

„Mein Opa ist geil, mein Opa war Nazi.“¹
**Bericht des Freiburger Forschungsprojekts „Antisemitismus und
Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts“**

von

Eva-Maria Glück / Wilhelm Schwendemann / Georg Wagensommer

1. Gegenwärtige Problemstellung

Ein Ausgangspunkt unserer Forschungsbemühungen im Forschungsprojekt *Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts* ist der von Adorno 1966 gehaltene Rundfunkvortrag „Erziehung nach Auschwitz“. Dessen Imperativ, „die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“², wirkt als moralisch unangreifbare Begründung für pädagogisches Handeln. Dabei avancieren sein Imperativ und mit ihm die zivilisatorische Katastrophe „Auschwitz“ zum normativen Bezugspunkt einer Pädagogik, die mit nichts weniger in die Verantwortung genommen wird als mit der umfassenden Aufgabe, dafür Sorge zu tragen, dass sich ein „zweites Auschwitz“, das heißt (Massen-) Verbrechen gegen die Menschenrechte, nicht mehr zu ereignen vermögen.³ So stellen die Stichworte „Auschwitz“ und „Holocaust“ eine grundsätzliche Herausforderung für das „Projekt der Erziehung“, für die Erziehungswissenschaften und insbesondere für die Religions- und Ethikdidaktik dar und ein wesentlicher Impuls hierfür ging von Adornos Vortrag aus.⁴

Als Philosoph und kritischer Analytiker gesellschaftlicher Prozesse thematisiert und akzentuiert Adorno in seinem Vortrag die grundsätzlichen Implikationen des Auschwitz-Geschehens für jede „Erziehung nach Auschwitz“. Wir hingegen spezifizieren unsere Forschungsbemühungen mit der Frage, was dies für die religionspädagogische Praxis bedeutet? Unser Bestreben ist es hierbei, Antworten auf die Frage zu formulieren, wie das Geschehen selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung zu machen ist. Für diesen Zugang wurde in den USA der Begriff der *Holocaust Education* geprägt und in diesem Sinne findet er auch in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion Anwendung; auch hierin spiegelt sich die Tatsache, dass im deutschsprachigen Raum die Frage nach der pädagogischen Praxis bisher vernachlässigt wurde.

So wird von verschiedenen Seiten beklagt, dass der herkömmliche Schulunterricht, der Holocaust, Nationalsozialismus und Antisemitismus zum Thema hat, häufig sein Ziel verfehle, prophylaktische Lerneffekte in den Schülern zu bewirken. Stattdessen sind in der schulischen Interaktion verschiedene Kommunikationsstörungen und Lernblockaden wahrnehmbar, die zu unfreiwilligen Vorurteilsproduktionen⁵ oder zu Überlegenheitsillusionen führen können⁶. Ferner kann Unterricht dazu beitragen, das Interesse am Nationalsozialismus zu schüren⁷ oder auf Grund sozialpsychologischer

¹ Als Georg Wagensommer im Zuge des Forschungsprojekts um die Bereitschaft von SchülerInnen einer Neunten Klasse Realschule für Interviews warb, wurde er u.a. mit dieser Aussage konfrontiert.

² ADORNO 1966, 674.

³ Vgl. MESETH 2000, 19.

⁴ Vgl. HEYL 1996, 64; SCHWENDEMANN 2001, 56.

⁵ Vgl. KÖNIG 1997.

⁶ Vgl. BRENDLER 1991, 1997.

⁷ Vgl. ebd.

Dynamiken zu einem „sekundären Antisemitismus“⁸ führen: „einem Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“⁹. Manche Schüler *und* Lehrer reagieren ablehnend mit einem „Ich kann es nicht mehr hören!“, wenn sie auf Nationalsozialismus und den Mord an den europäischen Juden angesprochen werden.¹⁰ Und in der Tat scheint es so zu sein, dass die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Lehrplans ist, als Unterrichtsthema durch immer mehr Schüler abgelehnt wird – zumindest was die Quantität, das Ausmaß anbelangt, indem unterrichtet wird.¹¹

2. Rezeptionsprobleme im historischen Rückblick

Zugleich zeigt ein historischer Rückblick, dass die gegenwärtigen Rezeptionsprobleme von Beginn bis in die heutige Zeit bewusst sind. Exemplarisch seien hier Rumpf und Tjaden genannt, die bereits in den 1960er Jahren auf Vermittlungsprobleme¹² und „Abwehrmechanismen“¹³ bei Schülern hingewiesen haben. Ebenso kritisierte Bayer 1963 die Zuwendung zur Zeitgeschichte und sah die Vergangenheit bis zum „Exzess“ bewältigt.¹⁴ Diesem (noch in jüngerer Vergangenheit) geäußerten Argumentationsstereotyp der Übersättigung¹⁵ widersprachen allerdings schon früh empirische Untersuchungen, die ein großes Wissensdefizit bei Schülern belegten.¹⁶ Hier zeigten sich in den Antworten der Schüler eine fast ausschließlich an der Person Hitlers orientierte Sicht des sog. Dritten Reiches sowie Klischees und bekannte Vorurteile über Juden im Gewand von schulischem Wissen. Filser stellte daraufhin die Frage, „ob in einem Teil des Antwortmaterials nicht ein latenter Antisemitismus zum Vorschein“¹⁷ komme?

Aktuelle Studien belegen, dass die nationalsozialistische Vergangenheit kein historisches Ereignis ist, das junge Menschen lediglich als Gegenstand eines archivari-schen Interesses tangiert. Vielmehr scheint es so zu sein, dass sie eine aktuelle Determinante politischer wie privater Erfahrungen, religiöser Fragen, des Selbstverständnisses und der Weltinterpretation ist und eine partielle Relevanz besitzt.¹⁸

3. Aspekte der Psychodynamik des Antisemitismus

Unterricht über den Holocaust bzw. Antisemitismus rührt an gewaltige psychodynamische Probleme. Der sich seit 1870 entwickelnde Antisemitismus in der deutschen Bevölkerung trotz Anpassung und Akkulturation der jüdischen zeigt in einer historischen Perspektive, was sich u.E. im Unterrichtsgeschehen oft genug wiederholt. Hinter der historischen Entwicklung neuer Formen von Judenfeindschaft verbargen sich Anfang des 20. Jahrhunderts ethnische Konflikte, hohe soziale Mobilität, ökonomische Probleme, politische Machtkämpfe und ein soziokultureller Wandel der modernen Zivilisation¹⁹, in deren Kern die Sehnsucht nach Barbarei angelegt zu sein

⁸ Vgl. WAGENSOMMER 2002, 2003.

⁹ Erb 1991, 215.

¹⁰ Vgl. HEYL 1996, 61.

¹¹ Vgl. SCHÖNEBERGER et al. 1997, 24.

¹² Vgl. TJADEN 1962, 239.

¹³ RUMPF 1960, 692.

¹⁴ Vgl. BAYER 1963, 175.

¹⁵ Vgl. ROHLFES 1986, 366.

¹⁶ Vgl. WIESENMÜLLER 1972; FILSER 1973.

¹⁷ Ebd., 51.

¹⁸ Vgl. BRENDLER 1997; ROBERTS 1998; MARKS /MÖNNICH-MARKS 2002.

¹⁹ SCHWENDEMANN 2003a.

scheint. Der polnisch-britische Soziologe Zygmunt Bauman ging der Frage nach, ob die Moderne nicht die Rationalitätsstrukturen entwickelt habe, die den Holocaust erst ermöglichte?²⁰

Baumans Motivation, sich mit dem Holocaust unter soziologischen Gesichtspunkten zu beschäftigen, besteht darin, nicht nur Bescheid zu wissen und das Geschehen relativierend als Episode in die Geschichte einzuordnen. Vielmehr geht es ihm darum, den Zusammenhang zwischen den Ideen der Moderne und dem Nationalsozialismus aufzuweisen, worin sich die zerstörerische Logik zeigt, die Welt nach einem scheinbar besseren Prinzip so einrichten zu können, wie man sie gern hätte. Die Forschungsfrage, die sich daran anschließt, lautet: Warum wirkten normale, vielleicht sogar moralische Menschen an den Gewaltverbrechen des Nationalsozialismus mit? Bauman vergleicht die Situation im Nationalsozialismus mit einem Laboratorium, in dem ungeheuer rationales und instrumentelles Potenzial stecke, und der Holocaust passe seiner Sicht nach genau in dieses Setting hinein. Baumans These ist, dass der Zivilisationsprozess der Moderne die Möglichkeit des Holocaust beinhalten musste (!) und dass wir vor Wiederholungen, wenn auch in abgeschwächter Form, nur aufgrund einer moralischen Einstellung nicht gefeit seien, d.h. das Böse des Holocaust weise eine eigene Rationalität auf, die im Zivilisationsprozess angelegt sei.²¹

Der Holocaust stellt für Bauman die absurde Steigerung des Traums von der Perfektionierung der Welt dar. Psychologisch bedient der moderne Antisemitismus mit seinen Übertragungen und Projektionen eigener Ängste, Defizite, Identitätsschwierigkeiten auf die jüdische Bevölkerung gerade diese scheinbaren Rationalitäten, selbst dann noch, wenn die Begegnung mit lebenden Menschen jüdischen Glaubens gänzlich fehlt.²² Die Argumentationsmuster des modernen Antisemitismus scheinen geschlossen und wehren kritische Hinterfragung ab, indem Kritiker als destruktiv beschimpft werden. Unterricht zum Phänomen Antisemitismus muss sich diese Psychodynamik klarmachen und ein sich einschleichendes Wiederholen und Verfestigen dieser Muster im Unterricht bzw. in den unterrichtlichen Lernprozessen zu klären suchen und wenn möglich zu verhindern wissen.

Das hebräische Wort „Schoa“ für den Holocaust bedeutet Katastrophe, Unheil, Vernichtung. Es bezeichnet heute die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden unter dem Nationalsozialismus. Frauen und Männer, Greise, Jugendliche, Kinder und Säuglinge wurden erniedrigt, gequält, ihrer menschlichen Würde beraubt und letztlich ermordet. Dieses Verbrechen ist in der menschlichen Geschichte fast präzedenzlos und ist nach den Maßstäben der Geschichtswissenschaft kaum in den Gang der Geschichte einzuordnen und dann auch nicht nach üblichen Verfahrensweisen der Geschichtsdidaktik oder Didaktik des Politik-, Deutsch-, Religions- und Ethikunterrichts zu unterrichten. Die didaktische Aufgabe, die vor dem Unterricht gegen Antisemitismus und über die Shoa liegt, muss Erinnerungsarbeit leisten, dass sie einerseits die Opfer nicht ein zweites Mal ihrer Würde beraubt, andererseits aber die Faszination klären und aufdecken und Übertragungsphänomene im Unterricht reflektieren, die von der mörderischen Naziideologie bis heute ausgehen und über Medien, Lehrmaterialien, Unterrichtsformen, Haltungen usw. weiterwirkt. Die Lebenden, und

²⁰ BAUMAN 1999; 1992; 1989; 1987.

²¹ Ahrens, der sich mit der Kritischen Theorie der Gesellschaft nach Auschwitz auseinandersetzt, spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Hybris der Aufklärung und die mit ihr einhergehende Form instrumenteller Rationalität am Ende auf eine Praxis hinauslaufe, die sich auf eine Zweckrationalität beschränke, die ihren Höhepunkt im Nationalsozialismus gefunden habe. (Vgl. AHRENS, 1998, 45f.)

²² BERGMANN 2002.

das sind in erster Linie im Unterricht die am Unterricht Beteiligten, sind zu mahnen, indem gerade nicht im Unterricht sich Geringschätzung, Demütigung, Ausgrenzung usw. wiederholen.

4. Aspekte der Psychodynamik von Nationalsozialismus und Holocaust im Unterrichtsalldag

Die Pädagogin Dörr sagte einmal:²³ „Man kann die Gefährlichkeit des Nationalsozialismus nicht dadurch bekämpfen, dass man das, was für junge Menschen damals an ihm attraktiv war, einfach unterschlägt“²⁴. Vor allem Stephan Marks²⁵ machte in seinen Untersuchungen der Interviews mit Tätern und Mitläufern des Nationalsozialismus auf die Gefahr der Gegenübertragung auf die Forschungsgruppe bzw. die unterrichtliche Lerngruppe aufmerksam, was bisher in der Didaktik kaum reflektiert worden ist. Also komme es nach Marks vor allem auch auf die latenten Botschaften dieser Reaktionen an und das gerade im Kontakt der Lernenden mit Unterrichtsmaterialien. Die von ihm geführten Interviews deuten darauf hin, dass Scham bzw. Schamabwehr einer der Gründe zu sein scheint, der Menschen dazu bewegte, Hitler und Nationalsozialismus zu bejahen und aktiv mitzutragen und dass Scham und Schamabwehr sich im Unterricht über NS oder Holocaust wiederholen als Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen. Lehrende müssen diesbezüglich eine andere Wahrnehmungskompetenz für die emotionale Dynamik des Unterrichtsgeschehens entwickeln und dürfen dieser Konfliktsituation im Lernprozess nicht dadurch ausweichen, dass sie mit hohem Input an Informationswissen Schülerinnen und Schüler „zuschütten“ und damit eine Entwertungshaltung den Lernenden gegenüber unbewusst fördern.²⁶

Lehrende und Lernende bewegen sich im Unterricht über Shoa bzw. Antisemitismus in einem Milieu, in dem vom Untersuchungsgegenstand des Unterrichts (also Antisemitismus, Nationalsozialismus, Holocaust) massive Demütigungen, Verletzungen, Entwürdigungen ausgehen und Menschen gleichsam zu Objekten oder Gegenständen gemacht werden; wenn die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden in diesem Unterricht nicht sorgfältig reflektiert werden und Lehrende und Lernende keine Kultur der gegenseitigen Achtsamkeit entwickeln, wiederholen sich Demütigungen, Herabsetzungen, Nicht-Zulassen von Trauer usw. Im EFH-Forschungsprojekt war die in einer Lerngruppe geäußerte Kritik an ihren Lehrenden, dass die Lernenden mit ihren Gefühlen und Affekten allein gelassen worden wären. Die Bilder des Grauens, meist in Dokumentarfilmen oder beim Besuch eines Konzentrationslagers, am Ende einer rein kognitiv präsentierten Unterrichtseinheit sind keineswegs gemeinsam verarbeitet worden. Die SchülerInnen hätten lediglich untereinander oder zu Hause darüber sprechen können. Durch die Bilder des Grauens sei ihnen wohl klar geworden, dass „so etwas“ nie mehr sein dürfe, aber konkrete Handlungsimpul-

²³ DÖRR 1986.

²⁴ Vgl. SCHWENDEMANN / MARKS, 2003b.

²⁵ Dr. Stephan Marks, Forschungsprojekt ‚Geschichte und Erinnerung‘, Pädagogische Hochschule Freiburg, Marienstr. 10, 79098 Freiburg. Tel. & Fax: 0761 – 386 97 95. E-mail: marks@ph-freiburg.de. Webseite: www.geschichte-erinnerung.de

und Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, Forschungsprojekt: Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts, Evangelische Fachhochschule Freiburg – Protestant University of Applied Sciences, Buggingerstr. 38, 79114 Freiburg. Tel.: 0761-4781235; Fax: 0761-4781230; e-mail: schwendemann@efh-freiburg.de / Mitarbeitende: Dipl.Soz.Arb./Dipl.Rel.päd. Georg Wagensommer und Dipl.Rel.päd. Eva-Maria Glück.

²⁶ MARKS 2003.

se waren ihnen nicht evident. Brendler hat vor allem darauf hingewiesen, dass in einem unvermittelten Nebeneinander von nüchterner Sachinformation und den Bildern des Grauens die Schülerinnen und Schüler überfordert seien und Lehrenden auf diese sich einstellende Überforderung hilflos reagierten.²⁷ Es gab bei einer Gruppe der von Brendler Befragten auch eine gelungene Aneignung von Geschichte. Aber: „*In allen diesen Fällen war zu erkennen, daß die persönlichkeitsfördernde Bildung erst über das Durchleben und Durchleiden tiefer emotionaler Betroffenheit und die Durcharbeitung der sie begleitenden Abwehr sich ereignen kann und eigentlich erst jenseits der bloßen Faktenkenntnis und szientistischen Analyse der Tatsachen die Aneignung der Geschichte beginnt.*“²⁸ Brendler fordert, dass die Konfrontationen mit dem Grauen behutsam und mit Einfühlungsvermögen für das Erleben der Schüler, sowie der Bereitschaft für den stützenden Dialog zu geschehen habe. Eine Ausblendung des Grauens hält er nicht für richtig, da die gelungene Aneignung erst, wie oben gezeigt, durch das Durchleben gelungen wäre.

5. Hauptanliegen des Forschungsprojekts und erste Ergebnisse

Unser Hauptanliegen ist die Antwort auf die Frage, *wie man das Geschehen selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung machen kann, „daß sich die Wirkung des Unterrichts in erster Linie als >prophylaktisch< gegen Rassismus, Antisemitismus und Fanatismus erweist?“*²⁹ Ein Ergebnis unserer bisherigen Forschungen war, dass die Schülerinnen und Schüler wenig bis keine Kenntnis über das Judentum haben. Beispielsweise wurden Juden nur als „Opfer“ und „Vergaste“ wahrgenommen oder als „Ausländer“ definiert. Dass Judesein nichts über die Nationalität eines Menschen aussagt, sondern über die Zugehörigkeit zu einer Religion, war den Schülerinnen und Schülern nicht bewusst. Dieses Ergebnis weist auf die Feststellung der Untersuchung der Schulbücher von 1985 zurück, in der festgestellt wurde, dass Juden bis zu diesem Zeitpunkt nur als Opfer dargestellt wurden. Der im Anschluss an die Untersuchung aufgestellten Forderung, Juden nicht nur als Opfer zu zeigen, ist 17 Jahre später offenbar immer noch nicht Folge geleistet worden. Unsere Forschungen ergaben, dass – ähnlich wie bei den von Brendler interviewten SchülerInnen – auch bei der von uns befragten Lerngruppe die Vermittlung von emotionalen Inhalten nicht gelungen war. Am Ende der Unterrichtseinheit, die sehr auf kognitive Inhalte angelegt war, wurde das Konzentrationslager Natzweiler im Elsass besucht. Dieser Besuch hatte offenbar emotionale Spuren hinterlassen. So kommen Gefühle wie Trauer, Erschütterung, Betroffenheit, Scham, Nichtwohlfühlen, Deprimiertsein, "Sich-Überfahren-fühlen", Verlorenheit, Faszination in Bezug auf die Möglichkeit der Machtausübung, Wut usw. in den Interviews zum Ausdruck. Der Aufarbeitung dieser Emotionen wurde im Unterricht kein Raum gegeben und so fand ein Austausch über das Erlebte in der jeweiligen Peer-Group statt. Schon in den 1980er Jahren hatte man erkannt, dass man das schwierige Thema Nationalsozialismus und Holocaust nicht rein kognitiv vermitteln kann. Auch in der Gegenwart scheint ein Scheitern des Unterrichts, bedingt durch die Art und Weise, wie mit affektbesetzten Inhalten umgegangen wird, möglich.

²⁷ Vgl. dazu die Aussage von Barbara Fenner: „Was vermittelt werden sollte (in der Lehrerbildung, Anmerkung, E.G.) wäre die angemessene Haltung Gefühlen gegenüber und ein gezieltes Arbeiten mit den Emotionen, die Entwicklung und Reifeschritte ermöglichen.“ FENNER, BARBARA: Geschichte lernen und wachsen, S.365 – 377, in: LOHRBÄCHER, ALBRECHT; RUPPEL, HELMUT u.a.: Schoa – Schweigen ist unmöglich, Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, 1999, S.368

²⁸ BRENDLER 1996, 162.

²⁹ Ebd. 62.

Ein weiteres Ergebnis des EFH-Forschungsprojektes war die Erkenntnis, dass jeder/jede Schüler/in bereits über ein vages Vorwissen aus der NS-Zeit verfügt, das weitestgehend durch die Großväter oder Väter vermittelt worden ist. Nun erlebten diese SchülerInnen jedoch nicht selten einen Widerspruch zwischen dem, was in der Schule gelehrt wurde und dem, was sie durch ihre Familie erfahren hatten. Diese Widersprüche verstärken u.E. die im Unterrichtsalltag wahrnehmbaren Kommunikationsstörungen und Lernblockaden und weisen darauf hin, dass diese multifaktoriell bedingt sind. So stellt bei der heutigen Pluralität der Lernfaktoren³⁰ die Schule einen Faktor dar, der geschichtliches Wissen vermittelt und Zugehörigkeitsstrukturen herausbildet.³¹ Hinzu kommt, dass das Verhalten eines Schülers im Unterrichtsalltag nicht einseitig dessen Dispositionen zugeschrieben werden kann – verwiesen sei hier auf die Theorie des Symbolischen Interaktionismus³² – und eine Reihe psychologischer Mechanismen die Lernwirkungen beeinflussen.³³

Unter anderem konnten wir herausarbeiten, dass die Rezeptionsprobleme auch zu tun haben mit den eingesetzten Medien, worauf wir genauer eingehen wollen. Jedoch ist auch festzustellen, dass sich beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust alle Akteure in einem komplizierten Geflecht von Diskursen, von reziproken Handlungserwartungen, Projektionen und anderen Einflüssen bewegen, die sich einer rationalen Steuerbarkeit weitgehend entziehen.³⁴ Unsere bisherigen Ergebnisse haben wir in dem Buch „Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema.“ vorgelegt (s. Literaturangaben).

6. Problemanzeige: Die mediale Vermittlung von NS und Holocaust

Im Folgenden stellen wir einige unserer neuesten Forschungsergebnisse vor. Es handelt sich hierbei um die Evaluation von im Religionsunterricht eingesetzten Schulbüchern, die den Nationalsozialismus und Holocaust thematisieren. Ein besonderes Augenmerk legen wir hier auf den Aspekt der medialen Vermittlung, genauer der bildhaften Darstellung von Juden in drei Schulbüchern für den evangelischen Religionsunterricht. Bei den untersuchten Schulbüchern handelte es sich u.a. um verschiedene Ausgaben und Auflagen des Kursbuches 9/10 mit den Unterrichtseinheiten: Nach Auschwitz – Juden und wir (1976), Nach Auschwitz – Juden und wir (1989), Heimat und Fremde (1999). Untersucht wurden Inhalt, Reihenfolge der behandelten Themen, thematische Auslassungen, Kriterien der Bild-Textauswahl, Layout von Bild und Text, Wirkungen auf die Rezipierenden und die Frage nach dem Lerngehalt für die SchülerInnen. In allen Ausgaben des Kursbuches wurde als Ergebnis eine negative Grundstimmung wahrgenommen, die damit zusammen hängt, dass alle Ausgaben mit Antisemitismus und / oder Auschwitz – Holocaust beginnen; Texte von Goebbels, Hitler usw. sind so gesetzt, dass sie für SchülerInnen kaum unterscheidbar von kritischen Kommentaren hierzu sind und dass auf diese Weise Nazijargon und Klischees von Schülerinnen und Schülern rezipiert wird; zudem werden abstrakte Zahlen und Fakten – ähnlich dem Geschichtsunterricht – wiedergegeben. Das Alltagsleben von Juden und Nichtjuden zur Zeit des Nationalsozialismus in Form erzählter Geschichte findet in den Unterrichtseinheiten kaum Beachtung. Unsere Untersuchung bestätigt die Feststellung von Wenzel/Weber (1990): „(...) dass die Juden

³⁰ Vgl. GIESECKE 1999, 144.

³¹ Vgl. GEBAUER 1997, 128; PINGEL 1994, 221.

³² Vgl. BLUMER 1976.

³³ Vgl. GIESECKE 1999, 106.

³⁴ Vgl. FECHLER 2000, 226.

immer noch eine ‚namen- und gesichtslose Masse Mensch‘ blieben und sich ihre Geschichte auf Tabellen und sie betreffende Gesetze und Verordnungen reduzieren würde“³⁵. Die untersuchten Bilder und Grafiken in den verschiedenen Kursbuchausgaben zeigen entweder bedrückende Bilder oder solche mit wenig Aussagekraft. Da sie meist zwischen dem Fließtext angeordnet sind, können SchülerInnen ohne nähere Erklärung der Lehrperson wenig damit anfangen. Und selbst wenn die Bilder näher erklärt werden würden, trägt die Auswahl wenig dazu bei, für die dargestellten Menschen etwas zu empfinden. Dabei meinen wir nicht, dass Juden besonders positiv hervorgehoben werden sollten. Vielmehr sollten sie als Menschen begegnen, die von sich erzählen und somit eine Geschichte haben. Die Auswahl der Grafiken und Bilder fördert u.E. eher die Haltung, Juden als die ganz Anderen zu betrachten, die immer schon Opfer waren oder als „Fremdkörper“ zu sehen. Wir erkennen in den Bildern keinerlei Bezug zur Lebenswelt der heutigen Schülerinnen und Schüler und wenig Bild- oder Grafikmaterial, das die Lernenden dazu einlädt, sich näher mit der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust zu befassen oder sich für Juden oder das Judentum zu interessieren. Zudem begegnen in den untersuchten Einheiten kaum Gleichaltrige, wenn man von der Zeichnung eines Mädchens absieht, das hinter einem Fenster auf eine Synagoge schaut sowie dem Foto einer Begegnung zwischen deutschen und israelischen Schülern: Wir vermuten, dass das verwendete Bildmaterial eher langweilt, als zum forschenden Fragen einlädt.

Auch haben Bilder aus dem antisemitischen Bilderbuch „Der Giftpilz“ Eingang in die Schulbuchliteratur gefunden. Diese scheinen uns wenig geeignet, den damit verbundenen Arbeitsauftrag, den Antisemitismus als Vorurteil in Erinnerung zu behalten, zum Erfolg zu führen. Vielmehr trägt u. E. eine solche Vermittlung dazu bei, Stereotype und Klischees bis in die nächsten Generationen weiter zu tragen. Die Absicht der Schulbuchverfasser, dass die Lernenden auf diese Weise die verschiedenen Formen des Antisemitismus unterscheiden sowie benennen und zugleich als Vorurteil erkennen lernen sollen, könnte mit dieser Vorgehensweise das Gegenteil bewirken: Die ‚intensive Beschäftigung‘ mit gerade antisemitischen Originalbildern und -texten kann die Weitergabe dieser Vorurteile begünstigen. Renn bemängelte schon 1987, „(...) daß antijudaistischen und antisemitischen Darstellungen die nötige sprachliche und inhaltliche Distanz fehlen würde“³⁶. Es ist schade, dass Juden diskriminierende Texte und Bilder in den Schulbüchern stehen und nicht der erzählende, in einem Lehrerhandbuch abgedruckte Text „reinrassig“ der Jüdin Lore Hermann, der die ‚Rasseideologie‘ der Nazis ad absurdum führt.³⁷

Sicher ist es schwer aus der Fülle der Themen und Materialien, die zum Thema NS / Holocaust usw. zur Verfügung stehen, auszuwählen. Deshalb erachten wir es als wichtig, dass die Unterrichtseinheiten nicht alle bzw. zu viele Themenbereiche anreißen. Eine Auswahl, welche die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, eigene Fragen zu stellen und einen Bezug zum Hier und Jetzt herzustellen, wäre vonnöten. Wichtig wäre es auch, dass trotz der Schwere der Thematik das Negative nicht überwiegt und die SchülerInnen lernen, mit ihrer Geschichte als Deutsche umzugehen, denn: „ (...) nirgendwo in der Welt genügt zum Aufbau eines neuen Wertgefühls die Dokumentation des Negativen. Es braucht positive Bilder und positive plakative Formulierungen, die Verbreitung positiver Beispiele und die Weckung positiver Grundstimmungen und Gefühle. (...) Und überall, wo die Wassergräben der Entfremdung gezogen wurden, hinter denen dann die Geschütze des Hasses aufgestellt

³⁵ HEYL 1997, 176.

³⁶ HEYL 1997, 170.

³⁷ Vgl. PETRI / THIERFELDER 2000, 85.

werden, muß man Brücken menschlicher Begegnung schlagen und sich dabei vor einem hüten: einer Generation, die wirklich ‚nichts dafür kann‘, ständig Schuldgefühle einzureden.“³⁸

7. Unterrichtsvorschlag für eine Einstiegsstunde

Als Beispiel einer Einstiegsstunde zum Thema Holocaust wählen wir den Dialog zwischen Professor Marneros und Daniel (siehe M): In der Unterrichtsstunde geht es um die rechtsradikale Szene und ihre Identifikation mit dem Nationalsozialismus. Die SchülerInnen sollen sich in die Rolle eines Neonazis und eines Professors versetzen und ausdrücken können, wie sie sich in der jeweiligen Rolle gefühlt haben. Sie sollen erkennen, dass mit Zivilcourage das Leben eines Menschen hätte gerettet werden können. Sie sollen sich mit dem „Wegschauen“ kritisch auseinandersetzen, einer Problematik, der sie in der unterrichtlichen Bearbeitung des Holocaust wieder begegnen. Sie sollen erfahren, warum ein Grieche mit deutscher Staatsbürgerschaft Deutschland so liebt, und so ihre eigene Identität positiv ausdrücken können. Sie sollen erkennen, dass der Neonazi Daniel anderen Verbrechen vorwirft, die er selbst begeht. Sie sollen lernen, dass die Würde des Menschen unantastbar ist.

M Dialog zwischen Prof. Marneros (Fettdruck), und Daniel (Normaldruck):³⁹

Daniel, NEONAZI

Der 19jährige Daniel, selbst überzeugter Neonazi, hat zusammen mit zwei Freunden einen geistig behinderten Mann umgebracht. Daniel war schon einmal im Gefängnis, weil er eine junge, ausländische Frau körperlich misshandelt hatte. Er hat auch mehrere Einbrüche und Diebstähle begangen. Einige Wochen vor der Tat hatten sich die drei zufällig auf der Straße kennen gelernt. Am Abend der Tat hatten sie Alkohol getrunken und in einer S-Bahn den geistig behinderten Herrn Dänicke entdeckt. Sie umringten ihn und begannen, ihn zu drangsalieren. Ein junges Paar verließ fluchtartig das Zugabteil, weil es erkannte, „**dass es jetzt Ärger**“ gibt. Zuerst nahmen die drei Herrn Dänicke sein Bier ab und tranken es aus. Dann begannen sie, ihm mit den Fäusten ins Gesicht zu schlagen, bis er zu Boden fiel. Daniel, der sein Neonazi-Outfit trug - Bomberjacke und Springerstiefel -, trat den Mann mit voller Wut ins Gesicht. Sicherheitsbeamte näherten sich dem Abteil, weshalb die drei ihr „**Werk**“ vorübergehend unterbrachen. Die Beamten machten jedoch vor dem Abteil kehrt, denn einer der Beamten gab zu bedenken, dass die drei gewaltbereit seien. An der Endstation zerrten die drei Herrn Dänicke aus der Bahn. Herr Dänicke wurde zu Boden geworfen und von den Freunden Daniels fest gehalten, während dieser sein Opfer so lange mit Fäusten und Füßen bearbeitete, bis dieses schließlich regungslos und blutend liegen blieb. Sie machten sich aus dem Staub und Herr Dänicke starb wenige Stunden später.

Daniel ist zu lebenslanger Haft verurteilt worden.

Prof. Andreas Marneros,

geboren in Griechenland, hat die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen, weil er Land und Leute liebt. Nach seiner eigenen Aussage hat er als junger Mann bewundert, wie sich Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg von einem primitiven, men-

³⁸ STECHER 397.

³⁹ Entnommen aus: MARNEROS 2002.

schenverachtenden System zu einem sich der Menschenwürde und den Menschenrechten verpflichtet fühlenden System gewandelt habe. Er hat viele rechtsextreme Gewalttäter begutachtet. Für ihn sind rechtsradikale Gewalttäter Kriminelle, die nicht die deutsche Gesellschaft repräsentieren.

Er sagt: „Rechtsextremistisches Gedankengut kann nicht vollständig ausgerottet werden. Aber die, die die Würde des Menschen für antastbar erklärt haben, jene, die die Menschen auf der Straße demütigen, beschimpfen, schlagen, töten, verbrennen, müssen bestraft werden. Aber es braucht auch soziale Programme, das Angebot von Lebensperspektiven für die jungen Leute, die in die Szene abgerutscht sind, weil diese Szene oft das einzige ist, das ihnen Halt gibt“.

Trotz der rechtsextremistischen Gewalttaten sagt er: „Dieses Deutschland, in dem wir leben, dieses Deutschland, das ich als Heimat gewählt habe, ist das Deutschland mit dem Grundsatz:

Die Würde des Menschen ist unantastbar.

Menschliches Leben ist unantastbar. Die Würde und das Leben eines Dealers sind genauso unantastbar wie die eines Nobelpreisträgers“.

Interview:

„Warum haben sie seinerzeit die junge Frau misshandelt und verletzt?“

Weil das mit meiner Meinung zu tun hat ... Ich bin nämlich der Meinung, dass Ausländer nicht hierher gehören. Die sollen raus aus unserem Land.

Sollen alle Ausländer aus Deutschland ausgewiesen werden?

Ja, natürlich alle.

Aber ist es nicht so, dass, wenn die ausländische Industrie ausgewiesen würde oder nicht mehr nach Deutschland käme, wir hier eine gewaltige Arbeitslosigkeit hätten und Deutschland in Armut verfallen würde?

Warum das?

Na, denken Sie darüber nach oder lesen Sie ein bisschen darüber. ... Essen Sie gerne bei McDonalds?

Ja, sehr gerne.

Das ist aber eine ausländische Restaurantkette. Soll die auch weg?

Wieso ausländisch? So etwas machen wir doch selbst.

Pizza essen Sie auch gerne?

Ja, (leise) Sie würden sicherlich wieder sagen, auch das ist ausländisch.

Ja, das würde ich tun. - Ausländer raus! Und zwar alle! Aber was machen wir mit den Juden?

Ich würde sagen, wir schieben die in eine Gaskammer und vergasen sie dort alle.

Aus welchen Gründen?

Weil Adolf Hitler das schon so gemacht hat.

Aber warum müssen wir das jetzt wieder machen?

Na ja, weil die Juden so "körchliche" Leute sind. Die glauben an so "komische" Menschen wie diesen Jesus Christus.

Also Sie meinen, die Juden glauben an Jesus Christus?

Ja, klar, so wie die anderen "körchlichen" Leute.

.... Sie sind also der Meinung, dass die Juden, weil sie an diesen komischen Menschen Jesus Christus glauben, vergast werden sollen?

Ja, ja, wie auch alle anderen "körchlichen" Leute.

Was meinen Sie mit kirchlichen Leuten?

Na die Katholiken und Protestanten.

Können Sie mir sagen, was politisch rechts ist?

Hm ,.. was soll ich sagen? Hm ... was politisch rechts ist? Hm ... Na ja, wie soll ich das sagen?

Dann versuchen wir es anders. Sagen Sie mir bitte, was politisch links ist.

Politisch links? Nee, das kann ich nicht.

Warum nennen Sie sich dann rechtsradikal?

Weil ich den rechtsradikalen Kreisen angehöre und NPD wähle.

Und was wollen die rechtsradikalen Kreise?

Dass Ausländer nicht nach Deutschland gehören.

Was soll mit den Ausländern geschehen?

Nach Hause schicken.

Alle?

Ja, alle.

Die Arbeiter in der Industrie und auch die Manager und die Studenten und auch die, die in die Fabriken investieren? Diejenigen, die hier Restaurants betreiben?

Ja natürlich. Nur Touristen dürfen nach Deutschland. Keine anderen.

Warum keine anderen?

Weil die so viel Unheil nach Deutschland bringen. Diebstähle, Drogen, Arbeitslosigkeit und ich weiß nicht was.

.... Aber ich dachte S I E sind es, der schon Dutzende von Diebstähle und Einbrüchen begangen hat.

Na, ja, schon... Aber ...

Sie haben mir erzählt, dass sie sich mit ihren Kumpels treffen, die alle wie Sie auch Adolf Hitler bewundern, aber dass Sie keiner speziellen Organisation angehören. Sie treffen sich, trinken und hören rechte Lieder, schauen Filme über Hitler und den Zweiten Weltkrieg an und brüllen "Ausländer raus", "Jude verrecke" und "Heil Hitler." Sie sagten, dass Hitler aber einen Fehler begangen hat, welchen?

Na, dass er andere Länder überfallen hat.

Ich würde Sie einmal gerne mit ins Ausland nehmen.

Was meinen Sie damit?

Ich habe die Hoffnung, dass, wenn ich Sie und Ihresgleichen mit ins Ausland nehmen würde, dem Ausland zeigen würde, es uns besser verstünde und nicht so viel auf uns, auf die Deutschen, schimpfen würde.

Aber mit ihnen schimpft doch niemand. Sie sind doch ein Professor.

Ein ausländischer Professor hier in Deutschland. Aber im Ausland bin ich ein deutscher Professor.

Ich war noch nie im Ausland.

Na ja, dann wären Sie dort der Ausländer. Dann könnte es passieren, dass man das Gleiche mit Ihnen tun würde, was Sie hier mit den Ausländern machen.

Ja, ja,... aber ich kann mich zur Wehr setzen.

Literatur

- ADORNO, THEODOR W.: "Erziehung nach Auschwitz". In: Tiedemann, Rolf [Hg.]: Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften. Band 10.2 Kulturkritik und Gesellschaft II. 1. Aufl. Frankfurt a.M. 1977, 674-690
- AHRENS, JÖRN: Der Rückfall hat stattgefunden. Kritische Theorie der Gesellschaft nach Auschwitz. In: Auer, Dirk et al. [Hg.]: Die Gesellschaftstheorie Adornos. Darmstadt 1998, 41-60
- BAUMAN, ZYGMUNT: Unbehagen in der Postmoderne, Hamburg : Hamburger Ed. HIS Verl.-Ges., 1999.
- BAUMAN, ZYGMUNT: Moderne und Ambivalenz, aus d. Engl. von Martin Suhr. [Hamburger Inst. für Sozialforschung], Hamburg: Junius, 1992.
- BAUMAN, ZYGMUNT: Modernity and the Holocaust, Cambridge : Polity Pr., 1989.
- BAUMAN, ZYGMUNT: Legislators and interpreters: on modernity, post-modernity and intellectuals, Cambridge : Polity Press, 1987
- BAYER, ERICH: Geschichte und Gegenwart in der politischen Bildung. In: GWU, 1963, S. 171-188
- BERGMANN, WERNER: Geschichte des Antisemitismus, München 2002
- BLUMER, HERBERT: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Hamburg 1976, 80-146
- BOßMANN, D.: "Was ich über Adolf Hitler gehört habe...". Folgen eines Tabus: Auszüge aus Schüleraufsätzen von heute. Frankfurt a.M. 1973
- BRENDLER, KONRAD: Die Unumgänglichkeit des Themas "Holocaust" für die Enkelgeneration. In: ders./Rexilius, Günter [Hg.]: Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit. Wuppertal 1991, 220-258
- BRENDLER, KONRAD: Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration. In: Bar-On, Dan / Brendler, Konrad / Hare Paul [Hg.]: ⚡Da ist etwas kaputt gegangen an den Wurzeln ...☒. Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt a.M., New York 1997, 53-104
- DÖRR, MARGARETE: Warum sind so viele Menschen Hitler freiwillig gefolgt? in: Lehren und Unterricht, 11. Jg., 1986, H.2, 49
- ERB, RAINER: Antisemitismus wegen Auschwitz in der jungen Generation? In: Brendler, Konrad / Rexilius, Günter [Hg.]: Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit. Wuppertal 1991, 204-218
- FECHLER, BERND: Zwischen Tradierung und Konfliktvermeidung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. In: ders. et al. [Hg.]: „Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, München 2000, 207-228
- FILSER, KARL: Geschichte: mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule. München 1973

- GEBAUER, KARL: Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule. Stuttgart 1997
- GIESECKE, HERRMANN: Einführung in die Pädagogik. Neuaufl., 5. Aufl. Weinheim, München 1999
- HEYL, MATTHIAS: „Erziehung nach Auschwitz“ und „Holocaust Education“ – Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In: Abram, Ido / Heyl, Matthias [Hg.]: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg 1996, 61-164
- KÖNIG, HANS-DIETER: Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht. In welche Falle eine Lehrerin trotz guter Absichten aufgrund einer uneingestandenem Gefühlsambivalenz tappte. In: Gegenwartskunde 42, H. 1/1997, 73-82
- MARKS, STEPHAN: „Die Wurzeln sind in den Verfolgern zu suchen, nicht in den Opfern“ (T. Adorno). Zur Erforschung eines ‚blinden Flecks‘ - und seine Konsequenzen für eine gelingende Erziehung nach und über Auschwitz, in: Konrad Adenauer Stiftung (Hg.): (Sammelband i.E.), Campus Verlag 2003
- MARKS, STEPHAN / MÖNNICH-MARKS, HEIDI: Scham und Schamabwehr. Zur psychosozialen Dynamik des Nationalsozialismus und der Perpetuierung traumatischer Erfahrungen. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, H. 1/2002, 56-72
- MESETH, WOLFGANG: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fechner, Bernd, et al. [Hg.]: „Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim, München 2000, 19-30
- MARNEROS, ANDREAS: Hitlers Urenkel. Bern, München, Wien 2002
- PETRI, DIETER / THIERFELDER, JÖRG [Hg.]: Kursbuch Religion 9/10 – 2000, Calwer/Stuttgart; Diesterweg/Frankfurt a. M., 2000
- PINGEL, FALK: Nationalsozialismus und Holocaust in westdeutschen Schulbüchern, In: Steininger, Rolf [Hg.]: Der Umgang mit dem Holocaust. Europa – USA – Israel. 2. Aufl. Wien, Köln, Weimar, Böhlau 1994, 221-232
- ROBERTS, ULLA: Spuren der NS-Zeit im Leben der Kinder und Enkel. Drei Generationen im Gespräch. München 1998
- ROHLFES, J.: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986
- RUMPF, HORST: Schule, Geschichtslosigkeit, Entwurzelung. Erwägungen zur gegenwärtigen Hochkonjunktur in der Zeitgeschichte. In: GWU, Jg. 11 (1960), 692-700
- SCHILLING, KONRAD: Beitrag zur Behandlung von Judentum und Antisemitismus im Oberstufenunterricht, In: GWU, Jg. 11 (1960), 132-154
- SCHÖNEBERGER, KLAUS: Gedenkflation, Schluss-Strich oder Veränderung? Podiumsdiskussion. In: Geschichtswerkstatt e.V. [Hg.]: Erinnern gegen den Schluss-Strich: Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus. Freiburg 1997, 23-35
- SCHWENDEMANN, WILHELM (2003, April). Rezension zu: Harald Welzer (Hrsg.) (1999). Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann [14 Absätze], in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 4(2). (=Schwendemann, 2003a)
- SCHWENDEMANN, WILHELM / MARKS, STEFAN [Hg.]: Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band I: Grundsätzliche Überlegungen. Münster, Hamburg, London 2003 (=Schwendemann, 2003b)

- SCHWENDEMANN, WILHELM: „Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema: didaktische und methodische Probleme und Anregungen“. Ein Unterrichtsforschungsprojekt an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 2, 2001, 57-63
- STECHER, REINHOLD, in: „Die Macht der Bilder“ – Antisemitische Vorurteile und Mythen, Jüdisches Museum der Stadt Wien [Hg.]: Picus, Wien o.J.
- TJADEN, KARL-HEINZ: Reaktionen von Schülern auf die Behandlung des Themas Nationalsozialismus im Unterricht des Gymnasiums. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung, Jg. 7 (1962), 238-243
- WAGENSOMMER, GEORG: Den anderen wahrnehmen. Zur Wirkung von Fotodokumenten des Holocaust auf Schüler. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 5, 2002, 66-70
- WAGENSOMMER, GEORG: „Antisemitismus wegen Auschwitz.“ Vortrag anlässlich der Preisverleihung der EFH. In: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stefan [Hg.]: Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band I: Grundsätzliche Überlegungen. Münster, Hamburg, London 2003, 180-186
- WIESENMÜLLER, G.: Unbewältigte Vergangenheit - überwältigte Gegenwart? Stuttgart 1971

Autorin und Autoren: Eva-Maria Glück ist Diplom Religionspädagogin, Lehrbeauftragte an der EFH und arbeitet als Gemeindediakonin und Religionslehrerin am Hochrhein und im Dekanat Lörrach; Dr. Wilhelm Schwendemann ist Professor für Evangelische Theologie und Religions- und Schulpädagogik an der Ev. Fachhochschule Freiburg – Protestant University of Applied Sciences; Georg Wagensommer ist Diplom-Sozialarbeiter und Diplom Religionspädagoge und arbeitet bei der Lebenshilfe in Bruchsal; Lehrauftrag an der EFH und Doktorand an der PH-Freiburg.