher unterrichtlicher Zugänge (der Autor plant hierzu eine eigene Publikation) sind:

- das *Lernen an Biographien* (siehe den Beitrag von Becher in diesem Band),
- die Arbeit mit und in *Gedenkstätten* (siehe den Beitrag von Holl-Giese in diesem Band); hier wäre die Integration museums- und gedenkstättenpädagogischer Ansätze und Erfahrungen dringend erforderlich,
- die Arbeit mit *Kinder- und Jugendliteratur*, die bislang im Mittelpunkt veröffentlichter Unterrichts Anregungen stand, aber noch längst nicht ausgeschöpft ist; eine Voraussetzung hierfür ist eine gründliche geschichtsdidaktische Analyse vorhandener Bücher
- die Prüfung von *schriftlichen und bildlichen Quellen* auf ihren möglichen Einsatz im Sachunterricht
- Möglichkeiten *forschenden Lernens vor Ort*
- die Arbeit mit *Zeitzeugenbefragungen*, wobei diese allerdings angesichts des zeitlichen Abstands immer schwieriger wird
- die Arbeit mit *Gesprächen*, die für die Verarbeitung der Erkenntnisse unerlässlich sind, wobei hier sowohl geschichtsdidaktische Überlegungen zu Gesprächsformen (vgl. etwa Wenzel 1995) als auch sachunterrichts- und grundschuldidaktische Erfahrungen mit dem Philosophieren mit Kindern fruchtbar integriert werden sollten

Insgesamt leistet das vorliegende Heft m. E. sowohl einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Grundlagendiskussion (vor allem die Aufsätze von Deckert-Peaceman und Pech) als auch der methodisch-pragmatischen Fokussierung (Becher und Holl-Giese), es zeigt aber gleichzeitig, dass hier noch erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf besteht.

Literatur

Ich verzichte hier auf die Auflistung einschlägiger Literatur zum Thema, die sich schnell über die Beiträge in dieser Ausgabe erschließen lässt; im Folgenden finden sich daher nur Verweise auf im Text zitierte Literatur sowie auf eigene (Vor-)Arbeiten zum Thema:

- Bergmann, Klaus (2002): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. Erste empirische Befunde und theoretische Schlussfolgerungen, in: Dies. (Hrsg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt; New York: Campus, S. 95-146
- Rauterberg, Marcus (2005): Bibliografie Sachunterricht – eine kommentierte Auswahl 1976-2003. Baltmannsweiler: Schneider
- Reeken, Dietmar von (2004): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht. 2. erw. u. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider
- Reeken, Dietmar von (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider
- 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 – Grundlagen und Themenfelder für die Grundschule. Bonn (i. E.)
- Welzer, Harald (2005): Der Holocaust im deutschen Familiengedächtnis. In: Volkhard Knigge, Frei, Norbert (Hrsg.) (2005): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. Bonn: BpB, S. 362-378
- Wenzel, Birgit (1995): Gespräche über Geschichte. Bedingungen und Strukturen fruchtbarer Kommunikation im Unterricht. Rheinfelden/Berlin: Schäuble

Beteiligte an diesem Band

Andrea Becher, geb. 1978, Doktorandin an der Fakultät Bildungs- und Erziehungswissenschaften und Georg-Christoph-Lichtenberg-Stipendiatin im Promotionsprogramm „Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung – Didaktische Rekonstruktion“ an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftliche Bildung, Holocaust Education

Gertrud Beck, Prof. Dr.; ist pensionierte Professorin für Grundschulpädagogik mit den Schwerpunkten Sachunterricht, politische Bildung und Lernprozesse von Kindern. Sie hat 1996 mit einem Themenheft der Grundschulzeitschrift die wissenschaftliche und schulische Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Holocaust in der Grundschule maßgeblich angestoßen.

Heike Deckert-Peaceman, geb. 1963, Prof. Dr., langjährige Tätigkeit als Grundschullehrerin sowie in der Aus- und Fortbildung für das Lehramt, 1998-1999 Mitarbeiterin am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik im Bereich Schulentwicklung und Evaluation, 1999-2001 Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung, 2001 Promotion, 2001-2002 Mitarbeiterin des Fritz Bauer Instituts/Frankfurt am Main, 2002-2003 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Johann Wolfgang Goethe-Universität/Frankfurt am Main, seit 1.4.2004 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Waltraud Holl-Giese, geb. 1947, Prof. Dr., Lehramtsstudium der Fächer Deutsch und Geschichte sowie Diplomstudium mit Schwerpunkt Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, mehrjährige Tätigkeit als Lehrerin und Schulleiterin an Grundschule in Baden-Württemberg. Mitarbeit an Projekten und Leitung von Arbeitskreisen zur Regionalgeschichte. 1992 Promotion zum Dr. paed., seit 1997 Professorin für Didaktik des Sachunterrichts im sozialwissenschaftlichen Bereich an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Die Arbeitsschwerpunkte: regionales und globales Lernen, geschichtsbezogenes Lernen und demokratisches Lernen im Sachunterricht; Kindervorstellungen und Lernvoraussetzungen; Themenbereich Landwirtschaft als Aspekt der Umweltbildung in der Grundschule im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Veröffentlichungen: neben Artikeln zu Unterrichtsthemen aus den Arbeitsschwerpunkten im Sachunterricht veröffentlichte sie zu Kindervorstellungen: Das geographische Weltwissen der Sieben- bis Zehnjährigen, Forschendes Lernen im Lehramtsstudium zu Lernvoraussetzungen für „Geschichte“, Vorstellungen der Grundschul Kinder zur Landwirtschaft. Aufgaben innerhalb der Hochschulselbstverwaltung: Frauenbeauftragte, Leiterin des Prüfungsamtes

Beteiligte

Sabine Konevic, geb. 1969, Grundschullehrerin und Fachleiterin für Evangelische Religionslehre am Studienseminar Münster II

Detlef Pech, geb. 1970, Dr. phil., Diplom-Sozialwissenschaftler, Diplom-Pädagoge, derzeit Vertretung einer Professur für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt; u.a. mit den Arbeitsschwerpunkten Politische und Historische Bildung (insbesondere Rassismus, Rechtsextremismus und ‚Holocaust Education‘) sowie Männliche Sozialisation und Jungenarbeit.

Marcus Rauterberg, geb. 1968, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schwerpunkt Sachunterricht des Instituts für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Fragen kindlicher Perspektiven auf Sachlernprozesse, der Gegenstandskonstitution im Sachunterricht und der Fachkonzeption. Er ist Autor einer Reihe von einschlägigen Beiträgen zum Sachunterricht (u.a. Bibliographie Sachunterricht; Einführung in den Sachunterricht zusammen mit Gertrud Beck) und seit 2003 ist er Herausgeber der Fachzeitschrift www.widerstreit-sachunterricht.de und Mitherausgeber der Reihe „beihefte“.

Dietmar von Reeken, geb. 1959, Prof. Dr., Professor für Geschichtsdidaktik mit den Schwerpunkten Geschichtsunterricht und Geschichtskultur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Arbeitsschwerpunkte u. a.: frühes historisches Lernen, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, Heimat und Erinnerung in der Region, Nordwestdeutsche Regionalgeschichte

Katharina Stoklas, geb. 1979, hat Psychologie und das Lehramt an Grundschulen studiert. 2008 schließt sie das Diplom in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Schule ab. Katharina Stoklas ist Mitbegründerin von *widerstreit-sachunterricht* und Mitglied im wissenschaftlichen Beirat. Ihre Examensarbeit „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht - Historie und Perspektiven“ ist als erstes beiheft bei *widerstreit-sachunterricht* erschienen.

Die Debatte um eine Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Grundschule lässt sich - mindestens was ihre historischen und politischen Aspekte anbelangt - fachlich im Sachunterricht verorten.

Trotz kontinuierlicher Beiträge mit Bezug auf die Grundschule aus den letzten zehn Jahren fehlt bisher die Darstellung eines Zusammenhangs mit dem Sachunterricht.

Welche Relevanz hat die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht nur im sondern auch für den Sachunterricht? Dies ist die Schlüsselfrage des vorliegenden beiheftes, der vier Beiträgen nachgehen.

Die sachunterrichtlichen Beiträge werden aus den Perspektiven der Religionspädagogik und der Geschichtsdidaktik kommentiert. Der Band enthält Beiträge von Andrea Becher, Heike Deckert-Peaceman, Waltraud Holl-Giese, Sabine Konevic, Detlef Pech und Dietmar von Reeken sowie ein Vorwort von Gertrud Beck.

ISSN 1860-1251

МММ' МТԳԵՂՏԻՐԵՂԻ-ՉՏՄՈՍԻՇԵՂԻՄԻՇ՝ ԳԵ