

Unterrichtsthema »Nationalsozialismus« in einer Hauptschule – Ergebnisse einer Pilotstudie (SchülerInnenbefragung)*

1. Einleitung

Das Forschungsprojekt »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema« wird geleitet von Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, Evangelische Fachhochschule Freiburg (EFH), Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik.¹ Es kooperiert eng mit dem Forschungsprojekt »Geschichte und Erinnerung«, geleitet von Dr. Stephan Marks, Pädagogische Hochschule Freiburg.¹

Das Projekt »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema« setzt sich mit dem Problem der sogenannten *Holocaust Education* bzw. Erziehung nach und in Hinblick auf Auschwitz auseinander (vgl. Schreier/Heyl 1992 u. 1995, König 1997, Schwendemann 2001, S. 58 f.). Wir suchen Antworten auf die Frage, »wie das Geschehene selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung zu machen sei« (Heyl 1997, S. 20).²

Wir verwenden die beiden Begriffe *Holocaust Education* und *Erziehung nach Auschwitz* synonym, obwohl die Genese der Begriffe je anderen kulturellen Überlegungen zuzuordnen und in angelsächsischen Ländern ein anderer pädagogischer Ansatz als in Deutschland bestimmend ist; das Ziel ist jedoch identisch: Widerstand gegen die Wiederholung von Auschwitz aufzubauen. Die Frage, die sich im Bereich der Schule und in bestimmten Fachdidaktiken stellt, ist: Wie kann das Unfaßbare und die Einmaligkeit des Holocaust und der nationalsozialistischen Verbrechen so unterrichtet werden, daß sich die Wirkung des Unterrichts in erster Linie als »prophylaktisch« gegen Rassismus, Antisemitismus und Fanatismus erweist? Bisher bietet die deutschsprachige Unterrichtsliteratur den Lehrenden wenig Hilfestellung zur Didaktik des Unterrichtsthemas »Nationalsozialismus und Antisemitismus« in der von uns intendierten Weise. Vor allem weicht die Geschichtsdidaktik in bezug auf Nationalsozialismus und die Ermordung von Millionen von Menschen nicht von traditionellen didaktischen Überlegungen ab, und der Nationalsozialismus wird im Geschichtsunterricht, ähnlich wie andere Themen (z.B. Industrialisierung, Napoleon) auch, stark verkopft behandelt.

Auch hier zeigt sich das Phänomen, daß der Nationalsozialismus zwar zu den besterforschten Epochen der Zeitgeschichte gehört, daß die pädagogische Praxis aber gleichzeitig stumm bleibt und es vermeidet, diesen Zeitabschnitt deutscher Geschichte so zu unterrichten, daß die Schülerinnen und Schüler auch *gebildet* und nicht nur *informiert* sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen aber entsprechend den Vorgaben, die Theodor Wiesengrund Adorno in seiner berühmten Radiorede 1966³ gegeben hat, lernen, sich mit den Opfern in einer einführenden Art zu identifizieren, und sollen die Beweggründe der Täter kritisch analysieren lernen. Adorno rechnet mit der Wiederholung der national-

* In Zusammenarbeit mit Christiane Degenhart und Michael Wissmann, Mitarbeiter des Forschungsprojekts »Nationalsozialismus und Antisemitismus« an der EFH-Freiburg, die eine große Unterstützung bei der Analyse und Aufbereitung der Interviews waren.

** Vgl. W. Schwendemann: »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema: didaktische und methodische Probleme und Anregungen«; in: *Im Gespräch*, Nr. 2, Fj. 2001, S. 57–63; vgl. auch Georg Wagensommer: »Zur Konfrontation Jugendlicher mit Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht: »In der Schule darüber reden ist nicht gerade mein Ding«; in: Ebd., S. 64–68.

sozialistischen Barbarei, wenn Erziehung versagt. Wie muß aber im Sinne Adornos gelingende Erziehung aussehen?

Der Unterricht über Nationalsozialismus darf einerseits nicht zur Entsolidarisierung mit den Opfern und zur Solidarisierung mit den Tätern der NS-Gewaltherrschaft führen, was bei einer reinen Wissens- und Informationsvermittlung aber als Gefahr droht. Andererseits muß der Unterricht die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Schüler und Schülerinnen aber auch sensibel machen für die menschlichen Abgründe, die mit »Nationalsozialismus als Unterrichtsthema« offengelegt werden, indem die Psychodynamik des Nationalsozialismus aufgearbeitet wird. Zudem sollten antisemitische Stereotypen und Vorurteile so bearbeitet werden, daß nicht neue Vorurteile entstehen, es also nicht zu einem Antisemitismus wegen Auschwitz oder zu kontraproduktivem Unterricht kommt. Vieles bleibt hier der Initiative engagierter Lehrerinnen und Lehrer überlassen (vgl. Langer-Plän 1995, S. 267). An dieser Stelle weisen wir darauf hin, daß auch das von uns untersuchte Schul-Projekt ganz entscheidend von der Initiative des Klassenlehrers, seiner Kolleginnen bzw. Kollegen und auch der Schulleitung abhing sowie von deren Bereitschaft, sowohl sich selbst befragen zu lassen als auch Einblicke in die Unterrichtspraxis zu geben.

Im Gegensatz zur Unterrichtssituation in Deutschland (wobei hier nach den einzelnen Bundesländern zu differenzieren wäre) existieren in den Niederlanden, den USA und Israel seit Jahren Einrichtungen, die sich mit der Erarbeitung von pädagogischen Konzepten zum genannten Unterrichtsthema und deren Evaluation beschäftigen (vgl. Heyl 1996, S. 65). Zusammenfassend lassen sich (wenn »Erziehung nach Auschwitz« als Oberbegriff für alle erziehungswissenschaftlichen Bemühungen verstanden wird) drei Fragenkomplexe voneinander unterscheiden:

- Was bedeutet »Auschwitz« für das Projekt der Erziehung, wenn man dieses, so Schreier, »als ein durch das Datum Auschwitz an seine Grenze gelangtes Unternehmen begreift«? (Schreier 1994, S. 264) Diese Frage ist die grundlegende in der Diskussion um Erziehung nach Auschwitz; sie ist »eng verbunden mit der nach der Einordnung des Geschehens in die Geschichte der menschlichen Zivilisation und der Moderne« (Heyl 1997, S. 21). Aus ihr lassen sich Fragen nach Sinn und Zweck und Ziel einer jeden Erziehung ableiten; mit ihr wird das Selbstverständnis von Pädagogik hinterfragt.
- Welche Schlußfolgerungen hat Erziehungswissenschaft aus der Tatsache, daß Auschwitz stattgefunden hat, gezogen oder zu ziehen? Diese Frage zielt auf den theoretischen Umgang mit dem Auschwitz-Geschehen (Auschwitz steht hier als Sammelbegriff für die Ermordung von Millionen von Menschen, für Unrechtstaten in unvorstellbarem Ausmaß und Gewaltherrschaft) in pädagogischen Prozessen ab.
- Was bedeutet die Einmaligkeit von Auschwitz für die pädagogische Praxis? Diese dritte Frage legt den Akzent auf die praktischen Erfordernisse und beschreibt das Interesse der *Holocaust Education*: »Was können und müssen wir davon weitergeben? Wie sollen wir es tun?« (Heyl 1997, S. 21) Unsere Untersuchung zeigt auf, daß gerade in der didaktischen Diskussion der Gegenwart das Verlangen nach angemessenen Lehr- und Lernmethoden groß ist. Die pädagogische Praxis und die Art der Vermittlung zeugen vielerorts zuerst von Hilflosigkeit.

2. Zur Untersuchung

Im Vorfeld des Projekts wurden im Dezember 2000 und im April 2001 die Schülerinnen und Schüler der Hauptschule einer badischen Kleinstadt interviewt (9. Klasse; 8 Schülerinnen und 7 Schüler, Alter: 15 bis 17 Jahre). Im wöchentlichen Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht waren vor der Projektwoche zum Nationalsozialismus, von Januar bis April 2001 (11 Wochen lang), der Erste

Weltkrieg und die Weimarer Verfassung schwerpunktmäßig behandelt worden. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg waren im Hinblick auf die Projektwoche nur gestreift bzw. sehr allgemein durchgenommen worden. Zwischen den beiden Befragungen wurde in dieser Klasse eine fächerverbindende und auch zum Teil fächerübergreifende Projektwoche zum Thema »Nationalsozialismus und Rechtsradikalismus/Neonazismus« durchgeführt.

Gegenstand der Befragung waren Rezeption und Kenntnis des Nationalsozialismus bei den Schülern und Schülerinnen dieser Klasse. Insbesondere wollten wir durch die Interviews und deren Auswertungen:

- den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler (vorher/nachher) und die Veränderungen bzw. Lernerfolge durch die Projektwoche erfassen, auswerten und erste Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf einen gelingenden (»prophylaktischen«) Unterricht zum Themenkomplex Nationalsozialismus/Holocaust/Antisemitismus erarbeiten.
- erste Erfahrungen mit der Forschungsmethode (Interviews mit Hauptschülerinnen und -schülern, durchgeführt von Studierenden der EFH) sammeln und auswerten im Hinblick auf die Hauptphase des Forschungsprojekts »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema«.
- die Gesprächs- und Beziehungsdynamik zwischen Interviewenden und Interviewten klären und Verbindungen zur Psychodynamik der vorhandenen Ideologiefragmente in ihrer Rezeption klären.

Wir wandten die Methode des »semistrukturellen Interviews« an (vgl. Flick 2000, S. 13–20 u. 94 ff.; Witzel 1982; Garz 1991). Die Interviews wurden transkribiert und mit bestimmten Kodierungsverfahren analysiert.

3. Erfahrungen und Ergebnisse

Folgende Erfahrungen und vorläufigen Ergebnisse sind festzuhalten (gemäß dem Pilotcharakter dieser Untersuchung sind wir vor allem an ihren problematischen Aspekten und deren Reflexion interessiert):

Interpretationsbedürftig ist zunächst die Atmosphäre der Interviews, die dadurch geprägt war, daß die Befragten »herumdruckten«, man ihnen die »Würmer aus der Nase ziehen« mußte, sie sich unklar ausdrückten, kicherten; sie war geprägt durch Gesprächsblockaden, Stereotype, leere Aussagen und dergleichen. Der Eindruck des Inkonkreten drängt sich den Lesern der Interviews auf, was aber nicht verwundert, wenn man die Ergebnisse auf dem Hintergrund von Psychodynamiken wie Übertragung, Gegenübertragung, Schuld und Scham, Zweifel und Angst, die im Kontakt mit dem Nationalsozialismus ausgelöst werden, interpretiert.

Unsere Untersuchung kann andere Großuntersuchungen im Blick auf die Psychodynamik des Nationalsozialismus bestätigen. Die Umfrageergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, daß die meisten deutschen Jugendlichen den Hinweis auf Auschwitz als Mahnung und auch als Beschämung empfinden. Zugleich lassen sich aus sozialpsychologischer Perspektive erhebliche Aneignungsdefizite der Geschichte und negative Folgen annehmen, die vermuten lassen, daß es vielen Jugendlichen noch nicht gelungen ist, sich als Nachgeborene hinreichend von der schuldverstrickten Tätergeneration abzugrenzen (vgl. Brendler 1997, S. 55). Dies mag typisch sein für diese Altersstufe und diesen Schultyp und somit einen ersten Eindruck geben von der Schwierigkeit, in der Hauptschule ein (auch für Erwachsene) so »schwieriges« und komplexes Thema wie Nationalsozialismus zu unterrichten.⁴

Die merkwürdige, durch »Herumdrucksen« gekennzeichnete Gesprächsatmosphäre könnte aber auch dahingehend interpretiert werden, daß Natio-

nalsozialismus und »Drittes Reich« keineswegs so »vergangen« sind, wie es der zeitliche Abstand von mehr als 55 Jahren nahelegt und worauf sich Forderungen nach einem »Schlußstrich« gerne berufen. Bei Schülern und Lehrern findet man immer wieder auch Aussagen, die sich als »Übersättigungssyndrom« geben, was sich aber als klare Abwehrhaltung analysieren läßt. Obwohl Interviewte wie Interviewende in unserer Untersuchung allesamt Jahrzehnte nach Ende des Nationalsozialismus geboren sind,⁵ scheint dieser große zeitliche Abstand keineswegs dazu geführt zu haben, daß sich die Beteiligten entkrampft und locker über »das Thema« hätten unterhalten können. Das Gegenteil scheint der Fall zu sein. Schuldgefühle und vor allem Scham sind die Hauptkomponenten dieser Interviewatmosphäre gewesen.

Interviewer wie Interviewte stehen beide im Traditionszusammenhang des Nationalsozialismus: »Jedes Mitglied einer Gesellschaft steigt qua Sozialisation in den stetigen Fluß der Geschichte, die seine Eltern (bzw. deren Vorfahren, die Autoren) mit produziert und miterlitten haben.« (Welzer 1997, S. 21) Als Angehörige der bundesrepublikanischen Gesellschaft sind sie mit geprägt durch deren Umgang mit der NS-Vergangenheit (der hier durch Begriffe wie »Unfähigkeit zu trauern« und »das große Schweigen«⁶ nur schlagwortartig skizziert werden kann) – desgleichen die Lehrenden, deren Hochschullehrer, die Autoren fachdidaktischer Veröffentlichungen, die Erforscher des Nationalsozialismus etc.: wir alle.⁷

Vermutlich kann auch allen Beteiligten eine Gleichzeitigkeit von Interesse und Desinteresse unterstellt werden,⁸ letzteres gespeist aus dem verständlichen Bedürfnis, sich vor dem Leid und den Emotionen (wie Scham, Entsetzen, Trauer, möglicherweise auch geheime Faszination), die unvermeidlich mit dem Thema verbunden sind, zu schützen. Die Gesprächsatmosphäre könnte demnach auch ein Indiz dafür sein, wie sehr »das Thema« nach wie vor emotional aufgeladen und tabuisiert ist (was sich nicht zuletzt in Formulierungen wie »das Thema« manifestiert), weshalb das Sprechen »darüber« nur befangen sein kann und zum Herumdrukken führen muß.⁹ (Darin unterscheiden sich diese Interviews mit Schülerinnen und Schülern übrigens nicht grundsätzlich von den Interviews mit NS-»Tätern« und »Mitläufern« sowie Angehörigen der nachfolgenden Generation, wie sie im Projekt »Geschichte und Erinnerung« durchgeführt werden.)

Diese Überlegungen sprechen nicht gegen die Interviewmethode als solche; sie machen vielmehr darauf aufmerksam, wie schwierig praktische Unterrichtsforschung im Feld der Schule ist. Sie relativieren oder ergänzen die Einsichten, die aus der Analyse der manifesten Schüleräußerungen gewonnen werden (und in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden). Und sie weisen auf folgende grundlegende Aufgaben hin, die jeder Unterricht über Nationalsozialismus, Holocaust und Antisemitismus zu leisten hätte:

- dafür Sorge zu tragen, daß mit den Emotionen, die unvermeidlich mit dem Thema »Nationalsozialismus« verbunden sind,¹⁰ sorgsam umgegangen wird (vgl. auch Marks 1995 u. Macy 1986). Der erste Schritt dazu bestünde darin, daß diese Emotionen bei allen Beteiligten (Lehrerinnen u. Lehrer, Schülerinnen u. Schüler) in ihrer Vielschichtigkeit überhaupt wahrgenommen werden – auch in ihren »politisch unkorrekten« Anteilen (wie Faszination, Begeisterung usw.); es geht also um die Art der unterrichtlichen Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus. Hinter allen Zahlen und Fakten steht unermeßliches menschliches Leid.
- zur Enttabuisierung »des Themas« beizutragen und somit ein Sprechen (und damit: Nachdenken) darüber zu ermöglichen (wobei die Enttabuisierung freilich nicht darin bestehen kann, so zu tun, als gäbe es das Tabu nicht).

- Die Lehrenden müssen vor dem Unterricht sich selbst nach eigenen Emotionen, Assoziationen, familialen Bezügen, Einstellungen usw. befragen und demzufolge erkunden, welcher heimlichen, d.h. indirekten, aber latenten Didaktik sie dabei folgen.
- Eine reflektierende Didaktik müßte bei der Unterrichtsplanung zuerst einmal bedenken, daß ihr Unterrichtsgegenstand nicht in erster Linie historisches Strukturwissen in Form von Jahreszahlen und Chronologie der NS-Ereignisse ist, daß es vielmehr gilt, sich mit deren Rezeption und der Wirkung des Nationalsozialismus und seiner rassistischen Ideologie auf die Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Die Lehrenden müßten klären, was ihr eigentliches Unterrichtsthema ist: Informationen über die NS-Geschichte/-Verbrechen usw. oder der Umgang mit diesen Informationen in Lehr- und Lernmaterialien und in den eigenen Lehrprozessen.

4. Auswertung der Interviews

Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich, daß die durchgeführte Projektwoche einen didaktischen »Dreh- und Angelpunkt« darstellte, vor allem in bezug auf den Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht. Besonders hervorgehoben werden muß in diesem Zusammenhang die Projektmethode als solche, weil sie sich aus didaktischer Sicht für die subjekt- und schülerbezogene Auseinandersetzung besser eignet als z.B. der Frontalunterricht.

Der Frontalunterricht als Sozialform eignet sich, wenn er gut erteilt wird, immer für einen informierenden Unterricht. Im vorliegenden Fall dürfte diese Sozialform des Unterrichts jedoch ungeeignet sein, weil es gerade nicht auf Informationen bzw. Informationswissen, sondern auf kommunikativ-soziales Wissen (s.o.) ankommt.¹¹ Die empfohlene Unterrichtsform, z.B. Kleingruppen oder Projektgruppen, vermag u.E. eher das intendierte affektive und soziale Lernen zu fördern als der informierende Frontalunterricht, wie er landauf, landab in der Regel erteilt wird.

In der Mehrzahl der Schüleräußerungen wird die Attraktivität dieser veränderten Lern- und Kommunikationsformen und Methoden sowie auch die Sensibilisierung für den heutigen Rechtsradikalismus positiv hervorgehoben.¹² Besonders positiv wird die Zeitzeugin erwähnt: eine jüdische Überlebende, die wieder in ihrer Heimat lebt, die während der Projektwoche für einen Nachmittag in die Klasse kam, aus ihrem Buch vorlas und mit den Schülerinnen und Schülern diskutierte.

Daß es dennoch zu den oben angesprochenen Unsicherheiten und Äußerungen in den Interviews kam, dürfte z.T. auf folgende Punkte zurückzuführen sein:

- Der »normale« Schulalltag wurde mehrmals unterbrochen (durch die Projektwoche sowie die Interviews).
- Kurzfristig sind, wenn man die Gruppendynamik der Klasse berücksichtigt, neue Gruppenidentitäten entstanden. (Dies sind prozeßorientierte Identitäten, die sich auf die Dynamik der definierten Gruppe, ihre Mitgliederzahl, die Attribute der Zugehörigkeit usw. beziehen.) Identität im Interaktions- und Kommunikationsgeschehen der Gruppe ist dabei nicht als fester Habitus zu verstehen, sondern als sich verändernder Prozeß mit Zustimmung zu bestehenden Interaktionen. Funktional wird die Gruppe zusammengehalten durch Gruppennormen und emotional durch ein »Wir«-Gefühl. Durch Hereinnahme fremder Personen wird das etablierte Gruppengefüge der Klasse verändert und muß sich ebenfalls wieder prozeßhaft auf diese Änderung einstellen.
- Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer wie auch Studierende haben eine andere Weise erlebt, an den »Nationalsozialismus als Unterrichtsthema« heranzugehen, die sich von persönlichen, familialen, medialen oder anderen Sichtweisen (z.B. der der Peer Groups der Jugendlichen) unterscheidet.

Gleichwohl bleiben diese Überlegungen zum Unterricht in sich selbst noch unklar und ambivalent, weil der in dieser neunten Klasse gehaltene Unterricht

selbst grundsätzlich zur Didaktik der Wissens- und Informationsvermittlung zu zählen ist und sich dadurch auch entsprechende Tabuisierungen eingestellt haben.¹³ Versuche, die Tabuisierung zu ignorieren (so zu tun, als gäbe es dieses Tabu nicht), wie es durch den Projekt-Unterricht selbst (und auch die Interviews) geschehen ist, rufen bei allen Beteiligten (Schüler/Schülerinnen, Lehrer/Lehrerinnen, Interviewer) verschiedene Mechanismen der Abwehr hervor.¹⁴ Deswegen entwickelte sich das Beziehungsgeflecht zwischen Interviewten und Interviewenden ebenfalls komplex und ambivalent.

5. Die erste Interviewreihe

In der ersten Interviewreihe zeigt sich das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in einer wahrnehmbaren, didaktisch möglicherweise auch gewollten, Vereinfachung der begrifflichen Wiedergabe historischen Wissens. Möglicherweise sind entsprechende Schüleräußerungen Ergebnisse des Unterrichts in Geschichte und Gemeinschaftskunde vor der Projektwoche und somit auch unterrichtlich relevant als Ergebnissicherungen. »Ergebnissicherung« meint hier einen unterrichtlichen Prozeß, in dem ein Langzeitgedächtnis aufgebaut wird, auf das später zurückgegriffen werden kann. Auf jeden Fall aber sollte durch diese Interviewreihe ermittelt werden, mit welchem Vorwissen über den Nationalsozialismus die Schülerinnen und Schüler in die Projektwoche gingen. Die Leitfaden-Interviews wurden ausgewertet nach den Gesichtspunkten: Wissen der Schüler über Nationalsozialismus (Personen, Ereignisse, Jahreszahlen, Ideologie); Wissensquellen (Familie, Freunde, Schule, Medien); Begegnungen/Erfahrungen mit Neonazis; Kenntnisse/Bemerkungen über Judentum;¹⁵ eventuelle antisemitische Äußerungen; mögliche emotionale Auffälligkeiten.

Für uns war bei den Interviews entscheidend, was insgesamt an Vorwissen bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden war; erst in einem zweiten Schritt haben wir das Woher dieses Wissens untersucht (Schule, Familie, Peer Group, Medien).¹⁶ Dabei wurde der Begriff Nationalsozialismus nicht umschrieben, sondern bewußt offen gebraucht, um den Befragten Spielraum für ihre Antworten zu geben.

Auffällig war die Reduzierung des Nationalsozialismus auf die Person Adolf Hitlers, der mehr oder weniger als einzig Verantwortlicher betrachtet wurde. Dieser »Hitlerismus« entspricht einer mythologisierenden Weltansicht, er reproduziert, wenn auch mit umgekehrtem Vorzeichen, nationalsozialistisches Denken (Hitler als von der Vorsehung bestimmter Führer und Verkörperung des Nationalsozialismus). Die Schülerinnen und Schüler zeichneten einerseits ein negatives Bild der Person (»grausam«), was aber nicht näher differenziert wurde; andererseits bezeichneten sie Hitler als »intelligent«. »Böse« und »gut« halten sich die Balance, wobei diese ambivalente Mischung auf die Schülerinnen und Schüler eine latent wahrnehmbare Faszination auszuüben scheint. Diese Ambivalenz mit ihrer emotionalen Aufladung (Grauen und Faszination) stellt sich gegen eine kognitiv, d.h. begrifflich klare, Kontur im Unterricht.¹⁷ Das bedeutet, daß kognitiv-analytische Schritte im Lernprozeß schwerer werden, weil die Schülerinnen und Schüler stark mit ihren eigenen emotionalen Reaktionen beschäftigt sind. Die Mischung aus Faszination und Mythologisierung zeigt sich in der Schule oft, wenn ein Film »über Hitler« gezeigt wird. Dabei werden Aufnahmen von NS-Filmmachern verwendet (welche sonst?!). Diese hatten den Auftrag, NS-Propaganda filmisch umzusetzen. Das heißt, Beleuchtung, Kameraperspektive, Ton, Begleitmusik, Dramaturgie, Auswahl der Szenen, Schnitttechnik usw. hatten alle die Funktion, ein bestimmtes Bild vom Nationalsozialismus und von Hitler zum Ausdruck zu

bringen – wie es der NS-Ideologie entsprach: Hitler als von der ›Vorsehung‹ bestimmtes Wesen mit Über-menschlichen Fähigkeiten, als der Erlöser, der Siegfried, der von der ›Schlange des Weltjudentums befreit, usw. Die NS-Ideologie ist voll solcher Mythologisierungen Hitlers. Wenn es der NS-Propaganda damals (u.a. durch solche Filme) gelungen ist, Millionen Menschen zu faszinieren – wie könnten dieselben Filme, heute im Unterricht eingesetzt, von Schülern betrachtet werden, ohne daß sich ähnliche faszinierende Wirkungen ergeben? – Es sei denn, die faszinierende Wirkung selbst wird zum Gegenstand des Unterrichts gemacht.¹⁸

6. Die zweite Befragung

Solcher ›Hitlerismus‹ zeigte sich auch in der zweiten Befragung.¹⁹ Das mag möglicherweise daran liegen, daß die Projektwoche mit einem halbdokumentarischen Film über die Person Hitlers begann und somit das Vorverständnis der Schülerinnen und Schüler bedient (und möglicherweise bestätigt) hat.²⁰ Zwei weitere Filme aus dem Unterricht vor der Projektwoche spielten offenbar in der Schülerrezeption eine nachhaltige Rolle: zum einen »Die weiße Rose« (über die Geschwister Scholl) und zum andern »Die Brücke«.²¹ Beide Filme hatten eine Wirkung, die über drei Monate (vor Beginn des Unterrichts über den NS) hinausging, und wurden von einzelnen Schülerinnen und Schülern in den beiden Interviewreihen erinnert. Ausgespart bzw. marginalisiert werden aber durch einen solchen medialen Einstieg, in dem nicht analytisch an der Person Hitlers gearbeitet wird, die systematisch-kognitiven Dimensionen. Das bedeutet: Einerseits bleibt die Person Hitlers in einer »mythischen« Balance, wirkt aber emotional weiter, was zugleich einen Widerstand gegen kognitive Bearbeitung aufbaut.

Dies könnte wiederum zu kognitiven Gegenreaktionen seitens der Lehrenden führen (größerer Input an Informationswissen und die Erwartung eines größeren Output des entsprechenden Wissens bei den Schülerinnen und Schülern), die ihrerseits wieder emotional bei den Schülerinnen und Schülern Blockaden evozieren könnten. Dies könnte zu einem doppelten Verstummen führen. Das nicht so recht griffige Bild, die Chiffre ›Hitler‹, verbindet sich, gerade in seiner Unbestimmtheit (sprachlich in »Gut-und-Böse«-Kategorien wahrnehmbar) und Faszination, mit der Unbestimmtheit der Zeit des Nationalsozialismus (in den Schüleräußerungen)²² und einer Chronologie der NS-Ereignisse, die – obwohl ja gerade im Unterricht behandelt – selbst in ein mythisches Licht getaucht werden, so als hätte sich der Nationalsozialismus in weiter zeitlicher Ferne ereignet. Diesbezüglich scheint sich gegenüber der ersten Befragung nur wenig verändert zu haben: Der kognitive Wissensstand ist durchaus breiter und differenzierter geworden, während die emotionale Grundtendenz geblieben zu sein scheint.

Eine Dissoziation zwischen Emotionen und Kognitionen dürfte auch für die Unsicherheiten²³ während der Befragungen mit bestimmend gewesen sein. Sie könnten auch daher rühren, daß die kognitiven Gegenstände und Informationen, die neu in der Projektwoche gelernt wurden, noch nicht hinreichend mit dem vorhandenen kognitiven Wissen und den Emotionen vernetzt waren.

Hinzu kommt, daß die Schülerinnen und Schüler am Tag der zweiten Befragung im Unterricht vormittags einen Geschichtstest geschrieben hatten, in dem offenbar die (kognitiven) Ergebnisse der Projektwoche seitens des Lehrenden evaluiert worden waren. Die Ergebnisse dieses Tests waren uns leider aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht zugänglich, so daß wir hier nichts über die didaktische Struktur dieser unterrichtlichen Evaluation und auch nichts über die Ergebnisse des Tests sagen können. Die Wirkung des Tests war jedoch nachmit-

tags eine etwas gedämpfte Stimmung bei den Schülerinnen und Schülern, was aber auch nur Zeichen von Erschöpfung gewesen sein könnte.

7. Quellen des Wissens

In der ersten Befragung waren die Schülerinnen und Schüler auch danach gefragt worden, woher ihr Wissen über den Nationalsozialismus stamme. Jeder zweite bezog sein Wissen über die Großeltern (mehrheitlich: die Großväter). Andere gaben an, daß in der Familie überhaupt nicht über diese Zeit gesprochen werde. Auffällig ist, daß die Mütter als Mittlerinnen nicht erwähnt werden, sondern entweder die Großeltern (insbesondere: Großväter) oder die Väter.

Des weiteren haben die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen (wenn auch schon in weit geringerem Maße) über die Medien, nicht jedoch über die Peers erworben. Auch der schulische Unterricht scheint in der Rezeption eine untergeordnete Rolle zu spielen. Die hauptsächlichen Rezeptionsorte sind wohl die Familien selbst und hierbei vor allem die (Ur-) Großeltern. Offenbar wird jedoch nur in wenigen Familien offen über den Nationalsozialismus kommuniziert. Die Schülerinnen und Schüler werden wohl vor allem durch die Auseinandersetzung männlicher Familienmitglieder mit dem Nationalsozialismus beeinflusst.²⁴

Daß die Rezeptionsprozesse innerhalb der Familien heute noch so nachwirken, verwundert, denn bereits eine Generation zuvor hätte dieses Ergebnis zumindest zu den forschungsleitenden Annahmen gehören sollen. Bemerkenswert ist auch der Umstand, daß es innerhalb der familialen Rezeption und auch Weitergabe Differenzierungen zwischen »männlich« und »weiblich« gibt, was in der Hauptuntersuchung des Projekts wichtig werden dürfte.

Wenn das Thema »Nationalsozialismus im Unterricht« auftaucht, scheint es eher im kognitiven Kurzzeitgedächtnis abgelegt zu werden. Dies könnte freilich der familialen Auseinandersetzung entgegengesetzt sein (etwa im Sinne von: »aber mein Opa sagt genau das Gegenteil, und der hat die Zeit persönlich miterlebt«²⁵) und somit die kognitive und emotionale Widersprüchlichkeit der Thematik nochmals verstärken. Auch andere Untersuchungen kommen zum Ergebnis, daß in der Rezeption des Nationalsozialismus die Familiengeschichte der Schüler und Schülerinnen nach wie vor einen wichtigen Faktor darstellt und somit als Lernbedingung des schulischen Unterrichts gelten muß (s. Wagensommer 2001; dort auch weitere Literatur). Zudem stellen diese Lernprozesse heuristisches Material für schulische Verarbeitungen zur Verfügung, gehen aber nicht einlinig in diesen auf.

Die mediale Rezeption des Themas »Nationalsozialismus« geschieht hauptsächlich über bewegte audiovisuelle Medien, also über alle Gattungen des Films (zu deren Problematik vgl. Anmerkung 20). Computer- und Videospiele oder Internet wurden überhaupt nicht erwähnt. Dagegen führten einige Schülerinnen und Schüler auch Printmedien auf, wie z.B. das im Deutschunterricht gelesene *Tagebuch der Anne Frank*. Unterrichtliche Lernprozesse wurden in der ersten Befragung nicht benannt.

8. Erwartungen an das Projekt

Die Erwartungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler in bezug auf das Projekt, die in der ersten Befragung genannt wurden, waren vor allem kognitiver Natur, d.h. betrafen Informationen. Dies könnte dahingehend verstanden werden, daß Schülerinnen und Schüler eine Auseinandersetzung mit den vorhandenen Emotionen zum Thema scheuen. Es wäre jedoch verkürzend, dies den Schülerinnen und Schülern anzulasten: scheut doch die bundesrepublikanische Ge-

sellschaft seit mehr als fünf Jahrzehnten vor einer emotionalen Aufarbeitung der NS-Zeit zurück (vgl. Schwendemann 2001; ders., Marks u. Sehrig 2001; vgl. Mitscherlich 1977, von Arnim 1989). Ebenso wenig dürfte dies den jeweiligen Lehrerinnen und Lehrern angelastet werden; denn fraglich erscheint, inwieweit generell die Institution Schule, Lehrerbildung und didaktische Anleitungen auf die Aufgabe vorbereiten, mit den hier relevanten Emotionen von Schülerinnen und Schülern so sorgfältig umzugehen, wie dies notwendig wäre – mit Emotionen, die im gesamtgesellschaftlichen Umfeld noch weitgehend tabuisiert sind.

Im Bereich der Hauptschule hat sich in dieser Richtung in letzter Zeit vieles getan, was wir hier an dieser Stelle betonen wollen: So sind sowohl die Schüler und Schülerinnen als auch die Lehrer und Lehrerinnen der Schule uns und unserem Projekt gegenüber sehr wohlwollend eingestellt gewesen und haben dazu beigetragen, daß die Gesprächsatmosphäre insgesamt positiv und streßfrei war. Das Projekt hätte auch schon an dieser Bedingung scheitern können. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule war eine wesentliche Bedingung für das Gelingen des Projekts.

9. Kontakt mit dem heutigen Nationalsozialismus und Unterricht

Beachtenswert erscheint uns der Umstand, daß einige der Jugendlichen in der ersten Befragung angaben, schon in Berührung mit neonazistischen Symbolen, Aktionen oder gar Personen gekommen zu sein – im Gegensatz zu den Aussagen der Lehrenden. Im innerschulischen Feld erwähnen die Schülerinnen und Schüler Vorfälle wie Hakenkreuzschmierereien, »Heil Hitler«-Rufe oder Beschimpfungen wie »Du sollst vergast werden«. Diese Vorfälle hätten unseres Erachtens Ausgangspunkt der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht sein können und auch müssen, indem sie gemeinsam von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen und in ihrer Bedeutung interpretiert würden. Unterricht hätte hier nicht informierend, sondern hermeneutisch angelegt sein müssen. Dieses Unterrichtsmodell könnte für die Lehrenden der untersuchten Schule einen Anreiz darstellen, auf dem eingeschlagenen Weg der Projektarbeit weiterzugehen und mutig entsprechende Didaktiken auszuprobieren; denn eine Patentlösung für die unterrichtliche Behandlung von Nationalsozialismus und Antisemitismus gibt es nicht.²⁶

10. Klischeehafte Urteile

Aus religionspädagogischer und interreligiöser Sicht besonders schmerzhaft ist die Unkenntnis der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Weltreligionen wie Judentum und auch Islam. Menschen jüdischen Glaubens werden in der ersten Befragung entweder als »Opfer« oder als »Vergaste« wahrgenommen. Das Judentum als Religionsgemeinschaft wurde ausschließlich mit Chiffren wie »Konzentrationslager« u.ä. in Verbindung gebracht. Was fehlt, ist die lebendige Begegnung mit Menschen jüdischen Glaubens. Möglicherweise ist auch die Sicht des Islam wenig differenziert, wobei hier in einer zukünftigen Untersuchung stärker nachgefragt werden müßte.

Im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler präsenter ist dagegen das Thema »Ausländerfeindlichkeit«, wobei »Juden« als »Ausländer« definiert wurden. Daß es sich bei den jüdischen Opfern nationalsozialistischer Verfolgung auch hunderttausendfach um Deutsche gehandelt hatte, ist den Schülerinnen und Schülern nicht bewußt – auch nicht nach der zweiten Befragung. Allen am Pilotprojekt Beteiligten war möglicherweise nicht genügend deutlich, daß es sich bei Begriffen wie »Judentum«, »Christentum« usw. in erster Linie um religiöse

Kategorien handelt, die nichts über nationale und soziale Zugehörigkeiten aussagen. Zu vermeiden wären demzufolge Formulierungen, die etwa Juden und Deutsche in dualistischer Weise gegenüberstellen.

11. »Hitlerismus«

In der zweiten Befragung nach der Projektwoche differenzieren sich zwar die Antworten der Schülerinnen und Schüler zum Thema »Hitler«, wobei grundsätzlich die Tendenz zum »Hitlerismus« erhalten blieb. Beispielsweise wurde auf dessen Reden verwiesen (offenbar wurden Ausschnitte von Hitler-Reden im Film gezeigt), die von den Schülern und Schülerinnen offenbar als besonders beeindruckend erlebt wurden.²⁷ Zu fragen ist, was die Schülerinnen und Schüler damit gelernt haben: daß Hitler über besondere rhetorische Fähigkeit verfügt habe, mithin ein außergewöhnlicher (gottbegnadeter?) Mensch gewesen sei? Dies würde wiederum einen »Hitlerismus« fördern. Aufklärerischen Wert hätte eine Beschäftigung mit Hitler-Reden jedoch erst dann, wenn dabei aufgezeigt werden kann, mit *welchen rhetorischen Mitteln* erfolgreiche Redner (wie z.B. Hitler, aber auch Goebbels) *welche Wirkungen* bei den Zuhörern zu bewirken vermögen, indem sie an *welche »Instanzen«* oder *»Mechanismen«* in der Psyche ihrer Zuhörer appellieren. Im Mittelpunkt unterrichtlicher Behandlung und Auseinandersetzung müßte daher unseres Erachtens die Analyse der rhetorischen Mittel stehen, die von Nazi-Rednern bewußt manipulativ (und offenbar heute noch: »erfolgreich«) eingesetzt wurden.

Daß diese Analyse im Unterricht offenbar nicht oder noch nicht hinreichend geleistet wurde, dürfte jedoch kaum den jeweiligen Lehrern anzulasten sein, zeigt sich doch in der Erforschung des Nationalsozialismus eben dieselbe Lücke: Nationalsozialismus und Holocaust stellen »bis heute das [...] am wenigsten verstandene Phänomen der neueren Geschichte dar« (Welzer 1997, S. 9). Anstatt die zentrale Frage zu untersuchen, wie es möglich war, daß Hitler und der Nationalsozialismus die Herzen von Millionen von Menschen gewinnen konnten, greift die Mehrzahl der fach- wie populärwissenschaftlichen Literatur auf mythologisierende Begriffe zurück: Da ist von Hitlers »Hypnose«, »Suggestivkraft«, »Charisma«, »Fluidum«, »Zauber« und allerlei anderem magischen Blendwerk die Rede. Statt dessen wäre es notwendig, die Herrschaftsmittel (Rhetorik, aber auch Inszenierungen, Rituale, Massenveranstaltungen, Jugendprogramme, Filme usw.) in ihrer Wechselwirkung mit den Adressaten zu analysieren (vgl. Marks, Hitler als Hypnotiseur).

12. Wirkungen

Zeit und Ideologie des Nationalsozialismus werden, auch unter dem Eindruck der Projektwoche, stark individualisiert; das bedeutet, daß die Schülerinnen und Schüler das System des Nationalsozialismus als Handlung eines einzelnen verstehen (in der Regel wird hierfür Hitler eingesetzt). Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich nach dem Entwicklungsmodell von Lawrence Kohlberg noch in der Stufe der konventionellen Moral (vgl. Garz 1994), was in einer bestimmten Relation zum vermittelten Informationswissen steht. Durchgenommene Inhalte (mit kognitiven Strukturen) werden ähnlich wie in der ersten Interviewreihe mehr oder weniger plakativ gewußt und genannt, ohne jedoch miteinander verknüpft zu sein.

Auf die Inhalte selbst angesprochen, sagen einige Schülerinnen und Schüler moralisch-appellativ auf: »Man soll keine Witze machen« (über den Nationalsozialismus). Das bedeutet, daß die Jugendlichen emotional geprägte Überlegungen ausblenden und sich so von den behandelten Themen distanzieren, indem sie unkonkret bleiben. Solange Schüler und Schülerinnen »politisch korrekt« ant-

worten, indem sie dem »Correctness«-Bedürfnis des Lehrenden auf vorgefertigte Frage-Antwort-Schablonen Folge leisten, muß Unterricht moralisierend wirken. Im Unterricht hätte doch der Frage nachgegangen werden müssen, *warum* man denn nicht über den Nationalsozialismus Witze machen soll. Möglicherweise wäre es daher hilfreicher gewesen, die emotionale Gemengelage bei den Schülerinnen und Schülern mit dieser Fragestellung aufzugreifen und entsprechende Zugänge zur NS-Ideologie zu erarbeiten und der Ideologie den Boden zu entziehen, indem man ihre Legitimation lächerlich macht. Lehr- und Lernstile sollen in einem gelingenden Unterricht nicht moralisch-appellativ sein, sondern kommunikationsorientiert. »Predigender« Unterricht führt in der Regel zu Unterrichtsstörungen, weil die Sozialform der Gruppe nicht mit den Methoden des Unterrichts übereinstimmt.

Interessant sind die Mitteilungen der Schülerinnen und Schüler auf die Frage, mit wem sie sich über ihre Erfahrungen der Projektwoche ausgetauscht haben. Sie sprachen kaum in der Familie, dafür um so mehr in ihren Peer Groups darüber. Die Projektwoche, vor allem der Besuch des ehemaligen Konzentrationslagers Natzweiler im Elsaß, hat offenbar wahrnehmbare emotionale Spuren hinterlassen. Gefühle wie Trauer, Erschütterung, Betroffenheit, Scham, Nichtwohlfühlen, Deprimiertsein, Sich-Überfahren-Fühlen, Verlorenheit, Faszination in bezug auf die Möglichkeiten der Machtausübung, Wut usw. kommen in den Interviews zum Ausdruck. Möglicherweise war die dort verbrachte Zeit zu kurz bemessen, um diese Gemengelage adäquat aufzuarbeiten, was aber notwendig gewesen wäre. Lehrende müssen im Unterricht nach einem derartigen Besuch damit rechnen, daß massive Emotionen im Unterricht auch zu Blockaden führen, wenn mit ihnen nicht adäquat umgegangen wird.

13. Zusammenfassende didaktische Überlegungen

Grundsätzlich muß man bei Lernprozessen zum Thema »Nationalsozialismus und Antisemitismus« von einem »emotionalen Handgepäck« bei Schülerinnen und Schülern sowie Lehrern ausgehen, das nicht unreflektiert zu einer heimlichen Bedingung des Lernprozesses werden darf, sondern wahrnehmbar gemacht werden muß. Die Gemengelage ambivalenter Gefühle und sozialer Einstellungen wird in dem Moment aktiviert, in dem Lernende und Lehrende in Kontakt mit Medien, Materialien, familialen Erlebnissen und Verarbeitungsprozessen kommen; dabei wird die gesamte oben beschriebene Palette von Emotionen abgerufen.

Für die Aufarbeitung z.B. der ausgelösten Trauerprozesse ist dann aber in einem vornehmlich kognitiv besetzten Unterricht keine Zeit und auch kein Raum (zumal die Lehrenden selbst unausweichlich entsprechende Gefühle erleben). Das Verstummen angesichts der Bedrohlichkeit eigener Gefühle führt auf beiden Seiten der am Unterricht Beteiligten aus je spezifischen Gründen zu kommunikativen Unsicherheiten, die sich wiederum auch als Störungen und Blockaden äußern.

Eine objektive, d.h. auch distanzierte Betrachtung des Nationalsozialismus im Unterricht ist unseres Erachtens nicht möglich, schon weil der Nationalsozialismus keine abgeschlossene Angelegenheit der Vergangenheit ist. Unterricht über und gegen Nationalsozialismus setzt ein hohes Maß an Reflexion und Selbstsicht sowie erhebliche emotionale Kompetenzen voraus: die Fähigkeit, mit den Emotionen (der Schülerinnen und Schüler wie bei sich selbst) achtsam umzugehen, die unvermeidbar mit diesem Thema verbunden sind. Es kommt, mit anderen Worten, darauf an, Reflexion und Engagement miteinander zu verbinden und dabei auf den emotionalen Untergrund zu achten. Den Lernenden muß vermittelt werden, daß

es Sinn macht, sich auf Unsicherheiten usw. einzulassen und so selbst zum Zeugen der Abgründe des Nationalsozialismus zu werden. Dies ist unvermeidlich mit schmerzhaften Emotionen verbunden (vgl. auch Schreier/Heyl 1994, S. 263 ff.), die jedoch nicht unvermeidlich zu Beschädigungen der Schülerinnen und Schüler führen müssen: wenn diese Emotionen auf achtsame Weise aufgefangen und aufgearbeitet werden. Nur daraus kann die Einsicht erwachsen, daß es trotz dieser Abgründe möglich ist, sich für Toleranz und Mitmenschlichkeit zu entscheiden.

Anmerkungen

- 1 Das Forschungsprojekt »Geschichte und Erinnerung« erforscht die psychosoziale Dynamik des Nationalsozialismus anhand von Interviews mit Männern und Frauen, die damals Hitler und den Nationalsozialismus akzeptiert, bejaht oder mitgetragen haben (Täter und Mitläufer). Diese Interviews werden mit sozialwissenschaftlichen, tiefenhermeneutischen und textanalytischen Methoden ausgewertet – in Hinblick auf folgende Forschungsfragen: a) Was bewegte die Befragten damals, Hitler und den Nationalsozialismus zu akzeptieren, zu bejahen oder mitzutragen? b) Wie erleben und bewerten sie diese Zeit heute im Rückblick? c) Was »geschieht«, wenn Angehörige dieser »ersten« und folgender Generationen über das Thema »Nationalsozialismus« sprechen? Die Forschungsergebnisse werden durch assoziierte Teilprojekte in die relevanten Praxisfelder transferiert, insbesondere: a) in den Schulunterricht und die politische Bildung (dazu kooperiert »Geschichte und Erinnerung« mit dem hier vorgestellten Projekt »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema«); b) in die Altenarbeit und -pflege (Kooperation mit dem Projekt »Mit alten Menschen über den Nationalsozialismus sprechen«, Kath. Fachhochschule Freiburg). S. auch: Marks, »Geschichte u. Erinnerung«; ders., *Forschungsprojekt Geschichte u. Erinnerung*; ders., »Research Project »History and Memory«.
- 2 Der Begriff der *Holocaust Education* wurde im angelsächsischen Sprachraum geprägt, während man im Deutschen den auf Theodor W. Adorno zurückgehende Begriff *Erziehung nach Auschwitz* verwandte. – Zur Kontextualisierung des Holocaust in den USA vgl. Heyl, *Erziehung nach Auschwitz*, S. 114 ff.; Bialystok, »Die Amerikanisierung des Holocaust«.
- 3 »Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.« Adorno, »Erziehung nach Auschwitz«, S. 674.
- 4 Hier drei Beispiele für Schüleräußerungen in der ersten Interviewrunde. Auf die Frage nach der zeitlichen Verortung des Nationalsozialismus sagten die Schüler folgendes:
 - (1) »Oje, das Datum weiß ich jetzt nicht, aber was weiß ich denn über ihn (gemeint ist hier Hitler) (Lachen) ... er wollte halt irgendwie ermäch... er wollt halt durch die anderen so seinen... (Lachen).«
 - (2) »Kein Plan...« – »Doch klar –..., daß er die Leute vergast hat und so... Nö, ich weiß nicht.«
 - (3) I: Interviewer; S: Schüler. [Die Fragezeichen in Klammern, hier u. in Anm. 9, weisen auf eine fragende Anwohrtung des Schülers hin.] – I: »Ja, kannst du mir etwas über Hitler und seine Zeit erzählen? Weißt du schon was da drüber?« – S: »Ja, nicht besonders viel, wir hatten das noch nicht durchgenommen. Ja also, Hitler... (ffff) war ein Diktator, er hat halt die Menschen(?) überzeugt durch seine Politik, hat sich halt nach dem Ersten Weltkrieg als der große, äh Befreier, also große Helfer benommen, die Menschen(?) schon dran geglaubt, dadurch hat er halt auch die Menschen dazu bewegt, den Zweiten Weltkrieg anzufangen, und, ja, ja, war sonst noch was? (Lacht) Ähm, ja, hat halt seine Politik durchgesetzt, er hat die ganzen, er hat die andern P..., ähm Parteien abgesetzt gleich am Anfang, also daß nur er, daß nicht irgend jemand anders gewählt wurde, und er hat sich dann halt sofort praktisch zum Chef von Deutschland, König von Deutschland ernannt. Mehr weiß ich halt nicht.« – I: »Weißt du noch, was er gemacht hat, also für was er gestanden hat?« – S: »Mmm, für Freiheit oder so was, also, er wollte halt Deutschland von den andern Ländern befreien... Mmm.«
- 5 Das Alter der Interviewenden lag zwischen 22 und 25 Jahren. Angesichts der Frag-

- würdigkeit und Ungenauigkeit des Begriffs »Generation« dürfte es sich verbieten, Begriffe wie »dritte« oder »vierte Generation« zu verwenden.
- 6 Vgl. A. u. M. Mitscherlich, *Die Unfähigkeit zu trauern*, bzw. v. Arnim, *Das große Schweigen*.
- 7 Vgl. hierzu auch die für den Bereich theologischer Forschung interessanten Studien bei von Kellenbach, Krondorfer u. Reck, *Von Gott reden im Land der Täter*.
- 8 Wie auch der Sozialpsychologe Harald Welzer in einem anderen Interviewprojekt beobachtete. Vgl. Welzer, Montau u. Plaß, *»Was wir für böse Menschen sind!«*, S. 83.
- 9 Als Bsp. für »Herumdrucksen« folgender Interviewausschnitt; I: Interviewer; S: Schülerin:
 I: »Ja, O.k. Also, was weißt du über Hitler und seine Zeit? Weißt du schon irgendwas da drüber, was du mir erzählen könntest?« – S: »Ja, daß er halt andere sozusagen dazu gezwungen hat, für ihn, also ihm zu helfen, also mit bestimmten Dingen, also das(?) weiß ich nicht so genau(?) (lacht).« – I: »Hast du irgendwas schon mal über Hitler gehört, was er gemacht hat?« – S: »Ja schon. Er hat die Juden, glaub ich, äh in ... in äh...« – I: »Konzentrationslager?« – S: »Ja genau, in Konzentrationslager gebracht, ja und, so Gas (? ?) auch noch (??). Ich hab mal Sachen gelesen, aber ich weiß jetzt nicht mehr soviel davon.« – I: »O.k. Und das, was du weißt, woher weißt du das?« – S: »Aus Büchern.« – I: »Aus Büchern.« – S: »Ja.«
- 10 Hannah Arendt (*Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, S. 680) hielt es für notwendig, zur Erkenntnis der totalen Herrschaft beim Grauen zu »verweilen«.
- 11 Vgl. Lott, »Projektunterricht«, und v.a.: Meyer, *Unterrichtsmethoden I + II*; Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*; ders., *Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik*; Feyerabend, *Wider den Methodenzwang*; Gage u. Berliner, *Pädagogische Psychologie*; Gudjons, *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*; Gutte, *Gruppenarbeit*. Grundsätzlich auch zu anderen Lern- und Sozialformen des Unterrichts und anderer, nicht herrschaftsbesetzter Kommunikation: Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*.
- 12 Dazu wieder einige Schüleräußerungen (mit Interviewer 1 u. 2):
 I₁: »Mhm. Interessiert dich das Thema dann, also wenn du das schon soviel gesehen und gelesen hast? Interessiert dich schon?« – S: »Ja, ja klar.« – I₁: »Ja. Und du weißt ja, ihr macht da dieses Projekt, dieses Geschichtsprojekt in der Schule, im März glaub ich, bei dem ihr das Thema auch behandelt, und wenn du da dran denkst, wie wünschst du dir das denn? Was wünschst du dir, was in dem Geschichtsprojekt vorkommt?« – S: »Mmh, vielleicht ein paar Biographien von Überlebenden.« – I₁: »Mhm.« – S: »Juden oder Ausländer ... dann ... ja ... was da auch ... daß es da... Daß es da besonders beschrieben wird, wie schlimm der Krieg war. (Pause, lacht) oder (Lachen, Übergabe an Interviewer 2) – I₂: »Ja, und ihr macht ja jetzt bald das Geschichtsprojekt, hat euch euer Lehrer ja bestimmt schon erzählt, und hast du da was, das du dir besonders wünschst, das ihr da besprechen sollt?« – S: »Mhm, wie er zur Macht kam, vielleicht, und ich hab gedacht, daß er ein Buch hat, geschrieben hat und eigentlich, im Buch stand schon, was er für Ziele hat, und Menschen haben schon gelesen, sie nicht geachtet haben so, daß er überhaupt zur Macht kommt.« – I₂: »Mhm, das verwundert dich schon, daß sie, trotzdem er das sehr klar gesagt hat, daß sie trotzdem ihn auch gewählt haben.« – S: »Mhm, genau.« – I₂: »Mhm, und wie stellst du dir das Projekt vor, wie soll das sein, daß es ein bißchen anders ist vielleicht wie Schule?« – S: »Vielleicht Film schauen, einen Film anschauen, vielleicht – mhm – (lange Pause) – weiß nicht...« – I₂: »Kannst du dir vorstellen, auch selber auf die Straße zu gehen und Leute zu befragen zu dem Thema, oder hättest du davor eher Angst, oder mal auf ein Rathaus zu gehen und da nachzufragen, was es da so gibt an Unterlagen, kannst du dir das vorstellen?« – S: »Also, in die Bibliothek eigentlich schon, aber auf der Straße nicht.« (Pause)
- 13 Als Beispiel für Tabuisierung soll folgendes Zitat aus einem Interview gelten: »...und viele Juden vergast hat – mhm – kein guter Mensch war und (lange Pause) der Herrscher halt – von Deutschland halt.« Die Begriffe »kein guter Mensch« oder auch »Herrscher« benennen nicht das, was wirklich war, sondern umschreiben es harmlos.
- 14 Empfehlenswert zum Unterricht über Fremdes in der Religionsdidaktik das entsprechende Themenheft von *ru – ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht*, Nr. 4/2000 (dort auch Literaturverweise); ebenso das Themenheft »Religion und Schule« der Zeitschrift *Pädagogik*, Heft 4/2000.

- 15 Jüdische Bürgerinnen und Bürger werden in der Regel von den Schülern als Opfer identifiziert. Das Beispiel von Anm. 9 kann dies gut belegen.
- 16 Den theoretischen Hintergrund dieser jugendökologischen Unterscheidung finden wir bei Baacke, *Die 13- bis 18jährigen*; Baacke u.a., *Lebenswelten Jugendlicher*, Bände 1 u. 2; Bronfenbrenner, *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*.
- 17 Ein Beispiel für die Verschwommenheit der Begriffe und Vorstellungen gibt folgender Interviewausschnitt:
 S: »Über den Zweiten Weltkrieg weiß ich auch nichts.« (Lachen) – I: (Lachen) »Hab' ja noch gar nix gefragt, ehm, was weißt du denn über Hitler und seine Zeit?« (Lachen) – S: »Mhm. Scheiße, ja, nichts.« – I: »Nix?« – S: »Okay. Was weiß ich?« – I: »Mußt mir keine Fakten nennen, keine Jahreszahlen oder so, auch wenn dir irgendwie was einfällt.« – S: »Mhm.« – I: »Wenn du daran denkst?« S: »Ich weiß nur noch, daß irgendwas mit den Juden war.« – I: »Mhm...« – S: »Ja, daß er Juden umgebracht hat. Irgendwas mit weiber Rose? Irgendwie, ne Gesellschaft ist das?« – I: »Das war 'ne Widerstandsbewegung.« – S: »Ja, weiß ich aber trotzdem nicht.« – I: »Ja, es ist okay.« – S: »Ich hab' keine Ahnung. Tut mir leid.« – I: »Mhm. Und woher weißt du die Sachen, die du jetzt gerade gesagt hast?« – S: »Schule.« – I: »Der Schule?« – S: »Ja, meine alte Schule.« – I: »Aah.«
- 18 Sprachliche Belege für Mythologisierungen sind in der Regel z.B. als die quasi moralische Differenz von »Gut« und »Böse« gehalten. Interviewausschnitt:
 I: »Mhm, mhm.« – S: »Ja, war eigentlich... Ja, am Anfang hat er gute Sachen gemacht, damit die Leute für ihn war'n, und dann hat er aber...« – I: »Mhm, mhm.« – S: ...wo er an der Macht war, Böses gemacht...«
- 19 Dabei wurde insbesondere gefragt nach dem Wissen der Schülerinnen und Schüler über den Nationalsozialismus, über Personen, Ereignisse, zeitliche Zusammenhänge, NS-Ideologie. Zur Projektwoche: nach Unterricht, Methoden, Lehrer, Erfahrungen; nach der Wirkung des Projekts auf die Schüler. Worüber möchten die Schüler noch mehr lernen?
- 20 Dokumentarfilme über Hitler und den Nationalsozialismus greifen in der Regel auf Filmaufnahmen zurück, die im Auftrag des Regimes angefertigt wurden. Damit wird die NS-Ideologie (einschließlich der Mythologisierung der Person Adolf Hitlers) in die Klassenzimmer der Gegenwart transportiert: »Bilder haben Macht eben auch jenseits des Datums ihrer Entstehung und jenseits der kognitiv bearbeitbaren Sphäre der Analyse ihrer Herstellung, ihres Zwecks und ihrer Wirkungsweise, und jenseits dessen können sie als Bilder der Macht auch heute noch Wirkung entfalten.« Welzer, *Verweilen beim Graven*, S. 43.
- 21 »Die Brücke« (Regie: Bernhard Wicki, Deutschland 1959) ist ein preisgekrönter Antikriegsfilm, der die Situation von Jugendlichen 1945 zeigt, die völlig sinnlos eine unwichtige Brücke vor einer Kleinstadt im Bayerischen Wald gegen anrückende amerikanische Truppen verteidigen. Das Identifikationspotential des Films für Jugendliche besteht darin, daß der Mißbrauch jugendlicher Ideale, jugendlicher Unbefangenheit und der Irrsinn des Krieges gezeigt werden. – Auch hier wäre eine Möglichkeit des Unterrichts, den Film nicht nur zu zeigen, sondern in einem ausführlichen und didaktisierten Filmgespräch auf die genannten Tiefendimensionen zu stoßen.
- 22 Immer wieder hatten die SchülerInnen keine genaue zeitliche Vorstellung über die Epoche des Nationalsozialismus. Die historische Lokalisierung reicht bis in 17. Jh. zurück!
- 23 Ein Beispiel der Unsicherheiten im Gesprächsverlauf zeigt folgender Interviewausschnitt:
 S: »Jaaaa, genau!« – I: »Oh, paß auf! Wenn du an das Geschichtsprojekt zum Thema »Nationalsozialismus« (kleiner Versprecher) denkst, was wünschst du dir, was soll da drin vorkommen?« – S: »Ähm, daß man zeigt, wie, wie schlimm die Menschen, ähm, wie schlimm das war in der Zeit. Wenn man nur an Kampfgas denkt und die Waffen eben, schon schlimm!« – I: »Also...« – S: »Also...« – I: »Also, du willst, du willst mehr erfahren über die Methoden, die die benutzt haben?« – S: »Auch. Aber es soll ja zeigen, wie schlimm das war, so, eh, daß man sagen kann, heute... in... will man, daß so was nicht mehr passiert, weil es ja so schlimm war früher.« [...] – I: »[...] Und was befürchtest du, was in dem Projekt passiert?« – S: »Hier?« – I: »Mhm. In der Schule. Ja, das Geschichtsprojekt hier in der Schule.« – S: »Ich weiß nicht so genau, was...« – I: »Hast du da irgendwelche Ängste davor, was da passiert? Oder daß, daß – z.B. daß es nur

verherrlicht wird, daß gesagt wird, ja, das war toll und, und Hitler war ganz phantastisch.« – S: »Ach, so wie das hier läuft?«

24 Ein Beispiel männlicher Tradierungsprozesse liefert folgender Interviewausschnitt:

I: »Also, hast noch nichts zu tun gehabt mit Neonazis...« – S: »Nee. Bin dagegen!« – I: (Lachen) – S: »Doch, ich bin wirklich gegen rechts!« – I: »Und, und dein Vater, ich wollt noch mal auf deinen Vater zu sprechen kommen, der ist da wirklich total dahinter, den interessiert das total?« – S: Ja, also. Sieht er 'nen Film, wo man wirklich richtig sieht, wie armselig die gestorben sind und wie brutal, und danach regt der sich auf, dann... ja, dann regt er sich wirklich auf.« – I: »Und dein Großvater, weißt du, ob dein Großvater daran...« – S: »Ich hab ihn nie gekannt.« – I: »Ach so!« – S: »Weil...« – I: »Du kennst deine Großeltern gar nicht?« – S: »Ähh...« – I: »Ach so, o.K. Und möchtest du noch irgendwas sagen zu dem Thema ?...Was dir jetzt spontan einfällt!« – S: »Hitler hat Deutschland kaputtgemacht!« – I: »Hitler hat Deutschland kaputtgemacht!« – S: »Jap!«

25 Dieses Zitat stammt nicht aus den Interviews. Es ist fiktiv, soll eine mögliche latente Schülerreaktion wiedergeben.

26 Die ersten Überlegungen zu einer anderen Didaktik werden im Lauf des Jahres 2002 an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg publiziert werden.

27 Als Beispiel für den aufgeführten Hillerismus vgl. die dritte Schüleräußerung in Anm. 4.

Literatur

Theodor W. Adorno: »Erziehung nach Auschwitz« (1966); in: *Gesammelte Schriften*, Bd. 10/2, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1977, S. 674–690.

Hannah Arendt: *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, München: Piper 1986.

Gabriele von Arnim: *Das große Schweigen. Von der Schwierigkeit, mit den Schatten der Vergangenheit zu leben*, München: Kindler 1989.

Dieter Baacke: *Die 13- bis 18jährigen*, Weinheim und Basel: Beltz 7. Aufl. 1994.

– u.a.: *Lebenswelten Jugendlicher*, 2 Bde., Opladen: Leske & Budrich 1990.

Franklin Bialystok: »Die Amerikanisierung des Holocaust – Jenseits der Limitierungen des Universellen«; in: Schreier/Heyl, *Die Gegenwart der Schoah* (1994), a.a.O., S. 129–138.

Konrad Brendler: »Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration«; in: Dan Bar-On/K. Brendler/A. Paul Hare, (Hrsg.), »Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...«. Identitätsformationen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt a. M./New York: Campus 1997, S. 53–104.

Uri Bronfenbrenner: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Stuttgart: Klett 1981.

Paul Feyerabend: *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

Uwe Flick: *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 2000.

Nathaniel Gage/David C. Berliner: *Pädagogische Psychologie*, Weinheim/München: P V U 4. Aufl. 1986.

Detlef Garz (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung*, Opladen: Leske & Budrich 1991.

–: *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*, Opladen: Leske & Budrich 2. Aufl. 1994.

Herbert Gudjons: *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986.

Rolf Gutte: *Gruppenarbeit. Theorie und Praxis des sozialen Lernens*, Frankfurt a. M.: Diesterweg 1976.

Jürgen Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985.

Matthias Heyl: *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA*, Hamburg: R. Krämer 1997.

–: »Erziehung nach Auschwitz« und »Holocaust Education. Überlegungen, Konzepte und Vorschläge«; in: Ido Abram/Matthias Heyl (Hrsg.), *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1996, S. 61–164.

Katharina von Kellenbach/Björn Krondorfer/Norbert Reck (Hrsg.): *Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoah*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001.

- Wolfgang Klafki: »Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik«; in: *Pädagogische Rundschau* 39, 1985, S. 3–28.
- : *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel: Beltz 1985.
- Hans-Dieter König: »Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht. In welche Falle eine Lehrerin trotz guter Absichten aufgrund einer uneingestandenen Gefühlsambivalenz tappte«; in: *Gegenwartskunde. Gesellschaft, Staat, Erziehung* 46, H. 1/1997, S. 73–82.
- Martina Langer-Plän: *Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem*, Frankfurt a. M./New York: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften 1995.
- Jürgen Lott: »Projektunterricht«; in: *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001, S. 1568–1572.
- Joanna Macy: *Mut in der Bedrohung*, München: Goldmann 1986.
- Stephan Marks: *Forschungsprojekt Geschichte und Erinnerung*, online publication: www.qualitative-sozialforschung.de, edition sept. 2000.
- : »Geschichte und Erinnerung. Täter und Mitläufer im Nationalsozialismus«; in: *Sozialwissenschaftliche Information* 4, 1999, S. 297 f.
- : »Globale Probleme und Bedrohungen – pädagogische Ohnmacht? Erfahrungen im Umgang mit Krisen und Risiken in der politischen Bildung«; in: *Sozialwissenschaftliche Information* Jg. 24, H. 3/1995, S. 221–227.
- : »Hitler als Hypnotiseur? Zur Massenwirkung des Nationalsozialismus«; in: *Das Gespräch aus der Ferne*, Nr. 357, 1/2001, S. 24–30.
- : »Research Project »History and Memory««; in: Mechthild Kiegelmann (Hrsg.): *Qualitative Research in Psychology*, Schwangau: Ingeborg Huber Verlag 2001, S. 150–154.
- Hilbert Meyer: *Unterrichtsmethoden I + II*, Frankfurt a. M.: Cornelsen 3. Aufl. 1987.
- Alexander und Margarete Mitscherlich: *Die Unfähigkeit zu trauern*, München: Piper 1977.
- Helmut Schreier: »Einige schultheoretische Voraussetzungen und ein didaktischer Vorschlag zum Projekt der Erziehung nach Auschwitz«; in: Schreier/Heyl: *Die Gegenwart der Schoah* (1994), a.a.O., S. 263–283.
- Helmut Schreier/Matthias Heyl (Hrsg.): »Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...«. Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg: R. Krämer 1995.
- /– (Hrsg.): *Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*, Hamburg: R. Krämer 1994.
- /–: *Das Echo des Holocaust: Pädagogische Aspekte des Erinnerns*, Hamburg: R. Krämer 1992.
- Wilhelm Schwendemann: »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema: didaktische und methodische Probleme und Anregungen.« Ein Unterrichtsforschungsprojekt an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg«; in: *Im Gespräch*, Nr. 2, Fj. 2001, S. 57–63.
- /Stephan Marks/Jürgen Sehrig: »Die Befragung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Gedenke! – Geschichte und Erinnerung: Ein Forschungsverbund von PH, EFH und KFH Freiburg«; in: *Hochschulbrief* 27/2001, S. 42–45.
- Georg Wagensommer: *Die Psychodynamik von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust in der vierten Generation nichtjüdischer Deutscher. Eine qualitative Untersuchung*, Diplomarbeit, Freiburg: Evangelische Fachhochschule 2001. (Voraussichtlich veröffentlicht 2002 als Band 17 der Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg/LIT Münster, London, Hamburg.)
- Harald Welzer: *Verweilen beim Grauen. Essays zum wissenschaftlichen Umgang mit dem Holocaust*, Tübingen: edition discord 1997.
- /Robert Montau/Christine Plaß: »Was wir für böse Menschen sind!« Tübingen: edition discord 1997.
- Andreas Witzel: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung – Überblick und Alternativen*, Frankfurt a. M.: Campus 1982.