

Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt am
Grund- und Hauptschulen

»Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den
Sachunterricht in der Grundschule?

- Eine Befragung zur Einschätzung von Lehrkräften -

vorgelegt von Jeannine Arndt

Gutachter: Meike Wulfmeyer / Prof. Dr. Dietmar Bolscho

Hannover, 3. Mai 2000

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Benennung des Geschehens	1-3
1.1. Einführende Gedanken in Thematik und Aufbau der Arbeit.....	1-6
1.2. Motivation und Relevanz in der Gegenwart	1-7
2. Geschichte im Sachunterricht	2-10
2.1. Lernen fürs Leben.....	2-10
2.2. Zukunft braucht Herkunft	2-15
2.3. Damit “...Auschwitz nicht noch einmal sei,...”	2-20
3. Holocaust als Thema in der Grundschule	3-23
3.1. Erinnern, nicht Vergessen	3-25
3.2. Empathiebildung als neue Zielrichtung	3-35
3.3. Der Umgang mit dem Tod	3-39
3.4. Materialien, Ideen und Möglichkeiten im Unterricht	3-47
4. Die Lehrenden als Bindeglied zwischen Geschichte und Alltag.....	4-63
4.1. Rückblick und Einschätzung der Institution Schule.....	4-64
4.2. Die Relevanz der Lehrerrolle	4-67
4.3. Lehrerbefragung als Quelle der Praxis in der Gegenwart.....	4-69
4.4. Auswertung im Sinne einer Interpretation.....	4-70
5. Abschließende Betrachtungen	5-75
5.1. Ausblick	5-77
6. Bibliographie	6-81
6.1. Bilderbücher und Bücher für junge Leser	6-84
7. Anhang.....	7-87
7.1. Erster Fragebogen.....	7-87
7.2. Zweiter Fragebogen.....	7-89
7.3. Antworten	7-92

Wichtiger Hinweis:

Diese Arbeit wurde der Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« von der Autorin zur Veröffentlichung im Internet zur Verfügung gestellt. Die Rechte an dem Text liegen, soweit nicht anders vermerkt, bei der Autorin, Jeannine Arndt. Sie erreichen sie per eMail unter JeannineArndt@fasena.de. Briefe werden von der FAS an Frau Arndt weitergeleitet.

Die uns zur Verfügung gestellte Datei weicht von der gedruckten Ursprungsfassung in Umfang und Aufbau ab, da z.B. eine Reihe von dort eingefügten Fotokopien nicht ohne größeren Aufwand übernommen werden konnten.

**Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«**

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

Tel.: (040) 43 25 12 80, Fax: (040) 43 25 12 82

eMail: info@fasena.de

www.fasena.de / www.erziehung-nach-auschwitz.de / www.center-for-holocaust-education.de

1. Einleitung und Benennung des Geschehens

“In einen Hörsaal kommt der Geist eines der vielen Erschlagenen, angezogen vom Thema, erfreut, daß seiner gedacht wird. Er setzt sich aufs Podium vorne hin, lässt die Beine baumeln, wie die Demonstranten auf der Berliner Mauer. Das Publikum starrt ihn mit glasigen Augen an, ohne ihn zu sehen. Der oder die Vortragende spricht vom Unsäglichen, vom Unvorstellbaren, vom Unaussprechlichen. Das Gespenst fragt sich, warum der an ihm verübte Mord unsäglich ist. Es gäbe doch ein deutsches Wort dafür: Genickschuss. Und warum unvorstellbar, wenn es doch keineswegs ein Mysterium war, sondern eine blutige Sauerei, am helllichten Tag.

Das Gespenst merkt langsam, daß von ihm gar nicht die Rede ist, sondern nur von der Erschütterung des Sprechers, der seine Fähigkeit zum Mitgefühl dem Publikum zur Schau stellt. Und während vom Pult her die Rede ist von der teuflischen Umnachtung der Mörder, denkt das Gespenst an seinen sonnenhellen Todestag und an die Schützen, die ganz gewöhnlich und keine Dämonen waren. Ich denke mir, daß mein Gespenst langsam merkt, daß das Publikum es mit glasigen Augen anstarrt, ohne es zu sehen. Es gibt eben nicht viele Geisterseher.” (Klüger, 1992, S.220).

Die Literaturwissenschaftlerin Ruth Klüger¹ benennt die Schwierigkeiten der Sprache und des Umgangs der später Geborenen mit dem Massenmord an den europäischen Juden und Andersdenkenden. Diese sprachlichen und emotionalen Schwierigkeiten werden wiederholt Teil meiner Betrachtungsweisen sein.

Zu Beginn der Arbeit stellt sich die Frage nach der Begrifflichkeit. Mir ist bewusst, daß die Synonyme Holocaust und Schoah ebenso wie das Toponym Auschwitz,

¹ Ruth Klüger wurde als Kind in die Konzentrationslager Theresienstadt, Auschwitz-Birkenau und Christianstadt verschleppt. Sie konnte auf einem der Todesmärsche entkommen und emigrierte in die USA.

jeder mit ihrer Konnotation, ihre eigene Berechtigung haben. Gleichermaßen stehen sie in der Diskussion, wie im folgenden deutlich wird.

Das Wort Holocaust kommt aus dem Griechischen und bedeutet Brandkatastrophe. Holocaust mit der Bedeutung Vernichtung der europäischen Juden ist als Begriff vor allem in den USA weitgehend anerkannt. In den Namen einer Vielzahl von Institutionen und Vereinigungen findet er sich wieder², und auch in der akademischen Forschung wurde weithin der Name *Holocaust Studies* gewählt (vgl. Heyl, 1994, S.21). "Der Begriff der *Holocaust Education* beschreibt im englischsprachigen Raum die pädagogischen Bemühungen um ein Erinnern und Gedenken. *Teaching the Holocaust* ist ein ebenso gängiger Terminus wie *Holocaust Curriculum*." (Heyl, 1994, S.22). In der Mehrzahl der Bücher und Aufsätze, die in meine Arbeit eingeflossen sind, wurde das Synonym Holocaust verwendet. Im Zusammenhang mit dem maßgeblichen Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* von dem Philosophen und Soziologen Theodor W. Adorno wird dem Toponym Auschwitz viel Platz eingeräumt. Auschwitz bezeichnet ursprünglich geographisch einen ehemaligen polnischen Grenzort zu Deutschland. In Auschwitz gab es drei deutsche Konzentrationslager. Auschwitz ist neben dem Namen für einen der Orte des Mordes eine Metapher und ein Behelfswort, mit dem wir dem Geschehen und Geschehenen einen Namen geben, ungenau und unsicher, wie sich in der häufig beigefügten Ergänzung "und wofür Auschwitz zum Synonym wurde" erkennen lässt (vgl. Heyl, 1994, S.13).

Das Wort Schoah kommt aus dem Hebräischen und bedeutet ursprünglich (Natur-)Katastrophe. Der gleichnamige dokumentarische Film von dem Journalisten und Filmemacher Claude Lanzman, der in den 1980er Jahren internationalen Erfolg hatte, prägte das Wort Schoah als Synonym im wissenschaftlichen Diskurs. "Schoah meint heute nicht irgendeine Katastrophe, sondern den gewaltsamen Tod, die Ermordung und Vernichtung des europäischen Judentums." (Heyl, 1994, S.23).

Der Historiker Matthias Wolfssohn schreibt: "*Schoah* und *Holocaust* sind Fremdwörter, und dadurch wird der eigentliche Inhalt verdeckt: Die millionenfache Judenvernichtung durch Deutsche, im deutschen Namen – und das ohne einen

Begriff der deutschen Sprache. Wie ein sanftes Polster schieben sich die Begriffe *Schoah* und *Holocaust* zwischen die Wirklichkeit und unsere Erinnerung.“ (Wolfssohn zit. in Heyl, 1994, S.24) Der Erziehungswissenschaftler und Historiker Matthias Heyl stellt fest: “Wenn unsere Erinnerung, unsere Empfindung, unser Entsetzen, unsere geäußerte Abscheu vor den Tätern wiedergegeben werden soll, müssen wir nicht nur über die Inhalte reden. Wir müssen auch darüber nachdenken, wie wir die Inhalte benennen wollen.“ Wolfssohn schlägt die Eindeutschung des Wortes Schoah – Katastrophe vor.

Weiter schreibt Heyl, daß die Suche nach einem deutschen Begriff ins Leere mündet und uns unsere Sprachlosigkeit noch einmal deutlich vor Augen führt. Für mich ist es nicht denkbar, einen deutschen Begriff zu finden, der dem unbegreiflichen Geschehen gerecht werden könnte. Jede Benennung ist ein Kompromiss.

An dieser Stelle kann die Diskussion um die Begrifflichkeit nur angerissen werden. Ich habe mich aus zweierlei Gründen dazu entschlossen den Begriff Holocaust zu wählen. Der Begriff wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur am häufigsten benutzt. In den 1970er Jahren wurde erstmals im deutschen Fernsehen der mehrteilige amerikanische Film ‚Holocaust‘ ausgestrahlt. Der Literaturwissenschaftler Malte Dahrendorf beschreibt, daß die Ausstrahlung auf die Deutschen wie ein Schock war, dessen Wirkung die weitgehende Ahnungslosigkeit breiter Schichten in der Bundesrepublik zutage förderte (vgl. Dahrendorf, 1988, S.87). Die deutsche Bevölkerung wurde, wenn auch nur für einen Moment, aufgeweckt und aufgerüttelt. Diese beschriebene Auswirkung motivierte mich dazu, das Synonym Holocaust für meine Arbeit zu wählen.

Das Synonym Holocaust definiert sich in dieser Arbeit mit der Entrechtung, Verfolgung und Vernichtung von Juden, Sinti und Roma, Homosexuellen³, Behinderten und anderer Gruppen, die die Nazis als Feinde oder minderwertig

² Erwähnt seien hier beispielhaft das U.S. Holocaust Memorial Museum in Washington, das Center of Holocaust Studies in Brooklyn und die Überlebenden Organisation American Gathering/ Federation of Jewish Holocaust Survivors mit Sitz in New York.

³ In meiner Arbeit ist die gleichgeschlechtliche Liebe und Sexualität von Männern und Frauen gemeint. Lesben waren in dem Weltbild der Nazis nicht existent und ihre Namen wurden in Listen nicht unter Homosexuelle, sondern unter Asoziale aufgeführt.

betrachteten. Es schließt ebenso die gesamte Herrschaft der Nationalsozialisten von 1933-1945 ein.

1.1. Einführende Gedanken in Thematik und Aufbau der Arbeit

Die Frage, ob der Holocaust ein Thema für die Grundschule ist, ist nicht rhetorisch, sondern berechtigter Weise gestellt. Das Thema ist gegenwärtig in den Medien und damit in unserem Alltag.

In Deutschland werden jede Woche jüdische Friedhöfe geschändet oder Gedenkstätten verwüstet. Das belegt die Statistik des Bundesverfassungsschutzes (vgl. Eibl, 2000, S.1). Diskriminierungen, Verfolgungen und Gewalterfahrungen von Ausländern durch Rechtsradikale⁴, die in manchen Fällen gar mit dem Tod enden sind wiederkehrende Zeitungsmeldungen. Diskussionen um die Wehrmachtsausstellung und Demonstrationen dafür und dagegen lösten die Berichte über die Goldhagen Debatte ab. Die Verhandlungen über die Art und Höhe der Entschädigungen für Zwangsarbeiter etc. sind noch immer aktuell. Die Aufnahme des umstrittenen Jörg Haider in die österreichische politische Spitze löste in den vergangenen Wochen Demonstrationen aus. Die beispielhafte Aufzählung der gegenwärtigen Geschehnisse zeigten deutlich: die Thematik des Holocaust ist präsenter denn je.

55 Jahre nach dem Ende der Naziherrschaft gibt es nur noch wenige Überlebende, die persönlich Zeugnis von dem schrecklichen Geschehen einer zielstrebig geplanten und systematisch durchgeführten Vernichtung der Juden und Andersdenkender ablegen können. Auch das spricht dafür, daß es mehr denn je eine wichtige Aufgabe der historischen Forschung und pädagogischen Arbeit ist, über den Holocaust und seine Folgen aufzuklären.

Das Thema Holocaust wurde in den vergangenen Jahrzehnten auf die verschiedensten Arten geschichtswissenschaftlich untersucht und gesellschaftlich

⁴ Rechtsradikale haben einen Bezug zu dem Holocaust, weil sie die Ideologie der Nationalsozialisten als Berechtigung für ihre Denkweise, Parolen und Gewalthandlungen benutzen.

diskutiert. Seit einiger Zeit ist in Zeitschriften und Büchern⁵ wiederholt die Forderung aufgetaucht, die Holocaustthematik auch GrundschülerInnen zugänglich zu machen. In meiner Examensarbeit untersuche ich zunächst die Argumente und Möglichkeiten, die in der Literatur vorgestellt werden. Als praktischen Teil dieser Arbeit schließe ich Interviews mit LehrerInnen an, um einen Einblick in die Schulpraxis zu vermitteln. In dem Zusammenhang wird der Frage nachgegangen, ob ich LehrerInnen empfehlen würde, das Thema Holocaust in der Grundschule zu bearbeiten. Eine Erziehung in der Grundschule zu betreiben, daß Auschwitz nie wieder sein darf klingt selbstverständlich. Aber wie kann die Umsetzung konkret aussehen? Gibt es Voraussetzungen, die LehrerInnen haben müssten, die nicht im normalen Arbeitsmaß des Lehrberufs enthalten ist und nicht jeder zu erfüllen bereit wäre?!

Die Geschichte des Dritten Reiches hat sich nicht verändert, die Vermittlung schon. Jede Generation wird ihre Fragen an die Geschichte anders Formulieren.

Das 2. Kapitel "Geschichte im Sachunterricht" beinhaltet Grundlagenwissen für die anschließende Diskussion. Im 3. Kapitel "Holocaust als Thema in der Grundschule" stelle ich verschiedene Positionen und Thesen dar, wobei ich mich immer wieder auf die Rahmenrichtlinien, Aspekte historischen Lernens und Theorien der *Erziehung nach Auschwitz* beziehe. Das 4. Kapitel "Die Lehrenden als Bindeglied zwischen Geschichte und Alltag" thematisiert die Lehrerrolle mit ihrer pädagogische Verantwortung unter Mithilfe der Ergebnisse aus der Lehrerumfrage.

Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Stränge der pädagogischen Diskurse mit dem Anspruch an Auseinandersetzung zu verbinden, den das Thema Holocaust den LehrerInnen abverlangt.

1.2. Motivation und Relevanz in der Gegenwart

Die Originalaufnahmen der Alliierten von der Befreiung Bergen-Belsens waren meine erste Konfrontation mit dem Thema Holocaust.⁶ Der Eindruck dieser Bilder war so

⁵ Die Grundschulzeitschrift und Tagungsberichte von Schreier/ Heyl, Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule um Beispiele zu nennen.

groß, daß ich mich an keine Vor- oder Nachbesprechung erinnern kann. Ich erinnere mich jedoch an die Reaktionen meiner Großmütter, als ich sie unmittelbar danach auf die Zeit des Nationalsozialismus ansprach: Eine berichtete, daß sie damals im Bund Deutscher Mädel war und mit vielen anderen auf einem Platz vor Joseph Goebbels⁷ stand, um einen Eid zu leisten. Sie schaute mich an und sagte leise aber deutlich: "Ich habe nur die Lippen bewegt." Ihre Stimme und ihre Augen ließen keine weiteren Fragen zu. Ich hatte begriffen, daß sie in ihrem Rahmen gehandelt hatte und empfand Stolz. Meine andere Großmutter sagte: "Hitler hat auch Gutes getan. Wir haben den Maschsee."

Nach diesen drei Berührungspunkten hatte ich das erste Mal in meinem Leben eine Vorahnung. Die Vergangenheit von 1933-1945 muss furchtbar und endlos komplex gewesen sein. Seitdem habe ich einiges dazugelernt. Ein Aspekt in diesem Zusammenhang ist, daß sich Kindheit in den 1930er und 1940er Jahren in einem Punkt wesentlich von allem unterschied, was vergangen war und folgen sollte. Kinder wurden zur Zeit des Nationalsozialismus für den Krieg erzogen. Mädchen und Jungen wurden in dem Alter, indem sie die Schule besuchten, auf ihre unterschiedlichen Rollen vorbereitet.⁸ 'Hitlers Kinder' sollten Täter werden. Sie wurden letztlich Opfer eines Wahns, der weder Maß noch Menschlichkeit gekannt hat (vgl. Knopp, 1999, Zucht).

Die Frage nach der Rolle der Schule und damit der LehrerInnen bleibt nicht aus.⁹ Es gibt viele Berichte von oppositionellem Lehrerverhalten. Leider kann dies das Gros derer, die duldeten oder die verführten nicht im Ergebnis mildern.

Adorno fordert, daß sich eine *Erziehung nach Auschwitz* grundlegend unterscheiden müsse vom vorherigen Handeln, es sei nur eine logische unausweichliche Konsequenz.

Diese Forderung muss, meiner Meinung nach gefüllt werden. Die Frage nach dem Wann und Wie ist wohl die schwerste, die Pädagogen zu bedenken haben.

⁶ Diese Konfrontation fand im Unterricht der 5. Klasse statt.

⁷ Propagandaminister.

⁸ Dies wird aktuell in der mehrteiligen Serie "Hitlers Kinder" von Guido Knopp dargestellt, die im ZDF zu sehen ist. Es gibt ein gleichnamiges Buch dazu.

⁹ In Kapitel 4.1 wird diese Frage aufgegriffen.

2. Geschichte im Sachunterricht

Das argumentative Für und Wider der Thematisierung des Holocaust im Sachunterricht in der Grundschule bedarf der Kenntnis einiger Fakten. Dieses Kapitel stellt eine Grundlage dar, die zum Verständnis der nachfolgenden Kapitel beitragen wird.

Zunächst werden anhand der Rahmenrichtlinien verschiedene Aspekte des Faches Sachunterricht vorgestellt, um die schulischen Bedingungen aufzuzeigen. Die Relevanz von historischem Lernen und die Entwicklung zum Erwerb politischer Orientierungen von Kindern und Jugendlichen werden im Anschluss daran erklärt.

Nachfolgend wird der Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz*, den Adorno 1966 schrieb, mit seinen wichtigsten Thesen vorgestellt. Dieser Aufsatz war damals bahnbrechend und ist bis heute in der thematischen Diskussion maßgebend. Die Mehrzahl der Autoren, die sich zu dieser Thematik geäußert haben, leiten ihre Argumentationskette mit den Forderungen von Adorno ein. Aus diesem Grund ist es unerlässlich seine wichtigsten Gedanken und Forderungen vorzustellen.

2.1. Lernen fürs Leben

Sachunterricht wurde Anfang der 1970er Jahre als Fach für die Grund- und Sonderschule bundesweit eingeführt¹⁰ und ist damit das Jüngste auf dem Stundenplan. Zu Anfang gab es noch variierende Bezeichnungen (Sach- und Heimatunterricht, Sachkunde). Mittlerweile ist trotz der verschiedenen Richtungen der didaktischen Theorien, Konzepte und Richtlinien Sachunterricht die anerkannte Fachbezeichnung (vgl. Kaiser, 1997, S.178).

Dieses neue Unterrichtsfach in der Grundschule beinhaltet naturwissenschaftliche und soziale Themenbereiche, Geographie und Geschichte. Kurt Meiers beschrieb es folgendermaßen: "Sachunterricht ist eine Veranstaltung der Schule, in der es darum

geht, Kindern zu helfen, den bereits vor Eintritt in die Schule begonnenen und neben dem Schulunterricht weiterlaufenden Prozess der handelnden Erfahrung, sinnlichen Erfassung und geistigen Verfassung ihrer Welt, mit wissenschaftlich begründeten Methoden systematisch fortzusetzen unter besonderer Berücksichtigung der Interessen, Lebenssituationen und Fragen der Kinder und mit dem Ziel einer kategorialen Bildung und ethisch orientierten Erziehung.“ (Meiers, 1994, S.11f). Im Laufe der Arbeit wird deutlich, daß ich mich mit dieser Definition des Sachunterrichtes gut identifizieren kann.

Angaben zu den Inhalten und deren zeitliche Anordnung des Sachunterrichts sind, wie bei anderen Fächern auch, in den Rahmenrichtlinien der einzelnen Bundesländer verbindlich festgelegt. “Sie sind ein Orientierungs- und Planungsinstrument, ein Instrument der Weichenstellung, auch zur Herstellung von Schulbüchern und didaktischen Materialien und zur Festlegung neuer Wege des Lehrens und Lernens, Instrument zur Überprüfung und Weiterentwicklung professioneller Kompetenz.” (Kaiser, 1997, S.174). Die Rahmenrichtlinien sollen andererseits aber auch Freiräume gewähren, damit die LehrerInnen individuell auf die Bedingungen und Voraussetzungen ihrer Region, der Schule oder der SchülerInnen reagieren können (vgl. Kaiser, 1997, S.174).

Ich stelle nachfolgend exemplarisch die Rahmenrichtlinien des Bundeslandes Niedersachsen vor und berücksichtige dabei Aspekte des historischen Lernens.

Der erste Punkt der Rahmenrichtlinien befasst sich mit den Aufgaben und Zielen des Sachunterrichts. SchülerInnen sollen die Möglichkeit erhalten, Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu erschließen, soweit sie bedeutsam und zugänglich sind. “[Der Sachunterricht] (...) vermittelt Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten, führt zu einfachen grundlegenden Erfahrungen und Erkenntnissen, entwickelt geistige und praktische Fähigkeiten und wirkt auf Verhaltensweisen und Einstellungen ein.” (Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5). Ziel ist es, eine Grundlage von Bildung in verschiedenen Themenbereichen zu schaffen. Eine Grundlage sollte dabei auch für die Bildung von historischem Lernen geschaffen werden. Hierzu zählen alle

¹⁰ Ausschlaggebend dafür war 1970 die Veröffentlichung der “Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule” durch die Kultusministerkonferenz (KMK).

geschichtlichen Themen, die im Interesse der Kinder stehen. Thema kann natürlich auch der Holocaust sein. Es gibt viele Themen, die Kindern durch ihre Umwelt (Medien, Familie, Umgebung, etc.) zugänglich sind, LehrerInnen eventuell aber erst später thematisieren würden. Es ist aber erforderlich, daß sich der Sachunterricht an SchülerInnen und ihren vielfältigen Bedürfnissen orientiert.

Um die Ziele des Faches zu erreichen, ist es von besonderer Bedeutung, bei den SchülerInnen Interessen zu wecken, zu erhalten und zu erweitern, die Erlebnisfähigkeit und das Neugierverhalten der SchülerInnen zu fördern, und ihr Problembewusstsein und ihre Fragehaltung zu entwickeln, sowie zu Deutungs- und Erklärungsversuchen zu ermutigen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5).

Eine Unterrichtseinheit mit dem Thema Holocaust kann dazu beitragen, die genannten Ziele zu erreichen, da sich das Thema an Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft orientiert.

Das Fach Sachunterricht soll an den Stellen mit anderen Fächern verknüpft werden, an denen es sich in Bezug auf Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen eignet oder sinnvoll erscheint. Besonderen Vorrang hat in dieser Verknüpfung der Deutschunterricht, da er die Lebenswirklichkeit vor allem mit Hilfe der Sprache bewusst und dauerhaft erfasst (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5). Die Verbindung zu dem Fach Deutsch kann die mögliche Thematisierung des Holocaust anhand von Kinderbüchern und anderen Textformen ermöglichen. Kriterien für die Auswahl von Texten in den Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch sind, daß die ausgewählten Texte im Inhalt dem Erkenntnisvermögen und im Textaufbau dem Sprachvermögen der SchülerInnen angemessen sein müssen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1984A, S.25).

Der Sachunterricht hat auch die Aufgabe, zunächst von der Umgangssprache auszugehen, um dann allmählich und zielgerichtet auf die Verwendung von sachgemäßen Begriffen zu kommen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5). Bei geschichtlichen Themen bietet es sich an, mit historischen Quellen zu arbeiten, die didaktisch aufbereitet sind, um aus ihnen sachgemäße Begriffe einzuführen.

Fächerübergreifendes Lernen erhält im Zusammenhang mit dem Thema Holocaust eine besondere Relevanz, wenn man die Rahmenrichtlinien für das Fach evangelische Religion hinzuzieht. Die sind für die Grundschule in Niedersachsen die einzigen, die das Thema Holocaust beinhalten. Das Thema Christen, Juden und Muslime, vorgesehen für das dritte und vierte Schuljahr, ist eines der Themen, daß "(...) wenn es die unterrichtliche Situation nicht anders gestattet – als fakultativ¹¹ betrachtet werden [kann]" (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1984B, S.7). Trotz dieses *Ausweges* scheuen die Rahmenrichtlinien nicht die konkrete Benennung der Thematik: Um "Von der Verfolgung der Juden in Deutschland und unserer besonderen Verantwortung für ein gutes Verhältnis zu den Juden [zu] hören", soll "Vom Leben, von der Verfolgung und Ermordung der Juden im 3. Reich" berichtet werden.

Diese Faktizität ist wesentlich. Maßgebend ist zunächst, daß das Niedersächsische Kultusministerium SchülerInnen der Grundschule zutraut, sich mit dem Thema Holocaust zu beschäftigen. Die Entdeckung dieses Lernziel und Unterrichtsinhaltes kam überraschend, da mir SchulleiterInnen und LehrerInnen verschiedener Schulen Hannovers¹², mal sehr freundlich, mal eher barsch sagten, daß die Rahmenrichtlinien für die Grundschule das Thema Holocaust nirgends vorsehen würden.

Ein weiterer Punkt der Rahmenrichtlinien des Sachunterrichts ist die Auswahl der Lerninhalte und die Gliederung. Themen werden nach Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit ausgewählt.

Die Lerninhalte sollen gemäß diesen Kriterien allgemeine Ziele der Grundschule und des Sachunterrichts verfolgen. Die Inhalte sollen Bedeutung für das gegenwärtige und zukünftige Leben der SchülerInnen haben und der Orientierung in der Lebenswirklichkeit und dem Verstehen einzelner Sachverhalte dienen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6). Historisches Lernen ist für das gegenwärtige und zukünftige Leben der SchülerInnen von Bedeutung, um sich in der Welt und in ihrer unmittelbaren Umgebung zu orientieren. Es ist von Bedeutung, da aus den Fehlern und Erfolgen der Geschichte gelernt werden kann. Dieses Wissen,

¹¹ Das heißt: nach eigenem Ermessen.

diese Erinnerung ist das einzige, was uns daran hindern kann, den Holocaust zu wiederholen. Anlässlich der Übergriffe und Anschläge auf ausländische Mitbürger und Asylantenheime Anfang der 1980er Jahre sagte ein Mitglied der evangelischen Kirche: "Was verdrängt wird, kehrt mit Macht zurück." (Petri/ Tierfelder, 1993, S.5).

Die Lerninhalte sollen den SchülerInnen in ihrer Lebenswelt zugänglich sein oder kindgerecht aufbereitet werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6). Durch Medien kommen Kinder heute mit vielen Themen in Kontakt, die nicht ausschließlich in ihrer unmittelbaren Lebenswelt anzutreffen sind. Dennoch rücken sie in ihr Interesse und sollten deshalb in altersgerechter Aufarbeitung und mit Rücksicht auf ihre Entwicklung einen Platz im Unterricht finden.

Bei der Auswahl der Themen muss auch im Rahmen der Ergiebigkeit als erstes das Ziel definiert werden. Der zeitliche und materielle Aufwand muss in einem vertretbaren Verhältnis zum erwarteten Unterrichtsergebnis stehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6). Bei historischen Schwerpunkten bedeutet es, daß es zu vermeiden gilt, die SchülerInnen in der Grundschule mit zu viel Anspruch an Inhalt und Ausmaß zu konfrontieren. Es ist nicht das Ziel, den SchülerInnen ein komplexes Basiswissen mit Zahlen und Daten zu schaffen, sondern einen thematischen Zugang zu ermöglichen.

Der nächste Punkt in der Rahmenrichtlinien legt die Inhalte der einzelnen Lernfelder fest. Eines der aufgeführten Lernfelder ist 'Zusammenleben der Menschen'. Es soll den SchülerInnen eine Vorstellung von den vielfältigen sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen der Menschen geben und somit die Basis für bewusstes und verantwortliches Sozialverhalten bilden. Es soll sie auf politische Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit als Staatsbürger vorbereiten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7). Des Weiteren ist in den Rahmenrichtlinien festgelegt, daß der Sachunterricht vorrangig das Ziel verfolgt "...Geschichtsverständnis anzubahnen, indem er das Interesse des Schülers an der Vergangenheit wach hält und erweitert, einfache sachgemäße Arbeitsweisen einführt und geschichtliches Denken vorbereitet. Er gibt Einblicke in das Leben früherer

¹² Ich hatte SchulleiterInnen und LehrerInnen angesprochen, um sie für meinen Fragebogen zu gewinnen. Dabei sprachen sie von sich aus die Rahmenrichtlinien an.

Zeiten, stellt Bezüge zur Gegenwart her und vermittelt die Einsicht, daß der Mensch das Leben planen muss" (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7). Vergleiche zwischen Früher und Heute sollen ermöglicht werden, Beispiele des heimatlichen Lebensraumes und eine Zeitleiste werden als sinnvolle Vermittlung angegeben.

Das Lernfeld 'Mensch und heimatlicher Lebensraum' soll den SchülerInnen ihren näheren und weiteren heimatlichen Lebensraum mit einigen typischen Besonderheiten¹³ und Wirkungszusammenhängen erschließen. Dieser Bereich von Unterrichtsinhalten soll gleichzeitig die Grundlage für politische Bildung sein, indem er die SchülerInnen altersgemäß an der Gestaltung ihres Lebensraumes beteiligt und sie allmählich zum Verständnis von Problemen und verantwortlichen Entscheidungen führt. "Die Eigenschaften des [Lebens-] Raumes sollen im Sachunterricht nicht für sich allein, sondern immer von menschlichen Handlungen und Verhaltensweisen aus betrachtet werden." (Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.9). Die Verbindung zwischen Gegenstand und Mensch steht immer wieder im Vordergrund. Die hier kurz dargestellten Auswahlkriterien Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit sind Grundlage für mein Kapitel Holocaust in der Grundschule.

2.2. Zukunft braucht Herkunft

Historisches Lernen in der Grundschule ist wichtig, weil Umwelt und Alltag der GrundschülerInnen historisch geprägt sind. Anders ausgedrückt: Weil Geschichte im Alltag und in der Umwelt der SchülerInnen nicht nur in vielfältigen Formen – von alten Gebäuden bis zu Erzählungen der Großeltern – ‚vorkommt‘, sondern weil diese Umwelt insgesamt historisch geprägt und geworden ist, gehört es notwendig zur Orientierung der SchülerInnen in dieser Umwelt, daß sie auch in ihrer historischen

¹³ In Hannover gibt es eine Synagoge und vier jüdische Friedhöfe – das sind Besonderheiten im Stadtbild.

Dimension und mit historischen Arbeitsweisen erkundet wird (vgl. Schmid, 1996, S.1).

Nur durch historisches Lernen können SchülerInnen die Geschichtlichkeit ihrer eigenen Existenz erfahren, nur durch diese Erfahrung können sie letztlich eine Zukunftsperspektive für sich und die Gesellschaft, in der sie leben, gewinnen. Kontinuität und Wandel in der Gesellschaft kann erfahrbar gemacht werden. Dadurch wird der Blick für Defizite in der gegenwärtigen Gesellschaft geschärft. Historisches Lernen ist auch notwendig zur Differenzierung der Zeitvorstellungen der GrundschülerInnen. So können geschichtliche Zeitdimensionen vermittelt werden (vgl. Schmid, 1996, S.1).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß historisches Lernen in der Grundschule nicht dadurch zu begründen ist, daß es notwendig sei, schon in der Grundschule inhaltlich auf den Geschichtsunterricht der Orientierungsstufe oder der Sekundarstufe I vorzubereiten, schon gar nicht, um den Stoffplan dieser Stufen zu entlasten (vgl. Schmid, 1996, S.1). Geschichte in der Grundschule ist als Einstieg gedacht; sollte grundlegend und motivierend sein (...) (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6).

Historisches Lernen soll den SchülerInnen helfen, ihre Umwelt durchschaubar zu machen. Dabei umschließt allerdings der Begriff Umwelt heute notwendigerweise nicht nur die unmittelbar erfahrbare Umgebung der Schüler, sondern auch die durch Medien vermittelte Welt. Diese Medien mit einzubeziehen, ist für das gegenwärtige und zukünftige Leben der SchülerInnen bedeutsam.

Ziel des historischen Lernens muss es sein, das Interesse und die Motivation der SchülerInnen für die Beschäftigung mit der Geschichte und des späteren Geschichtsunterrichts zu wecken. Daher sollten die Wünsche und Ideen der SchülerInnen bei der Unterrichtsplanung eine Rolle spielen, um die Neugierde an der Vergangenheit wach zu halten und zu erweitern.

Für einen Sachunterricht, der sich die Orientierung der Kinder in ihrer Umgebung zum Ziel setzt, bietet es sich an, die historischen Themen aus zwei Bereichen zu nehmen: aus der unmittelbaren Umwelt der Kinder, das heißt Stadtteil oder Wohnort, und aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich wie Familie, Wohnen, Schule. Hierzu

gehören auch die Medien und die durch sie vermittelten Erfahrungen, so daß etwa durch Kinderbücher oder Filme durchaus Themen in den Interessenbereich der SchülerInnen rücken können, die nur in Verbindung mit Medien aus den zwei genannten Bereichen stammen.

Den Kindern soll weitestgehend Mitbestimmung in der Themenwahl angeboten werden, wodurch ein festgelegter Kanon von historischen Themen nicht notwendig erscheint.

Grundsätzlich sollten Themen so angelegt sein, daß sie den SchülerInnen strukturelle und differenzierte Einsichten ermöglichen und damit zu ihrer Weltkenntnis beitragen. Ungeeignet sind kindertümelnde¹⁴ Geschichten, die Fabel- oder Märchenhaft verpackt die geschichtliche Wirklichkeit verfälschen (vgl. Schmid, 1996, S.2).

Geschichte im Sachunterricht stellt mit dem methodischen Instrument der Geschichtswissenschaft eine interessen geleitete Rekonstruktion von vergangener Wirklichkeit dar. Deshalb sind Methoden vorzuziehen, die den Kindern ein forschendes oder entdeckendes Lernen ermöglichen. Dies allerdings immer unter der Berücksichtigung, die Inhalte selbständig zu entdecken und gedanklich nachzuvollziehen. Hierdurch wird die Aktivität der SchülerInnen angesprochen, welche es gegenüber von passivem oder rezeptivem Verhalten zu fördern gilt.¹⁵

“Vom Ansatz des forschenden oder entdeckenden Lernens aus müssen die zentralen Medien historischen Lernens in der Grundschule die gleichen sein, die auch dem Forscher zur Verfügung stehen: historische Quellen.” (Schmid, 1996, S.3). Zur Verwendung von Quellen in der Grundschule müssen diese jedoch erst überarbeitet werden und damit in eine lesbare Form für die SchülerInnen gebracht werden. Erst dadurch werden historische Quellen zu didaktischen Medien für den Grundschulunterricht.

Innerhalb der Quellen gilt für die Grundschule eine Abstufung der verschiedenen Quellengattungen nach dem Grad ihrer Anschaulichkeit. In der Regel sind

¹⁴ Kindertümelnd ist, wenn bei dem Versuch einen Sachverhalt oder ein Phänomen darstellen oder erklären zu wollen, die Grenze vom Erhabenen zum Lächerlichen oder Kitschigen, vom Richtigen zum Falschen zu leicht überschritten wird.

Sachquellen den Bildquellen und Bildquellen den schriftlichen Quellen vorzuziehen. Innerhalb der schriftlichen Quellen sind erzählende Quellen (etwa aus einer Autobiographie) geeigneter als weniger anschauliche Quellen (z.B. serielle Quellen wie Statistiken). Quellen sind immer sekundären Darstellungsformen vorzuziehen, auch wenn diese den Anspruch erheben, kindgerechter zu sein (vgl. Schmid, 1996, S.3).

Hartmut Voit greift die Frage auf, wo die Berechtigung für einen historisch-politischen Lernbereich ausgerechnet in der Elementarstufe liegt. Er weist darauf hin, daß die Ergebnisse der Sozialisationsforschung weitreichende Konsequenzen für den gesamten soziokulturellen Bereich im Sachunterricht der Grundschule haben. "Es ergibt sich in der Tat die wichtige Aufgabe, möglichst frühzeitig den Prozess der Einstellungsbildung zu beeinflussen, Vorurteile aufzulösen, differenziertes Denken in elementarer Weise anzubahnen und dem Schüler die - immer auch historisch zu begründende – gesellschaftliche Wirklichkeit bewusst zu machen." (Voit, 1980, S. 8). Die Erziehungswissenschaftlerin Hanna Kiper hat in ihrem Aufsatz "Der sozialwissenschaftlich-politische Sachunterricht (...)" einige wesentliche Aspekte zum Verständnis der Entwicklung politischen Verhaltens und sozialer Kompetenz zusammengetragen. So haben Forschungen zur politischen Sozialisation in den USA ergeben, daß für das spätere politische Verhalten frühe Lernprozesse relevant sind (vgl. Kiper, 1997, S.3). "Politisches Verhalten wird sehr viel früher, als bislang erwartet, grundgelegt. Das geschieht sowohl über *manifeste politische Sozialisation*, d.h. durch ausdrückliche Vermittlung von Informationen (Meinungsäußerungen von Erwachsenen, Fernsehberichte, Erklärung politischer Feiertage, Hinweise auf politische Werte, u.a.m.), als auch durch *latente politische Sozialisation*, d.h. durch die Vermittlung von allgemeinen Werten und Verhaltensmustern (Gehorsam, Konkurrenzverhalten, Fairplay, soziale Initiative, u.a.m.)." (Beck/ Claussen, 1984, S.180f).

Der Soziologe Klaus Wasmund stellte heraus, daß Erfahrungen und Entwicklungen, die zum Erwerb politischer Orientierungen beitragen, auf die frühen Lebensjahre

¹⁵ In diesem Zusammenhang sind keinesfalls Rollenspiele u.ä. gemeint, sondern außerschulische Lernorte wie Gedenkstätten, etc. oder Kontakt zu Zeitzeugen.

konzentriert sind. Das gelte besonders für grundlegende politische Loyalitäten, Identifikationen und Werte. “In der frühen Kindheit erwirbt das Kind die grundlegenden Bindungen an das politische System, seine Institutionen, Symbole und Repräsentanten sowie seine erste Kenntnis sozialer Gruppierungen. Sie entstehen bereits mit fünf oder sechs Jahren, sind stark affektiv, vollkommen unkritisch und ohne kognitiven (...) Inhalt. Etwa zur gleichen Zeit festigen sich Einstellungen gegenüber Gruppen und sozialen Kategorien (...). Praktisch überall in der Welt wissen schon sehr kleine Kinder, zu welcher Nation sie gehören (...). Diese Identifikation ist oft mit starker Loyalität und einem *naiven Nationalismus* verbunden.” (Wasmund zit. in Kiper, 1997, S.3).

Anfang der siebziger Jahre stellten die Soziologen Nyssen und Wasmund Teilergebnisse aus verschiedenen amerikanischen Studien vor, aus denen hervorgeht, daß Grundschul Kinder schon in den ersten Schuljahren eine ausgeprägte Bindung an das politische System zeigen, sich mit ihrem Land und dem Präsidenten identifizieren, einer Partei anhängen, Bindungen an soziale und ökonomische Klassen und ethnische Gruppen vorweisen, rassistische Vorurteile reproduzieren und außenpolitische Freund-Feind-Bilder übernehmen. Wenn man feststellen kann, daß schon Kinder im Vorschulalter politische Einstellungen zeigen und ein politisches Verhalten über eine frühe emotionale Bindung an Personen oder Symbole entwickeln, dann bedeutet gesellschaftlich-politisches Lernen, daß Kinder “ihre vorhandenen Erklärungsmuster in rationaler Auseinandersetzung mit der Realität und mit Aussagen über die Realität (...) überprüfen und den Problemen besser gerecht werdende Erklärungen und Handlungsperspektiven (...) entwickeln” müssen (vgl. Kiper, 1997, S.4).

Natürlich kann nicht jede Studie aus den Staaten wie eine Folie über unsere Gesellschaft gezogen werden. Jedoch wird deutlich, daß LehrerInnen dem Gesellschaftsverständnis von Kindern und ihrer Sozialisation große Aufmerksamkeit schenken sollten.

Gerade Geschichtsunterricht findet hier seine Legitimation. “Die in der vor- und außerschulischen Sozialisation erworbene Verhaltensorientierung sollte von der

ersten Jahrgangsstufe an in einem historisch-politischen Lehrgang kritisch überprüft, ergänzt und (soweit noch möglich) geändert werden.“ (Voit, 1980, S.8).

Das Interesse der SchülerInnen an der Vergangenheit zu wecken und sie ihnen begreiflich zu machen ist, in diesem Zusammenhang die primäre Aufgabe von PädagogInnen. Auf diesem Weg können LehrerInnen ihrem Bildungsauftrag gerecht werden und ihren Einfluss geltend machen, die SchülerInnen zu künftigen Staatsbürgern zu erziehen, die bereit sind Verantwortung zu übernehmen. Um diese hochgesteckten Ziele zu verwirklichen, bedarf es engagierter PädagogInnen, die den Mut haben, auch tabuisierte Themen zum Inhalt ihres Unterrichtes zu machen.

2.3. Damit “...Auschwitz nicht noch einmal sei,...”

Adorno prägte den Begriff von der *Erziehung nach Auschwitz* in seinem gleichnamigen Aufsatz im Jahre 1966. Dort formulierte er: “Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.” (Adorno, 1971, S.88). *Erziehung nach Auschwitz* bedeutet demnach zweierlei: einerseits den Unterricht über den Holocaust und andererseits Erziehung im allgemeinen.

Ido Abram ist der erste und bislang einzige europäische Lehrstuhlinhaber für Holocaust-Education an der Universität in Amsterdam. Er hat aus dem Aufsatz von Adorno ein Fünf-Punkte-Programm entwickelt, das ich im folgenden vorstelle.¹⁶

Erziehung nach Auschwitz mit dem Nachdruck auf dem ersten Wort *Erziehung* bedeutet:

Erziehung muss sich auf Entbarbarisierung richten. Barbarei - wie Auschwitz – ist ein Ergebnis des Fehlens von Liebe und Wärme, ist Kälte, das Unvermögen zur Identifikation: das Unvermögen, sich in jemanden anderes und in andere Situationen hineinzusetzen. Mit anderen Worten: Barbarei ist das Unvermögen zur Empathie (vgl. Adorno, 1971, S.101).

¹⁶ Abram und Mooren entwickelten aus diesem Fünf-Punkte-Programm eine *Erziehung nach Auschwitz* ohne Auschwitz für Kinder im Alter von 3 bis 10 Jahren. Diese Erziehungstheorie stelle ich in Kapitel 3.2 vor.

Erziehung nach Auschwitz bedeutet demzufolge, Empathie (die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen) und Wärme (eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit) zu fördern.

Es gilt nicht nur, daß Kinder und Jugendliche sich mit anderen Menschen und anderen Situationen beschäftigen, sondern reflektieren, nachdenken, sich der genannten Kälte bewusst werden, Hass und Aggressionen in sich selbst nicht gedankenlos an anderen Menschen oder Dinge ausleben, sich selbst verwirklichen (eigene Entschlüsse fällen) und nicht automatisch der Mehrheit folgen. Das ist Autonomie (vgl. Adorno, 1971, S.93).

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, Autonomie zu fördern, das heißt, die Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung, zum Nonkonformismus.

Erziehung nach Auschwitz mit der Betonung des Wortes *nach* bedeutet: das Grauen von Auschwitz ist das Grauen unserer Welt, und die Sinnlosigkeit der Grausamkeiten von Auschwitz ist die Sinnlosigkeit aller Grausamkeiten.

Je weniger die Kinder und Jugendlichen erkennen, daß das Auschwitz von einst zu unserer heutigen Welt gehört, desto größer ist die Gefahr der Wiederholung.

Ein zweiter Holocaust muss nicht wieder Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, Behinderte oder andere Gruppen zum Ziel haben, die die Nazis damals als Feinde oder minderwertig betrachteten. Es können einfach abweichende Gruppen sein.

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, die Empathie für das Grauen von Auschwitz, das das Grauen unserer Welt ist, zu fördern. Empathie heißt hier: Auschwitz in sein Inneres vorzulassen, Auschwitz nicht zu verdrängen und Auschwitz und andere vergleichbare Verbrechen und Grausamkeiten als Teil unserer Welt anzuerkennen, es nicht außerhalb dieser Welt anzusiedeln. Es ist geschehen und kann daher wieder geschehen. Das ist der zentrale Punkt (vgl. Adorno, 1971, S.93).

Erziehung nach Auschwitz mit der Betonung auf dem letzten Wort, *Auschwitz* bedeutet:

Die Jugendlichen müssen sich in die Täter des Holocaust hineinversetzen. Neben den Tätern gab es zwei weitere wichtige Gruppen im Kontext des Holocaust: die Opfer und die Zuschauer. Unter Zuschauer werden in diesem Zusammenhang einerseits jene, die den Nazis halfen, und andererseits die anderen, die den

Verfolgten, den Opfern halfen gezählt. Aber auch die Mitläufer und Widerständler.¹⁷ Um den Holocaust verstehen zu können, müssen sich die Kinder und Jugendlichen in alle hineinversetzen: sowohl in die Täter, als auch in die Opfer und Zuschauer (vgl. Adorno, 1971, S.95, 101).

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, die Empathie mit den Tätern, Opfern und Zuschauern zu fördern. Da Auschwitz zu einem Symbol für vielfältige Formen der Grausamkeit und Aggression geworden ist, bedeutet *Erziehung nach Auschwitz* auch die Förderung der Empathie mit Tätern, Opfern und Zuschauern im allgemeinen. Keinem Menschen ist eine dieser drei Rollen wirklich fremd.

Die Kinder und Jugendlichen müssen versuchen, Einsicht in die Mechanismen, Strukturen und Umstände zu gewinnen, die Menschen während des Nationalsozialismus und anderer ideologisch motivierter Mordgeschehnisse zu Aggressoren und Mördern machten, beziehungsweise machen (vgl. Adorno, 1971, S.96, 97, 100).

Die pädagogischen Prinzipien des Fünf-Punkte-Programms sind Wärme, Empathie und Autonomie.

Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, welche Thesen und Konzepte ausgearbeitet wurden, die den Anspruch haben, den Forderungen Adornos nachzukommen. Viktor Klemperer schreibt in seinen Tagebüchern: "Nicht die bloße Information über Ausmaß und Entstehung nationalsozialistischer Gräueltaten also, sondern wenigstens eine dauerhafte Einstellung, daß Ähnliches nicht mehr verwirklicht wird – nicht jetzt und nicht später -, dies ist die Zukunft, die durch Vergegenwärtigung des Vergangenen erhofft wird."

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, der Jugend ein Wissen zu vermitteln, das sie dazu befähigt, das Ausmaß des Geschehenen richtig zu verstehen, zu bewerten und selbst präventiv tätig zu werden.

¹⁷ Diese Definition wird weitgehend in der Fachliteratur verwandt.

3. Holocaust als Thema in der Grundschule

Historisch gesehen ist der Holocaust singulär, "weil noch nie zuvor ein Staat mit der Autorität seines verantwortlichen Führers beschlossen und angekündigt hatte, eine bestimmte Menschenmenge einschließlich der Alten, der Frauen, der Kinder und der Säuglinge möglichst restlos zu töten und diesen Beschluss mit allen möglichen Mitteln in die Tat umzusetzen." (Jäckel, 1987, S.118). Einzigartig ist diese Katastrophe, da die Untaten so weit aus der Reihe der anderen herausragen, daß mit ihnen ein neues Kapitel in der Geschichte der menschlichen Untaten aufgeschlagen worden ist. Singulär ist der Holocaust, weil das Geschehene nicht zu verstehen ist und die Reichweite dieses ungeheuerlichen Verbrechens nicht einzufangen ist. Der Zweck der Ausrottung ist nicht zu verstehen. Die Gräueltaten sind weder nachfühlbar noch nachdenkbar.

Der jüdische Schriftsteller und Holocaust-Überlebende Elie Wiesel¹⁸ bringt diese Tatsache auf den Punkt: "Jene, die es nicht erlebt haben, werden nie wissen, wie es war; jene, die es wissen, werden es nie sagen; nicht wirklich, nicht alles. Die Vergangenheit gehört den Toten, und die Überlebenden erkennen sich nicht in den Bildern und Ideen, die man sich von ihnen macht. Auschwitz, das ist der Tod, der totale, absolute Tod des Menschen, aller Menschen, der Sprache und der Vorstellungskraft, der Zeit und des Geistes." (Wiesel, 1975, S.82).

Der Holocaust und die gesamte Nazi-Herrschaft haben in unserer Gesellschaft Spuren hinterlassen, die noch immer weiterwirken. Jede Familie, deren Vorfahren in der Zeit von 1933 bis 1945 in Deutschland gelebt haben, hat ihre eigene Geschichte. Das nachfolgende Zitat lässt erahnen, daß eine große Aufgabe auf jeden zukommt, der das Schweigen bricht. "Das Ereignis Auschwitz rührt an Schichten zivilisatorischer Gewissheit, die zu den Grundvoraussetzungen zwischenmenschlichen Verhaltens führen. Die bürokratisch organisierte und industriell durchgeführte Massenvernichtung bedeutet so etwas wie die Widerlegung einer Zivilisation, deren Denken und Handeln einer Rationalität folgt, die ein Mindestmaß antizipatorischen Vertrauens voraussetzt. (...) Ein sozial gewachsenes

¹⁸ Elie Wiesel ist seit 1956 amerikanischer Staatsbürger, ist dort Professor für Sozialwissenschaften in Boston und erhielt den Friedensnobelpreis.

Vertrauen in Leben und Überleben bedingende gesellschaftliche Regelhaftigkeit wurde ins Gegenteil verkehrt: Regelhaft war die Massenvernichtung – Überleben hingegen dem bloßen Zufall geschuldet.“ (Diner, 1994, S.58).

Die Medien berichten täglich über die Spuren der Vergangenheit. Sensibilisiert durch diese Arbeit fallen mir die Zeitungsartikel und verschiedenen Reportagen und Filme vermehrt ins Auge.¹⁹ Es gibt, selbst in der regional begrenzten Hannoverschen Allgemeine Zeitung kaum einen Tag, an dem nicht mindestens ein Artikel in engem Zusammenhang mit den Geschehnissen des Holocaust und des Zweiten Weltkrieges steht.²⁰ Es geht um die Mahnmaldebatte, Zahlungen an NS-Zwangsarbeiter, Museen und die Herkunft ihrer Bilder, Grabschändungen auf jüdischen Friedhöfen, Zerstörungen in Gedenkstätten, und vieles andere mehr.

Die Frage, warum wir im 21. Jahrhundert noch über den Holocaust sprechen, erübrigt sich dementsprechend. Der Holocaust ist Teil unserer Realität. Die Eltern und PädagogInnen müssen entscheiden, wann und wie diese Thematik vermittelt oder zugelassen wird.

Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Grundschulunterricht und wie könnte die Bearbeitung des Themas gestaltet sein? An diese Fragestellung schließt sich neuerdings auch die Frage nach dem geeigneten Zeitpunkt der Vermittlung an.

Die Ansätze und Positionen von WissenschaftlerInnen und LehrerInnen aus dieser beginnenden Diskussion, die zunächst versucht die Lücke kenntlich zu machen, werden im folgenden vorgestellt und miteinander konfrontiert. Dabei geht es vornehmlich um die Entwicklung der Kinder und ihre Zumutbarkeitsgrenze.

Bei Veröffentlichungen steht die Grundschule explizit im Mittelpunkt. Es wird eine erkennbare Abgrenzung zu der Situation der Orientierungsstufe erfolgen, da aufgrund der Entwicklung der Kinder und der Argumentation aus der Literatur bei dieser Altersgrenze für das Unterrichtsgeschehen ein Schnitt sinnvoll ist. Meines Erachtens ist es problematisch die Gegebenheiten und Anforderungen der beiden Schulstufen zu vermischen.

¹⁹ Diese Sendungen sind alle auf das Erwachsenenalter ausgerichtet.

²⁰ Beispiele vom Februar, März und April 2000 in Anhang B.

Anschließend wird eine dieser Positionen vertieft. Empathiebildung um Moralerziehung sind hierbei wichtige Kennwörter. Der Entwurf zum pädagogischen Handeln von Abram, entwickelt aus dem bereits vorgestellten Fünf-Punkte-Programm bildet den Angelpunkt.

Der Mittelteil dieser Arbeit wird mit einem Fundus von Ideen, Möglichkeiten und Materialien für den Unterricht geschlossen. Es wird darauf hingewiesen, daß es in der vorliegenden Recherche eine Reihe von interessanten Entdeckungen für die pädagogische Arbeit gab, wobei es jedoch zu weit führen würde, diesen Beobachtungen einzelne Kapitel zu widmen.

3.1. Erinnern, nicht Vergessen

“Angesichts des heutigen Ausmaßes an Bedrohung durch Umweltzerstörung und Massenvernichtungswaffen, angesichts psychischer Verelendung bei uns und alltäglichem Hungermord in armen Ländern ist die Frage unabweisbar: Gibt es in bezug auf den Faschismus eigentlich eine wichtigere historische Lehre als die, die Fähigkeit zu Zivilcourage, zu zivilem Ungehorsam und gewaltfreiem Widerstand – zum aufrechten Gang – gerade dann und dort zu üben, wo es noch nicht um Kopf und Kragen geht?” (van Dick, 1988, S.26).

Von diesem Zitat ausgehend, beginnt die Auseinandersetzung der verschiedenen Positionen zu der zentralen Fragestellung: Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?²¹

Die Mehrzahl der AutorInnen befürworten die thematische Behandlung von Holocaust in der Grundschule, weisen jedoch auf verschiedene Einschränkungen im pädagogischen Rahmen hin. Sie antworten mit einem “ja, aber...”. Heyl²² ist der Ansicht, daß gute Gründe einen davon abhalten können mit Kindern über den Holocaust zu sprechen. Er stellt die Integrität der Kinder in den Vordergrund, erklärt

²¹ Diese Auseinandersetzung erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Die für meine Arbeit relevanten Positionen sind exemplarisch vorgestellt.

²² Matthias Heyl leitet die Forschungs- und Arbeitsstelle “Erziehung nach/über Auschwitz” in Hamburg.

aber alle Pro Argumente zu bedenken. Damit nimmt er bewusst den Part “nein, aber...” ein (vgl. Heyl, 1998, S.120).

Heyl würde in der Praxis erst in den folgenden zwei Punkten überzeugt werden wollen:

“daß es notwendig sei, Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter bereits explizit mit der Geschichte des Holocaust zu konfrontieren, und daß es möglich sei, dieses Thema selbst im Vor- und Grundschulbereich so zu behandeln, daß *einerseits* die Kinder nicht emotional und kognitiv überfordert oder gar traumatisiert werden und *andererseits* die Geschichte des Holocaust nicht bagatellisiert wird. Das ist meines Erachtens das Kernproblem, das sich mit der Behandlung dieser Geschichte im Kindergarten und in der Grundschule verbindet.” (Heyl, 1998, S.120)

Der Anspruch, der sich mit der Thematisierung von Holocaust verbindet ist nach Heyl der, daß sie wir vor den Ermordeten und den Überlebenden bestehen müssen. Er zitiert in diesem Zusammenhang die amerikanische Schriftstellerin Cynthia Ozick, die einen sehr radikalen Standpunkt vertritt. Wenn die Geschichte der nationalsozialistischen Judenverfolgung gezielt zu einer “Kinder verträglichen, bekömmlichen erzieherischen Kost” reduziert wird, tue man den Opfern des Holocaust erneut Unrecht an. Die Konsequenz aus dieser Haltung heraus wäre, Kinder mit dem Grauen von Auschwitz zu konfrontieren und damit ihre Zumutbarkeitsgrenze zu missachten.

Sozialisationswissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge wird die politische Einstellung bereits im Grundschulalter gebildet.²³ Das begründet, weshalb nicht das gesamte Geschehen des Holocaust in der Elementarstufe dargestellt werden muss, aber zumindest ein erster Zugang eröffnet werden sollte.

Die Erziehungswissenschaftlerin Gertrud Beck beruft sich in ihrem fachdidaktischen Konzept auf Adornos Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz*. Zu dem Zitat: “Da aber die Charaktere insgesamt... nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.” stellt sie fest, daß bislang hingegen

²³ Diese Erkenntnisse sind in Kapitel 2.2 beschrieben.

dieses Wissens der Holocaust in der Grundschule²⁴ als Tabuthema behandelt wurde. Erwachsene reagieren, bis auf wenige Ausnahmen vielmehr ernst und betroffen in Gesprächen. Sie versuchen das Thema von den Kindern fern zu halten.

Beck hat aufgrund dieser Situation sieben Thesen entwickelt, die nachfolgend vorgestellt²⁵ und mit Positionen anderer Historiker, Psychologen und Erziehungswissenschaftler ergänzt beziehungsweise ihnen gegenübergestellt werden. Ihre erste These lautet: "Die Entstehung diffuser Ängste und der Aufbau von Vorurteilen sollte verhindert werden. Dazu ist es sinnvoll und notwendig, daß Kinder frühzeitig ihren Fragen zu Ereignissen, die Nationalsozialismus, Krieg, Judenverfolgung und Holocaust betreffen, nachgehen können. Sie sollten klare und verständliche Informationen erhalten." (Beck, 1996, S.11). Durch das Medium Fernsehen, aber auch durch Gesprächsfetzen und Konfrontationen in ihrer Umwelt, z.B. anhand von Denkmälern, Fakten und Bildern, besitzen Kinder oft eine Fülle von Einzelkenntnissen, die sie allein zu verarbeiten nicht im Stande sind. Die Hamburger Bischöfin Maria Jepsen schrieb dazu in einem Vorwort: "So klein die Kinder sind, sie sind riesige Empfangsschüsseln, ausgerichtet auf ihre Eltern, auf uns Erwachsene. Und sie spüren Überdross oder Gleichgültigkeit oder Entsetzen oder Pein, unsere Vibrationen." (Jepsen zit. in: Heyl, 1998, S.15).

Auch die Psychiatrie-Professorin Judith S. Kestenberg weist darauf hin, daß Kinder häufig etwas mitbekommen ohne daß es uns bewusst ist. Durch Gesprächsfetzen, Medien und ähnliches erhalten Kinder Fragmente, die sie nicht als Fragen formulieren können (vgl. Kestenberg, 1998, S.4) Für sie steht in diesem Zusammenhang die Schuldfrage im Mittelpunkt. Das Handeln von Eltern und Pädagogen sieht sie als Konsequenz dessen, daß sie versuchen die Schuld ihrer Familien wegzuwischen, die Sünden ihrer Vorfahren zu schützen. "Wenn wir Kindern die Gelegenheit geben, unsere eigene Geschichte kennenzulernen, eine Geschichte, die sie kritisieren dürfen, dann brauchen wir keinen Sündenbock. Die Kinder lernen, daß man etwas Schlechtes eingestehen kann, um zu vermeiden, in Zukunft das

²⁴ Ebenso im Lexikon für Sachunterricht bei Kaiser definiert, S.88.

²⁵ Ich habe die Numerierung der These von G. Beck übernommen, thematisiere sie aber nicht der Reihenfolge nach. Die Thesen sind auf das gesamte 3. Kapitel verteilt.

gleiche zu tun. Wissen und Besprechen gibt den Kindern Gelegenheit, bewusst zu verarbeiten, was sie irgendwo einmal gehört haben.“ (Kestenberg, 1998, S.5)

Den Kindern kann nicht dauerhaft die Konfrontation mit dem Geschehen des Holocaust vorenthalten werden. Die israelische Psychologin und Holocaust-Überlebende Batsheva Dagan, weist darauf hin, „...,daß das Fernsehen die Aura der Geheimnisse um das Weltgeschehen, mit dem Erwachsene Kinder beschützen wollen, zerstört hat – heutige Kinder wachsen weitgehend ohne Geheimnisse auf. Es geht also weniger um die Frage, ob wir Kindern etwas über den Holocaust erzählen, sondern um die Form, wie wir das tun“ (vgl. Heyl, 1996, S. 26).

Heyl ist der Auffassung, das die Aufgabe der Pädagogik auch darin liegt, unausgesprochene Fragen anzuregen oder sie zusammen zu formulieren. Da der Holocaust ein immer noch stark tabuisiertes Thema darstellt, ist es für die Kinder schwierig ohne Impuls von außen auf die Fragestellung zu kommen. Die schulische Bearbeitung steht seiner Meinung nach vor dem Problem, daß die Eltern von ihr den Ersatz für die familiäre Auseinandersetzung fordern. Dies kann aber nicht Aufgabe der Schule sein; sie kann nur dazu beitragen, die ausgesparte Geschichte zu komplettieren und versuchen, eventuell einen Gesprächsansatz zu geben.²⁶

Wenn die Weigerung, mit Kindern über das Thema zu sprechen, erhalten bleibt, kann das schlimme Folgen haben. Das Tabuisieren signalisiert etwas Verbotenes, Geheimnisvolles von dem eine fast sadistische Neugierde ausgeht, die sowohl Angst als auch Abwehr hervorrufen kann. Die aufgenommenen Einzelkenntnisse bleiben jedoch unverarbeitet. “In diesen diffusen, von Ängsten durchmischten Gefühlen könnte ein Grund dafür liegen, daß von älteren Schülern und Erwachsenen oft gesagt wird, sie wollten von dem Thema Holocaust nichts mehr hören.“ (Beck, 1996, S.11). Beck resultiert, daß in dieser Art und Weise häufig von Menschen argumentiert wird, die sich noch nie intensiv mit dem Thema beschäftigt haben. Es sei eine Abwehrreaktion, um sich nicht auf die Materie einlassen zu müssen.

²⁶ Die LehrerInnen, die ich interviewte, wiesen häufig auf die Forderungen und gleichzeitig fehlende Unterstützung der Elternschaft hin.

Dieses Tabu zu brechen stellt für Beck die zentrale Aufgabe dar. Um das Interesse für das Thema wach zu halten und keine Abwehrreaktion zu produzieren, kommt es ihrer Ansicht nach auf das Einfühlungsvermögen der LehrerInnen an.

Beck argumentiert, wenn Schüler in der 7. Klasse den ersten Kontakt mit dem Thema in der Schule haben, mit Zahlen und Fakten überschüttet werden und nicht die Möglichkeit geboten bekommen, auch emotional über das Thema zu sprechen, führt dies zu Abwehrverhalten. Hier sieht Beck die erste begründete Forderung nach der früheren Aufnahme des Themas im Grundschulunterricht: Jüngere Kinder begegnen dem Thema meist offener und unbefangener. Es besteht noch die Möglichkeit, ihre Einzelkenntnisse aufzugreifen, damit sich diese gar nicht erst in diffuse Ängste entwickeln können.

Diese Darstellung ist meiner Ansicht nach problematisch. Die Konfrontation mit dem Thema Holocaust beginnt in den meisten Bundesländern mit der Orientierungsstufe²⁷ und nicht erst im siebten Schuljahr. Beck unterstellt, daß alle Schüler, bei ihrem ersten schulischen Kontakt mit dem Thema Holocaust mit Daten und Fakten überschüttet werden und ihnen keine andere Form der Auseinandersetzung geboten wird. Sie behauptet also, daß LehrerInnen im allgemeinen unsensibel mit dem Thema Holocaust umgehen. Daraus folgert sie, daß das Thema in der Grundschule besser aufgehoben sei, da jüngere Kinder offener und unbefangener seien. Es trifft zu, daß jüngere Kinder häufig unbefangener sind, dennoch muss man sich an dieser Stelle fragen, ob LehrerInnen sensibler mit dem Thema Holocaust umgehen, wenn sie in der Grundschule lehren. An dieser Stelle ist die Frage legitim, ob damit nicht nur früher damit begonnen wird, die SchülerInnen zu überfüttern?

Heyl bezweifelt, daß die Abwehr gegenüber dem Thema Holocaust vorrangig mit dem Alter der Schüler zu tun hat. Er hält "...neben den dem Thema innewohnenden Gründen zur Abwehr und den abwehrenden Motiven, die die Schüler aus ihrer Umwelt (Familie, etc.) übernehmen – eher das *Wie* und *Wie viel* des Unterrichts für entscheidend." (vgl. Heyl, 1998, S.127).

²⁷ Die Rahmenrichtlinien für Welt- und Umweltkunde für die Orientierungsstufe in Niedersachsen sieht die Behandlung des Themas Holocaust vor

Heyl ist der Meinung, daß uns die Behandlung des Themas an unsere Grenzen führt, da keine rein kognitive Bearbeitung dargestellt werden kann. Es müssen Gefühle zur Sprache kommen, die man eher geneigt ist abzuwehren. Scham, Angst, Schuldgefühle, Unsicherheit, Wut, Abwehr und Hilflosigkeit sind nur einige. Das Abwehrverhalten ist seiner Auffassung nach eine ganz normale Reaktion, weil das Geschehen über menschliche Grenzen des Verstehens und Empfindens hinausgeht. Automatisch werden Fragen aufgeworfen, die sich an der eigenen Familiengeschichte orientieren, z.B. "Wo waren unsere Eltern/Großeltern damals?". Dieser Bezug zur eigenen Familie ist wichtig; Kinder brauchen zwar Märchen, aber sie brauchen ebenso nötig Eltern und Großeltern, die ihnen von ihrem Leben erzählen, damit sie einen persönlichen Bezug zur Vergangenheit herstellen können. Jedoch wird das Thema Holocaust in nichtjüdischen deutschen Familien zumeist ausgespart, wodurch Leerstellen in den Familien entstehen, die nur im persönlichen Gespräch ausgefüllt werden können. Dieses Gespräch gestaltet sich jedoch nach fünfzig Jahren immer noch als schwierig.

Aus diesem Grunde ist die Empfehlung von der Grundschullehrerin Elke Rodenhäuser sehr problematisch, die Kinder aufzufordern, die Großeltern nach ihrer Rolle im Nationalsozialismus zu fragen. Bei vielen Kinder wird das Interesse geweckt werden, Verwandte und Bekannte nach ihrem Leben zur Zeit des Holocaust zu befragen. Es ist aber bedenklich eine gesamte Klasse via Hausaufgabe dazu aufzufordern. Die Mehrzahl der Menschen, die in Deutschland leben sind Nachfahren von Tätern, Zuschauern und Opfern des Nationalsozialismus. Damit auch LehrerInnen, SchülerInnen und deren Familien. Es ist eine Überforderung für Kinder in einem Klassenverband die Rolle ihrer Familie im Dritten Reich offen zu legen oder von dessen Schweigen oder Abwehr berichten zu müssen.

Zeitzeugen, die sich bereit erklären Kindern von der Zeit des Holocaust zu berichten haben eine besondere Bedeutung. Sie sind ein Ersatz für die fehlenden Gespräche in den Familien und bieten die Möglichkeit den Kindern einen emotionalen Zugang zu dem Unbegreiflichen zu eröffnen. Es ist unumstritten, daß Kinder durch diesen persönlichen Kontakt die Chance erhalten auf emotionaler Ebene Informationen über das Leben zur Zeit des Holocaust zu erhalten.

Der Umgang mit Zeitzeugen in einer Schulklasse bedarf viel Vorbereitung und Einfühlungsvermögen bei den Kindern. Sie reden mit Menschen, die über ein sehr schicksalhaftes und trauriges Kapitel ihres Lebens und dieses Landes berichten. LehrerInnen und Zeitzeugen bestätigten in persönlichen Gesprächen, daß die Wirkung auf Kinder enorm groß ist. Zeitzeugen sind eine große Chance für die Vermittlung der Vergangenheit. Die Bedeutsamkeit steigt mit jedem verstrichenen Jahr, denn die Möglichkeit der persönlichen Geschichtsvermittlung wird es nicht mehr lange geben. Zeitzeugen werden in absehbarer Zeit nicht mehr leben.

Daraus ergibt sich das eine ganz neue Diskussion. Wie werden die nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen beispielsweise im Jahr 2050 erinnert werden?²⁸ Die Zukunft der Erinnerung wird sich auf indirekte Vermittlung beschränken.

Eine Möglichkeit der Auseinandersetzung im Unterricht sieht Heyl in der Behandlung von Kinderbüchern, da sie in der Regel bei Schilderungen von Alltagssituationen beginnen. Hier sieht er die Möglichkeit des Identifikatorischen Ansatzes, der es den Kindern ermöglicht, sich in die Lebensumstände der agierenden Personen hineinzusetzen und Solidarität zu entwickeln.

Geschichten, die nicht abgerundet sind, z.B. ein offenes Ende haben, sind für ihn Chance für weitere Fragen und Antworten. Sie bieten die Möglichkeit, das Thema so auszuführen, wie es dem Kind und seiner Begriffs- und Empfindungswelt entspricht. Deshalb kann eine Auseinandersetzung mit dem Thema "Holocaust" nicht immer vorrangig auf historische Angemessenheit ausgerichtet sein kann. Dies bedeutet für Heyl jedoch nicht, daß die Geschichten für Kinder simpel sein müssen. Wichtig bleibt für ihn immer das Recht auf Achtung ihrer psychischen und persönlichen Integrität.

Natürlich erfährt ein Kind, wie bei jedem anderen Thema in der Grundschule auch, nicht die gesamte Komplexität des Themas Holocaust. Es kann aber ein erster Zugang eröffnet werden. Wir wissen heute, daß Kinder nicht das gesamte Lernangebot wahrnehmen, sondern sich Informationen heraussuchen, die sie derzeit

²⁸ Mit dieser Fragestellung wird sich im Rahmen der Expo 2000 ein Kongress in Buchenau beschäftigen.

verarbeiten können und wollen, bzw. nach entsprechenden Angeboten suchen (vgl. Beck, 1996, S.12).

Das Ziel ist nicht die gesamte Geschichte darzustellen, sondern zu verdeutlichen, daß die Geschichte des Dritten Reiches enorm komplex ist. Beck fordert in ihrer fünften These: "Auch in der Grundschule sollte der Holocaust nicht nur als 'Erzählung' thematisiert werden, sondern darüber hinaus erste Einblicke in die Komplexität der geschichtlichen Ereignisse ermöglichen." (Beck, 1996, S.13). Wichtig und notwendig ist das Ausgehen von der Normalität des Lebens jüdischer Menschen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt und die folgende allmähliche Verschlechterung ihrer Lage. Somit stößt man auch auf die Themen Deportation, Verstecken und Flucht. Auch das Leben in Lagern und der Tod vieler Menschen müsse angesprochen werden. Dabei geht es nicht um das Aufzeigen von Euthanasie-Experimenten oder den Tod in den Vernichtungslagern. Daneben wird es unabdingbar sein, auch die Rolle der Täter, Sympathisanten oder Mitläufer zu thematisieren. Vor allem ist es aber wichtig, Ansätze von Widerstand und die Hilfe für die Opfer aufzuzeigen, um ein positives Handlungsschema darzustellen.

Malte Dahrendorf weist darauf hin, daß das Thema Holocaust, mehr als ein halbes Jahrhundert später, nach wie vor aktuell sei, ja es wird, angesichts der Ungeheuerlichkeit des Verbrechens, sogar immer "aktueller", weil, mit historischem Abstand, die Unbegreiflichkeit des Geschehens immer unbegreiflicher wird. Gerade für junge SchülerInnen sei das eine Erschwernis. "Zur didaktischen Seite des Problems und um möglichen Bedenken, was die (relativ) frühe Vermittlung dieser Literatur angeht, entgegenzuwirken, sei noch ergänzt, daß das Thema wie kein anderes eines einfühlsam-taktvollen Vermittlers bedarf und daß es gar nichts bringt, Kinder gleich mit der "ganzen Wahrheit" zu überfallen. Schock führt zu Abwehrreaktionen und leicht zu dem Impuls nachzuplappern: Wir können es nicht mehr hören." (Dahrendorf, 2000, S.5).

Im Sachunterricht sollen die Schüler mit historischen Themen auf den späteren Geschichtsunterricht vorbereitet werden. Dahinter steckt die Theorie des Spiralcuriculums. Dabei taucht ein Lernthema oder Lernbereich in verschiedenen Schuljahren wiederholt auf. Dabei werden die Inhalte und die im Lernthema zu

vermittelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten dem Alter der Grundschüler angepasst. Gerade im Sachunterricht handelt es sich um Themen, die von Beginn des Schulbesuchs für die SchülerInnen von Bedeutung sind, aber gemäß dem kindlichen Auffassungsvermögen in zunehmendem Maße komplexere Teilaspekte behandeln (vgl. Kaiser, 1997, S.205). Der Holocaust ist ein geradezu klassisches Beispiel des Spiralcurriculums.

Die zweite These von Beck lautet: "Das Grundschulalter ist in besonderem Maße dazu geeignet, um Kindern einen ersten Zugang zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit den Ereignissen des Holocaust zu ermöglichen." (Beck, 1996, S.12). Während der Grundschulzeit sind die Kinder in einem Alter, indem sie sich mit Werten wie Gerechtigkeit und Gleichheit auseinandersetzen. Es ist eine Zeit, in der sie Werte und Verhaltensregeln nicht mehr nur deshalb annehmen, weil Erwachsene es gesagt haben, sondern weil es Ergebnis ihrer eigenen Erfahrung ist. Diese inzwischen entwickelte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und der Wunsch nach Gerechtigkeit befähigt Kinder, sich in die Rolle der Opfer zu versetzen. Durch diese Identifikation mit den Opfern kann Solidarität entstehen (vgl. Beck, 1996, S.12). Eine weitere Begründung für die Thematisierung liegt für Beck in dem Anspruch an die Grundschule selbst: Die Grundlegung von Bildung. "Die Grundschule als unterste Stufe des Bildungssystems und "Einheitsschule" für alle Kinder (mit wenigen Ausnahmen) hat die Aufgabe, Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln" (Kiper, 1997, S.11). Hier geht es sowohl darum, den Kindern die grundlegenden Erfahrungen zugänglich zu machen, die notwendig sind, um Selbstbewusstsein, ein Bewusstsein von der Würde jedes Menschen, Offenheit und Toleranz zu entwickeln. Unterstützend zitiert sie die Rahmenrichtlinien aus Hessen von 1995, wo auf "die Mündigkeit, Lebenstüchtigkeit und Demokratiefähigkeit zielenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben" (S.7) verwiesen wird (vgl. Beck, 1996, S.11).

Der Unterrichtsinhalt und die Rolle der LehrerInnen werden in der Literatur stark diskutiert: "Wenn der Unterricht die Schüler überfordert, dieses Thema moralisch weiter überfrachtet wird, wenn die Schüler den Eindruck gewinnen, daß sie eine >>permanente Projektwoche<< in Sachen Holocaust erleben, oder wenn die Erwartungen der Lehrer enorm und ihre eigenen artikulierten Bezüge zur Geschichte

unstimmig sind, wenn Erwachsene >>Betroffenheit<< einfordern und durchschaubar zu choreographieren versuchen, reagieren Schüler mit Abwehr, und wer wollte es verdenken.“ (Heyl, 1998, S.127). Heyl sagt in seinem Zitat unmissverständlich: Die Vermittlung des Themas Holocaust ist lehrerabhängig. Kaum ein anderes Thema erfordert auch meiner Auffassung nach soviel Fingerspitzengefühl, Sensibilität und klare Haltung im Umgang mit den SchülerInnen. Die Verantwortung der LehrerInnen wird in der Diskussion als so maßgebend beschrieben, daß sie ein eigenes Kapitel in meiner Arbeit ausfüllt.

Große Bedeutung misst Beck dem wohlüberlegten Einstieg in die Unterrichtseinheit bei. Dies könne ein jüdischer Friedhof in der Nähe der Schule sein oder ein Anlass aus der aktuellen Tagespolitik. Aus den Fragebögen geht hervor, daß LehrerInnen sich durchaus vorstellen können, auf Grund einer aktuellen Situation das Thema Holocaust zu bearbeiten. Es waren LehrerInnen, die aussagten, daß das bloße Existieren eines jüdischen Friedhofes im Stadtteil oder gleichen Dorf für sie nicht Grund genug sei das Thema Holocaust aufzugreifen. Wenn aber massive Schändungen geschehen würden, wäre das für sie ein deutlicher Anlass zu reagieren.

So blieb die gravierende Friedhofsschändung von 91 Gräbern in Hannover Bothfeld im März dieses Jahres in den Hannoverschen Schulen praktisch unbemerkt. Die nahe gelegene Grundschule lehnte auf telefonische Anfrage hin eine Reaktion seitens der LehrerInnen im Unterricht ab und die LehrerInnen, die laut Aussage einen Anlass darin sehen, unterrichten in anderen Stadtteilen. So funktioniert das wohl. Denn an Anlässen kann es kaum mangeln. Laut Bundesverfassungsschutz wird fast wöchentlich in der Bundesrepublik Deutschland ein jüdischer Friedhof geschändet oder eine Synagoge oder Gedenkstätte beschädigt oder verwüstet.

WissenschaftlerInnen, PädagogInnen und alle an der Diskussion beteiligten zeigen ein klares Bild. Die PädagogInnen sind sich keineswegs einig in der Frage, wann und wie man damit beginnen sollte, Kinder über den Holocaust zu unterrichten. Bei genauerer Auseinandersetzung ist die Antwort immer ein “Nein, aber...” oder “Ja, aber...”. Die vorgestellten Diskussion zeigen, wie viele relevante Positionen bedacht werden müssen und es wurde wiederholt auf die emotionale Involvierung der

LehrerInnen hingewiesen, die einen hohen Anteil an der Entscheidung und dem Verhalten trägt.

3.2. Empathiebildung als neue Zielrichtung

Abram ersetzt Adornos Forderung nach Identifikation mit dem Terminus Empathie: Fähigkeit, sich in andere Menschen und unbekannte, fremde Situationen hineinzusetzen. Abram zitiert an dieser Stelle eine Passage von Adorno, die er für den Kern des Adornoschen Plädoyers für eine *Erziehung nach Auschwitz* hält: “Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Begründung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können.” (vgl. Abram, 1996, S.18). Das Unvermögen, sich mit anderen zu identifizieren und sich für andere einzusetzen, bewirkt eine Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal anderer.

Der jüdische Historiker Yehuda Bauer benennt die gegenwärtigen Möglichkeiten der Auseinandersetzung: Um den Holocaust erklären zu können, müssen wir ihn zunächst begreifen, und um ihn begreifen zu können, ist Empathie nötig. Das bedeutet seiner Auffassung nach, daß wir in die Täter, die Opfer und die Zuschauer²⁹ hineinschlüpfen müssen. Bauer ergänzt an anderer Stelle, daß eine grundsätzliche Erklärbarkeit der historischen Geschehnisse nicht bedeutet, daß der Holocaust erklärbar im Sinne von nachvollziehbar ist (vgl. Abram, 1996, S.21).

Abram plädiert für eine Erziehung zur Empathie. SchülerInnen sollen dazu befähigt werden, sich in die Lage anderer zu versetzen. Genau darin sieht er einen grundsätzlichen Auftrag an eine *Erziehung nach Auschwitz*, da Auschwitz erst durch die Unfähigkeit der Täter und Zuschauer möglich wurde, sich in die Opfer hineinzusetzen “Dieses Ziel müsse aber, so Abram, nicht mit der Erziehung über

²⁹ Mit Zuschauern sind in der Holocaustthematik folgende Gruppen gemeint: einerseits jene, die den Nazis halfen, und andererseits diejenigen, die den Verfolgten, den Opfern halfen, aber auch die Mitläufer und Widerständler.

Auschwitz ihren Anfang nehmen, sondern gleichsam als Basisanforderung an jede Erziehung begriffen werden." (Heyl, 1999, S.12).

Die Schwierigkeiten, die dem Thema Holocaust in Korrelation mit dem Reifegrad der GrundschülerInnen anhaften, geben die Grenzen vor, in denen sich die Überlegungen bewegen, wie eine Auseinandersetzung in der Elementarstufe gestaltet sein kann. Eine Überlegung ist, gar nicht über das Thema Holocaust zu sprechen, sondern eine bewusste *Erziehung nach Auschwitz* zu praktizieren. Abram stimmt mit Adorno überein, daß eine Erziehung, die auf Empathie, Autonomie und die Fähigkeit, nicht mitzumachen, in frühester Kindheit beginnen könne und müsse. Dafür hat Abram den Begriff einer "*Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz*" geprägt (vgl. Heyl, 1999, S.12). Abram und der niederländische Pädagoge Piet Mooren haben ein Programm entwickelt, das sich explizit auf den Bereich Kindergarten und Grundschule bezieht.

Ausgehend von dem Fünf-Punkte-Programm³⁰ kommen Abram und Mooren zu drei Punkten für die *Erziehung nach Auschwitz* für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Es handelt sich dabei eigentlich um eine *Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz*, eine Erziehung, in der detaillierte Darstellungen des Holocaust unterbleiben. Die ersten zwei Punkte des Fünf-Punkte-Programms bleiben bestehen, der dritte und fünfte fallen weg und der vierte wird verkürzt. So entsteht das folgende Drei-Punkte-Programm:

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, Empathie (die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen) und Wärme (eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit) zu fördern.

Erziehung nach Auschwitz bedeutet, Autonomie zu fördern, das heißt, die Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung, zum Nonkonformismus.

Erziehung nach Auschwitz bedeutet die Empathie mit Tätern, Opfern und Zuschauern zu fördern. Keinem Kind ist eine dieser drei Rollen wirklich fremd.

Die pädagogischen Prinzipien des Drei-Punkte-Programms für drei- bis zehnjährige Kinder stimmen mit denen des Fünf-Punkte-Programms für ältere Kinder und Jugendliche überein: Wärme, Empathie und Autonomie.

Die Intention dieses Programms teilt Beck in ihrer dritten These: "*Erziehung nach Auschwitz* kann sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken. Sie muss vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen erfolgen." (Beck, 1996, S.12). So z.B. in der sozialen Kultur des schulischen Alltags, im Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie bei der Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust.

"Zunächst und vor allem ist es wichtig, daß Kinder vom ersten Schultag an in der Schule die Erfahrung machen, daß jedes Kind ernst genommen, in seiner Besonderheit akzeptiert, in seiner Würde respektiert wird." (Beck, 1996, S.12). Auf dieser Grundlage kann sich das Bewusstsein für Gleichheit und Verschiedenheit entwickeln. Diese Grundlage fördert die soziale Kultur in Klassen und Schulen und ist eine Voraussetzung, um gefährlichen Tendenzen zur blinden Einordnung in ein Kollektiv entgegenzuarbeiten. Hierzu gehört auch das Zulassen von Emotionen wie Angst. "(...),daß man Angst nicht verdrängen soll", forderte Adorno bereits 1966, weil er davon ausging, daß es gerade die verdrängte Angst ist, die zu einem gefährlichen Bild von Männlichkeit und Stärke führt und ein typisches Merkmal der Charaktere der Täter entstehen lässt: Schmerzen bei sich selbst und anderen für unwichtig zu halten. Nur auf der Grundlage des Respekts vor der Würde jedes einzelnen kann soziales Lernen im Sinne der Entwicklung vor Solidarität wirksam werden. Damit kann man erreichen, daß z.B. Zivilcourage in unserer Gesellschaft wieder mehr Bedeutung gewinnt (vgl. Beck, 1996, S.13).

Es stellt sich die Frage, ob neben den Elementen des sozialen Lernens auch konkrete Ideen zum Unterrichtsgeschehen in der Literatur zu finden sind. Tatsächlich haben sich Abram und Mooren mit Kinderbüchern beschäftigt. Sie diskutieren in ihrem Artikel "*Erziehung nach Auschwitz...mit und ohne Auschwitz? (...)*" sieben der bekanntesten Bücher für Kinder, die den Holocaust thematisieren. Sie kommen zu dem Schluss, daß diese Bücher zwar für Kinder, aber nicht für Kleinkinder geeignet

³⁰ Dargestellt in Kapitel 2.3.

sind.³¹ Da das Thema für dieses Alter nicht besonders geeignet scheint, muss die Aufmerksamkeit für Auschwitz in dieser Altersgruppe um so mehr eine Aufmerksamkeit sein, in der Auschwitz nur indirekt zur Diskussion gestellt wird. Abram und Mooren gehen der Frage nach, wie eine Umsetzung gestaltet werden könnte: "Es scheint möglich, die Autonomie von jungen Kindern von vier bis zehn Jahren durch Bilderbücher zu stärken und durch eine Konfrontation mit Konflikten und Dilemmata indirekt auf Auschwitz hinzuweisen. Das ideologische Mordprogramm von Hitler lief – als rassistische und brutale Herrenmoral – doch darauf hinaus, daß andere "Rassen", Homosexuelle oder geistig und körperlich Schwache verfolgt wurden. Bilderbücher, die sich für diese Gruppen einsetzen, bieten ein Klima von Wärme und Empathie. Das unterstützen auch Bilderbücher, die der Machtausübung Grenzen setzen und helfen, Aggressionen mit und auch ohne Strafe zu sublimieren." (Abram/ Mooren, 1998, S. 103).

An dieser Stelle decken sich die Ausführungen von Abram und Mooren mit dem von ihnen erstellten Drei-Punkte-Programm. Die Autoren geben Beispiele wie Empathie und Autonomie in den Geschichten der Kinderbuchautoren gefördert werden kann. Zunächst gibt es eine Reihe von Geschichten in denen unterschiedlichste Tiere gemeinsam Situationen erleben und bewältigen. Bilderbücher wie ‚Frosch und der Fremde‘ wenden sich zunächst einfach an "alle Tiere dieser Welt, ob schwarz oder weiß, blau oder grün, gestreift oder gestrichelt" (vgl. Velthuijs, 1993, S.12) und ‚Wo die wilden Kerle wohnen‘ thematisiert die Befreiung von Angst und Aggression: Kinder, mit denen nichts anzufangen ist, bekommen die Chance, wieder mit sich ins Reine zu kommen.

Diese Bücher und die anderen Beispiele im Aufsatz haben verschiedene Inhalte. Ihre Gemeinsamkeit findet sich in ihren Autoren, die jeder für sich von Auschwitz beeinflusst sind. Abram und Mooren resümieren: "Ihre Bücher sprechen aber gleichsam von Auschwitz, ohne darüber zu sprechen – und sie tun das, weil sie *Fremde* und *wilde Kerle* Freunde werden lassen und auf diese Weise für die kindliche Aggression einen königlichen Weg bahnen wollen und keine Wiederholung

³¹ Leider geben sie an dieser Stelle kein Alter an, so daß ich nur mutmaßen kann. Aus dem Kontext heraus und aufgrund der Altersempfehlungen der Bücher selbst, vermute ich, daß sie Kinder bis zum

von Auschwitz. Und immer ist da die Wärme." (Abram/ Mooren, 1998, S.108f). Die Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung, dessen Theorien im Fünf-Punkte- und Drei-Punkte-Programm deutlich wurden, stehen hierbei immer im Vordergrund. Diese Beispiele mit praktischem Anteil verdeutlichen die Ausführungen der Theorien.

In den von mir geführten Lehrerinterviews fragte ich unter anderem nach den Möglichkeiten der Empathiebildung im schulischen Rahmen. Einige LehrerInnen machten mir deutlich, daß das ihr Berufsalltag wäre. Ohne dieses soziale Lernen könne man den Beruf gar nicht ausüben. Es trifft zu, daß soziales Lernen fester Bestandteil der Grundschule ist. Anstelle der Routine (Konflikte unter SchülerInnen lassen kaum anderes Handeln zu) kann bewusstes pädagogisches Handeln im Sinne von Lernen aus der Vergangenheit zur Sicherung unserer aller Zukunft treten: Bewusst Individuen stärken, um im Sinne von Adorno Auschwitz als Wiederholung unmöglich zu machen, um das demokratische Zusammenleben zu fördern.

3.3. Der Umgang mit dem Tod

Biographien und Einzelschicksale aus der Zeit des Holocaust eignen sich sehr gut als Unterrichtsgegenstand, weil SchülerInnen die Gelegenheit bekommen, sich mit einer Person zu identifizieren. Ihr Gefühl für Empathie und Solidarität kann gestärkt werden. Da viele der Fakten und Geschichten des Holocaust aber mit dem Tod durch Gewalt enden, entsteht die Frage, ob das nicht eine zu große emotionale Zumutung für Kinder ist.

Um die SchülerInnen zu schonen wählen die LehrerInnen für die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust häufig Biographien von Personen, die überlebt haben oder eines natürlichen Todes starben. In dieser Diskussion wird wiederholt das Tagebuch von Anne Frank als Lektüre für den Unterricht empfohlen. Es wird darauf hingewiesen, daß Anne Frank an einer Krankheit gestorben sei.

Man kann darüber diskutieren und streiten, ob Kinder es aushalten können oder es zuviel ist für ihre Kinderseele, wenn die Hauptfigur in einer Geschichte oder anderen Darstellungen über den Holocaust am Ende durch die Gewalt des NS-Regimes stirbt. Unumstritten, geschichtsverfälschend ist es geradezu, die Behauptung aufzustellen, daß Anne Frank eines natürlichen Todes, an einer schwereren Erkältung gestorben ist.³² Die Grundschullehrerin Elke Rodenhäuser beschreibt in der Grundschulzeitschrift ihre Unterrichtseinheit mit einer dritten Klasse über Anne Frank während ihrer Zeit als Referendarin. Auch sie identifiziert sich mit dem Umgang mit Anne Franks Tod: "Ich glaube, die Kinder waren erleichtert, daß Anne Frank eines "natürlichen" Todes gestorben ist." (Rodenhäuser, 1996, S.21).

Anne Frank starb im März 1945 im Konzentrationslager Bergen-Belsen. Bergen-Belsen war kein Vernichtungslager wie beispielsweise Auschwitz, in dem Menschen systematisch durch Vergasen oder Arbeit bis zum Zusammenbruch vernichtet wurden. Bergen-Belsen wurde zynisch "Erholungslager" genannt. Tatsächlich wurden die Menschen dort durch Hunger und Seuchen ermordet.³³ Vor allem im letzten Kriegsjahr wurde das Lager zur Stätte eines langsamen und qualvollen Massensterbens. "Zwischen Januar und Mitte April 1945 sind in Bergen-Belsen rund 35.000 Menschen umgekommen." (Kolb, 1986, S.39). Eine dieser Menschen war Anne Frank. Ich fordere nicht, daß GrundschullehrerInnen die Grauen des menschenunwürdigen Vegetierens beschreiben. Aber ich plädiere dafür, Abstand von der verharmlosenden Darstellung des Todes von Anne Frank, zu nehmen.

Erwachsene haben nicht nur Schwierigkeiten mit dem Thema Holocaust, sondern auch mit dem Thema Tod. Es handelt sich um Tabuthemen unserer Gesellschaft. Das Sprechen über Tabuthemen fällt verständlicher Weise schwer, denn die Sprache der Tabuthemen ist praktisch ungeübt. Daraus ergibt sich der Anlass nähere Betrachtungen anzuschließen.

An dieser Stelle setze ich die klassischen Tabuthemen unserer Gesellschaft Holocaust, Sexualität und Tod nicht gleich. Ich stelle dennoch Überlegungen an,

³² Erklärung einer Lehrerin in den späten 1980er Jahren, nach Schilderung einer befreundeten Historikerin.

³³ Statt Medikamente gab es Schindereien: stundenlange Freiübungen und Dauerlauf bis zum Zusammenbruch.

weshalb es selbst pädagogisch geschulten Erwachsenen, so schwer fällt, mit Kindern über den Holocaust zu sprechen.

Es ist unumstritten, daß Tod das Tabuthema Sexualität abgelöst hat. Dennoch bleibt Sexualität als Thema, wenn auch von den Medien sehr ausgeschlachtet, ein gefühlsbetonter Bereich und ist Teil jedes einzelnen Menschen. Was einmal ein Tabuthema war, bleibt in der Sprache schwierig.

Die Themen sind nicht vergleichbar, aber im Umgang mit ihnen ergeben sich einige Parallelen. Die Sprache bleibt schwierig, die emotionale Bindung ist da, ebenso die natürliche Scheu vor der Auseinandersetzung.

Im Umgang bleibt ein Unterschied immer wesentlich. Themen wie Sexualität und Tod berühren jedes Leben und damit das der Kinder direkt. Die Betroffenheit, der Bezug muss nicht geschaffen werden. Vom Holocaust zu erzählen, bedeutet hingegen Brücken in die Vergangenheit schlagen zu müssen.

Beck bestätigt meine Theorie über die Probleme der Gespräche: "Das Thema Holocaust ist ein Tabuthema der Erwachsenen. Deswegen ist es zunächst wichtig, daß die Erwachsenen sich mit ihren eigenen Gefühlen, Ängsten und Einstellungen auseinander zu setzen." Lernen ist lehrerabhängig, das heißt, ähnlich wie in den Bereichen Sexualerziehung und Tod ist die thematische Bearbeitung sehr stark von den Einstellungen der Erwachsenen und dem sozialen Klima, in dem es angesprochen wird, abhängig.

Eine Möglichkeit sich selbst einen Zugang zu eröffnen ist die Auseinandersetzung mit der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Holocaust. Die Bücher sind eine Gelegenheit, nicht über sich und seine eigenen Gefühle sprechen zu müssen, sondern andere Schicksale in den Vordergrund rücken zu lassen. Diese Bücher können auch Eltern zeigen, wie man mit Kindern über den Holocaust sprechen könnte. Wichtig ist: Die Emotionen müssen zugelassen werden, auch die der LehrerInnen und Eltern. Wenn es gelingt, offen und authentisch Kindern gegenüber auch die eigene Angst, Verwirrung, Scham und Trauer zu zeigen, kann eine Atmosphäre der Gleichheit entstehen, in der Kinder sich ernstgenommen fühlen und in der sich die Chance eröffnet, mit den Erwachsenen gemeinsam zu leben (vgl. Beck, 1996, S.14f).

Wir plaudern nicht über den Holocaust. Vieles, was wir über den Holocaust und die Naziherrschaft wissen und erahnen ist emotional sehr belastet. Das ist zweifellos einer der Gründe, warum es Erwachsenen häufig sehr schwer fällt, mit Kindern über diese Zeit zu reden. Holocaust und Krieg bedeuten auch Tod. Und über den Tod spricht man nicht gern.

Der Tod wird nicht nur im Zusammenhang mit dem Thema Holocaust, sondern vor allem im Alltag unserer Gesellschaft tabuisiert. Dafür erscheint er aber im Fernsehen in alltäglicher Brutalität. Tod ist kein Tabuthema der Kinder, sondern ein Tabuthema der Erwachsenen. Dennoch erfordert dieses Thema eine Auseinandersetzung mit Fingerspitzengefühl. Kinder sollten die Möglichkeit erhalten sich mit dem Thema zu beschäftigen, auch wenn Trauer dazu gehört. Sie sollen eine Chance zur Verarbeitung ihrer Gefühle erhalten (vgl. Beck, 1996, S.13). Der Tod muss in diesem Zusammenhang begreifbar gemacht werden.

LehrerInnen kommen im Schulalltag in die Situation gefragt zu werden, was Krieg ist. Sie sind dann gefordert zu beschreiben was passiert, wenn junge Männer als Soldaten in den Krieg ziehen. Der Tod an der Front. Der Tod in den Lagern. Der Tod im Ghetto und auf offener Straße. Überlegungen zum Tabuthema Tod in unserer Gesellschaft sind wesentlich für eine Auseinandersetzung mit der Frage: Wie können Gespräche mit Kindern zu dem Thema Holocaust verlaufen und wo liegen die Schwierigkeiten?

Der englische Soziologe Geoffrey Gorer schrieb bereits 1955, daß Tod als Tabuthema der modernen Gesellschaft das Tabuthema Sexualität des 19. Jahrhunderts abgelöst hat (Hahn, 1968, S.124). Die jüdische Literaturwissenschaftlerin Ruth Klüger bestätigte diesen Sachverhalt vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebensgeschichte. Sie schreibt in ihrem autobiographischen Roman "weiter leben" über die Zeit vor und während des 2. Weltkrieges: "Der Tod, nicht Sex war das Geheimnis, worüber die Erwachsenen tuschelten, wovon man gerne mehr gehört hätte." Zu Zeiten des Krieges und in den folgenden Jahren war der Tod ein so übermächtiges allgegenwärtiges Thema, daß ihm nicht mehr Platz eingeräumt werden konnte. Die Trauer um geliebte Menschen kostet sehr viel Kraft, die von den Menschen zu dieser Zeit erstrangig zum eigenen

Leben bzw. Überleben benötigt wurde. Darüber hinaus gab es in dieser Zeit sehr selten die Möglichkeit, Menschen mit Ruhe in den Tod zu begleiten und von ihnen Abschied zu nehmen. Es ist meine These, daß sich die Auswirkungen des 2. Weltkrieges diesbezüglich auch in unserer Zeit finden lassen.

Diese Überlegungen sind wesentlich, wenn man darüber nachdenkt, warum Erwachsene den Kindern die Gespräche über den Holocaust nicht zutrauen. Wenn wir als Erwachsene über den 2. Weltkrieg sprechen, erwähnen wir nicht nur Daten, Fakten und Namen. Wir müssen auch über Sterben, Tod und Trauer sprechen. In diesem Zusammenhang ist es unerlässlich auf das Sterblichkeitswissen und Todesverständnis von Kindern und Jugendlichen³⁴ einzugehen.

Die Verabschiedung des Lebens in unserem Alltag ist in den Hintergrund getreten. Auffälligstes Merkmal der Entwicklung ist die Ortsverlagerung des Sterbens. Menschen sterben zunehmend nicht mehr im Kreise der Familie in ihrer gewohnten Umgebung, sondern allein im Krankenhaus. Dieser medizinisch überwachte Tod macht festgefügte Zeremonien und Rituale unbrauchbar. Der Tod ist zu einem technischen Problem geworden und in Schritte und Stationen aufgelöst.

Das Ahnen des nahenden Todes ist verloren gegangen, weil dem Sterbenden sein Zustand und die Boten des Todes verheimlicht werden. Während sich Menschen im Mittelalter noch vor einem plötzlichen Tod fürchteten (Winau, 1984, S.19), wird er nun herbeigesehnt, damit man den kontrollierten Tod im Krankenhaus, gesteuert von medizinischen Apparaten, entgeht. Ärzte und Krankenhauspersonal übernehmen heute Aufgaben, die der Familie oblagen.

Der Tod stellt immer ein Verlust- und Trennungserlebnis dar. Besonders drastisch ist dieses Ereignis für Kinder, da diese durch ihren kognitiven und sozialen Entwicklungsstand mit der Begegnung des Todes oft überfordert sind. Aufgabe der Erwachsenen ist es, dies zu kompensieren. Hier stellt sich die Frage: Wie gehen Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen mit Sterben, Tod und Trauer um? Das Todesverständnis der Erwachsenen beeinflusst entscheidend die Entwicklung des kindlichen Todesbewusstseins und dessen Trauerprozess.

³⁴ Ich habe den Terminus Kinder und Jugendliche aus der Fachliteratur übernommen.

Die Entwicklung der kindlichen Todesvorstellungen muss vor dem Hintergrund der Sozialisationseinflüsse und Erlebnisse mit dem Tod erläutert werden. In verschiedenen Publikationen wird auf den Zusammenhang zwischen dem kindlichen Todesverständnis und den elterlichen Umgangsformen den Tod betreffend hingewiesen. "Demnach sind die Todesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen um so differenzierter, je öfter sie Gelegenheit haben, mit Eltern und Erwachsenen über Tod und Trauer zu reden. Zu welchem Entwicklungszeitpunkt und in welcher Form Kinder die Bedeutung des Todes erfassen, ist somit in starkem Maße vom Todesdenken der Erwachsenen abhängig." (Iskenius-Emmler, 1988, S.144). Dies setzt natürlich voraus, daß die Eltern überhaupt in der Lage sind, ihren Kindern den Tod realistisch und natürlich darzustellen. Das Spektrum der Darstellungen kann sich von religionsbeladenen Geschichten bis hin zu nüchternen, weltanschaulichen Darstellungen ziehen.

Oft verstecken sich die Eltern hinter ihrer eigenen Hilflosigkeit im Umgang mit dem Tod und meinen, das Kind würde die Problematik noch nicht verstehen. Außerdem empfinden Erwachsene die Fragen der Kinder bezüglich Tod als bedrohlich, da ihnen ihre eigene Sterblichkeit verdeutlicht wird (Spieker-Verscharen, 1982, S.49). Die Entwicklung des kindlichen Todesbewusstseins wird also entscheidend von den elterlichen, bzw. erwachsenen Auffassungen und Umgangsformen beeinflusst.

In einer Familie, in der nicht über Tod und Sterben gesprochen wird, oder realistische Darstellungen hinter einem Schleier verschonender Erzählungen verschwinden, kann das Kind keine Verhaltensmuster entwickeln, die ihm die Bewältigung des Todesproblems ermöglichen. Wird es dann mit einem Todesereignis konfrontiert, ist es vollkommen überfordert, darauf zu reagieren. Da die Eltern den Tod vorher schon totgeschwiegen haben, weil ihnen eventuell Lösungsansätze fehlen oder die eigene Angst dominiert, werden sie dem Kind nun auch nicht bei seiner Trauerarbeit helfen können.

Diese Überforderung tritt auch bei einer überstürzten Konfrontation von GrundschülerInnen mit Daten, Fakten und Bildern über den Holocaust auf. Aus diesem Grund ist die Entwicklung von Empathie, Mitgefühl und Solidarität so

wesentlich. Es sind quasi Vorübungen für das spätere Verständnis, beispielsweise beim Lesen von Biographien.

Neben den familiären Einflüssen auf die Entwicklung des kindlichen Todesbewusstseins spielen auch kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten eine Rolle. Das gesellschaftlich verhängte Tabu, Tod, wird im elterlichen Umgang mit Tod und Sterben widergespiegelt. Ob und in welcher Form Kinder und Jugendliche Kontakt mit Sterbenden und Toten aufnehmen und wie natürlich ihr Verhältnis zum Tod ist, wird durch die Stärke des Tabus bestimmt (Iskenius-Emmler, 1988, S.145). Unbestritten ist, daß Kinder aufgrund ihres Alters grundsätzlich andere Vorstellungen von Sterben und Tod haben als Erwachsene (vgl. Lauer, 1983, S.186).

Eine Untersuchung von Maria Nagy stellt drei wesentliche Entwicklungsstadien fest, die ich im folgenden kurz vorstelle:

- I. Vom 3. bis zum 5. Lebensjahr wird der Tod noch nicht als endgültiges Ereignis gesehen, sondern als eine Reise oder Schlaf aufgefasst. Wenn überhaupt, wird der Tod nur als vorübergehend bzw. zeitweise betrachtet.
- II. Ab dem 5. Lebensjahr wird der Tod personifiziert. Diese Phase hält bis etwa zum 9. Lebensjahr an.
- III. Ab dem 9. Lebensjahr wird der Tod als unvermeidbares Lebensende akzeptiert. Das kindliche Bewusstsein von Sterben und Tod hat sich soweit entwickelt, daß Sterben als Prozess erkannt wird, der nicht nur für Außenstehende in Betracht kommt, sondern auch für die eigene Person gilt. Dieses dritte Stadium gilt als realistische Sicht der Auffassung von Sterben und Tod (vgl. Lauer nach Nagy, 1983, S.187).

Der Soziologe Klaus Feldmann kommt zu entsprechenden Ergebnissen. Er schreibt in Anlehnung an den Entwicklungspsychologen Jean Piaget zur Entwicklung der Todesvorstellung bei Kindern: "Kleine Kinder sehen den Tod nicht als endgültig an. [...] Bei kleinen Kindern sind Selbst und Welt noch stark verbunden, so daß sie sich ihre eigene endgültige Sterblichkeit noch nicht vorstellen können. Auch die Trennung zwischen Lebendigem und Anorganischem ist nicht klar vollzogen, die gesamte Umwelt wird als belebt angesehen. Werden und Vergehen haben dadurch nichts Endgültiges, sondern sind eher zyklische Prozesse, ähnlich dem Schlaf oder den Jahreszeiten." (Feldmann, 1990, S.103f). Die Angst vor dem eigenen Tod entwickelt sich mit der Ausprägung und Differenzierung des Selbst. Bis etwa zum 9. Lebensjahr personifizieren Kinder den Tod. Erst danach bildet sich die Einsicht heraus, daß der Tod ein endgültiges Ereignis ist (vgl. Feldmann, 1990, S.104).

Der Tod gilt für Kinder unter fünf Jahren als reversibles Ereignis. Es wird angenommen, daß Kinder in diesem Alter wohl an das Sterben denken, aber von einem Weiterleben unter neuen Bedingungen ausgehen. Teilweise reagieren Kinder in dieser Lebensphase neugierig auf das Ereignis des Todes (vgl. Rosemeier, 1984, S.298f).

Die Anerkennung der Endgültigkeit des Todes setzt die Entwicklung des Zeitbegriffs voraus. Bei Kindern im Alter von unter fünf Jahren ist noch kein präziser Zeitbegriff vorhanden. Ihre Vorstellungskraft reicht noch nicht aus, um sich unter "für immer" oder "endgültig" etwas vorstellen zu können. Daraus resultiert oft eine scheinbar emotionale Gleichgültigkeit. Auf dieser Entwicklungsstufe erleidet das Kind aber trotzdem Trauer, beim Verlust einer nahe stehenden Person oder eines Haustieres. Den eigenen Tod kann es allerdings noch nicht reflektieren (vgl. Rosemeier, 1984, S.299).

Die vorangegangenen Überlegungen haben die Diskussion um die Zumutbarkeitsgrenze von Kindern wesentlich voran getrieben. Einerseits wurde deutlich, daß der Umgang mit dem Thema Tod stark durch die Sozialisation geprägt ist. Zum anderen wird deutlich, daß die konkreten Angaben der Entwicklungsstadien zum Todesverständnis durch die Untersuchungen von Maria Nagy auch für meine Fragestellung relevant ist. Von ihren Beobachtungen ausgehend akzeptieren Kinder erst ab dem 9. Lebensjahr den Tod als unvermeidbares Lebensende.

Ohne über den Tod zu sprechen, kann das Thema Holocaust nicht thematisiert werden. Diese Fakten geben eine Grundlage, um zu überdenken, wann mit SchülerInnen der Holocaust thematisieren werden kann. Es gibt Anlass zu Überlegungen, in welchen Bereichen vorbereitend pädagogisch gehandelt werden kann, um sich selbst und die SchülerInnen bestmöglich auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust vorzubereiten.

3.4. Materialien, Ideen und Möglichkeiten im Unterricht

Die große Bandbreite an interessanten Materialien, vorgestellter Ideen und Möglichkeiten aus der Literatur für die Schule sind Anlass dazu, über die theoretische Darstellung hinaus dieses Kapitel zu schreiben. Es kann lediglich ein kleiner Teil der Funde und Erfahrungen dargestellt werden. Die einzelnen Aspekte sind im Gesamtzusammenhang jedoch sehr wichtig.

Im Grundschulunterricht bietet es sich an, Kinder- und Jugendliteratur zu verwenden. "Kinder- und Jugendliteratur ist eine literarische Richtung, die sich mit allen Texten und Bildern beschäftigt, die von heranwachsenden Menschen – vom Kleinkind bis zum Jugendlichen bevorzugt (gelesen) wird." (Habicht, 1995, S.393, Bd.4).

Seit den 1980er und den 1990er Jahren gibt es zunehmend Bücher zu dem Thema Holocaust bzw. zu einer "Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz" für junge Leser. Doch der Weg dorthin war lang, die Entwicklung schleppend. Als habe es eine stille Übereinkunft gegeben, knüpfte die Kinder- und Jugendliteratur der unmittelbaren Nachkriegszeit beinahe nahtlos an die Zeit unmittelbar vor dem Krieg und noch früher an.

Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Ausführungen wird ein kurzer Rückblick in die Nachkriegszeit angestellt: Angesichts eines zertrümmerten Deutschland schienen sich alle Kräfte zunächst auf die Beseitigung der sichtbaren Schäden zu konzentrieren. Das allmähliche Verschwinden der Ruinen, die Wiederherstellung einer gewissen Ordnung vermittelten Erfolgsgefühle, die schon wieder über das Glück, satt zu werden, weit hinaus reichten (vgl. Liebs, 1995, S.187). "Die nötige Energie erwuchs aus dem Kontrast: Man sah allenthalben, was man (schon) geschafft hatte, man wetteiferte miteinander um das größte Durchhaltevermögen und berief sich dabei auf eben dieselben Eigenschaften, die in die grauenvollen Erfahrungen der Nazizeit geführt hatten: Härte gegen sich selbst, Disziplin, Arbeitswilligkeit, Tüchtigkeit, Anpassungsfähigkeit, Organisationstalent, Systematik, Ehrgeiz. Etwas lief weiter wie von einer nicht zu bremsenden Motorik getrieben. Aus Überleben wurde Weiterleben und Immerbesser-Leben." (Liebs, 1995, S.187).

Unter diesen Umständen gab es keinen Raum für weitere innere Beschädigungen. Das Gegenteil war der Fall. Je mehr die äußeren Beschädigungen verschwanden, desto mehr wurden die inneren Beschädigungen verleugnet. Kinder und Jugendliche unterstanden der alten autoritären Hierarchie und wurden größtenteils von denselben LehrerInnen unterrichtet, die kurz zuvor im Schulhof allmorgendlich die Hakenkreuzfahne gehisst und ordnungsgemäß mit dem Hitlergruß die Klassen willkommen geheißen hatten. "Es war, als würden die kümmerlichen Reste der besudelten Menschenwürde krampfhaft zusammengerafft, mit Flickern versehen und unter neuen bzw. auch alten Etiketten ins Rennen geschickt. Ein paar neue Schlagworte lagen auf den alten Lippen: Demokratie, Katastrophe, Niederlage, Friede – Verhängnisvoll das Wort vom *Wiederaufbau*. Mehr oder weniger war es die alte Welt, die wieder aufgebaut werden sollte, die alte Welt mit den alten Tabus. Aber auch mindestens *einem* neuen: der Erinnerung an das Geschehene." (Liebs, 1995, S.187). So sehr man verstehen kann, daß man nach 1945 die Illusion einer heilen Welt brauchte, um die Kraft zum Neuaufbau zu entwickeln, so wenig notwendig geht damit einher, daß der Schock des Zusammenbruchs in eine totale Vermeidungshaltung mündete.

Die eigene Erfahrung zeigt, daß es heute eine unglaubliche Fülle von Büchern und Unterrichtshilfen für Kinder im Grundschulalter gibt. Die Materialrecherche erfordert in Bibliotheken und Buchhandlungen viel Aufwand, wenn Autor und Titel nicht bekannt sind und auch dann ist man noch immer nicht am Ziel.³⁵ In Hannover gibt es weder in der Stadtbibliothek noch in den Stadtteilbüchereien einen Ort an dem eine größere Auswahl von Büchern für Kinder zum Thema Holocaust vorhanden ist.³⁶ Es gibt auch keine Übersichten oder Listen. Die Hannoverschen Büchereien haben rund 60% der Kinderbücher zum Thema Holocaust in ihrem Bestand, die aber in den verschiedenen Stadtteilen verteilt sind. Es gibt die Möglichkeit, sich eine Bücherkiste zusammenstellen zu lassen. Dabei ist es jedoch von Vorteil, Autoren und Titel nennen zu können. Das gleiche gilt für Buchhandlungen. Eine gute Quelle für

³⁵ Zwei der interessantesten Bücher waren beim Verlag vergriffen. Das, in der Literatur höchst gelobteste Bilderbuch ist nur in englischer Sprache und nur über das Internet direkt aus den USA erhältlich.

Literaturangaben für junge Leser ist nach meiner Erfahrung in Niedersachsen die Gedenkstätte Bergen-Belsen.³⁷

Sobald sich eine Lehrkraft entschieden hat, das Thema Holocaust oder Themen wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Diskriminierung, etc. im Unterricht zu bearbeiten, beginnt der Prozess der Auswahl. Schwerpunkte, Materialien, Einstieg und vieles andere mehr müssen ausgewählt werden. In diese Phase fällt auch die Beschäftigung mit den bevorstehenden Gesprächen. Was werden die Kinder fragen? Was wissen sie schon und wofür interessieren sie sich? Kinderfragen zu beantworten, bereitet Erwachsenen oft Kopfzerbrechen. Sie zwingen uns, Dingen auf den Grund zu gehen, von denen wir glauben, sie zur Genüge zu kennen.

Im vorherigen Kapitel wurde deutlich, daß gerade bei Tabuthemen die Sprache oftmals ein Problem darstellt. Aus diesem Grund ist es sinnvoll Gedanken über Formulierungen und Darstellungsmöglichkeiten anzustellen. Zwei Neuerscheinungen geben dabei eine Art Hilfestellung, denn die Motivation der beiden Schriftsteller zu ihren Büchern waren die Fragen ihrer eigenen Kinder.

Im vergangenen Jahr erschien in Deutschland ein Buch, das 1998 in Frankreich sofort auf Rang 1 der Bestsellerliste stand und mittlerweile zu den Pflichtlektüren an französischen Schulen gehört. Der politische Schriftsteller Tahar Ben Jelloun spricht in seinem Buch "Papa, was ist ein Fremder?" mit seiner zehnjährigen Tochter über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und erklärt ihr dabei in einfachen Worten die Bedeutung von Kolonialismus, Diskriminierung, Ghetto, Apartheid, Antisemitismus oder Völkermord. Entstanden ist dabei ein kindgerechtes Plädoyer gegen den Hass und für die Achtung vor dem anderen.

In diesem Jahr ist das Buch "Mama, was ist Auschwitz?" erschienen. Die Historikerin Annette Wieviorka sieht sich mit der Frage "Ist es möglich Auschwitz zu erklären?" konfrontiert als ihre dreizehnjährige Tochter sie nach dem Schicksal ihrer jüdischen Freundin fragt. Mutter und Tochter sprechen in diesem Buch über Antisemitismus, über die Vernichtung der Juden, über das Warschauer Ghetto, über die Frage nach der Schuld und die Pflicht zur Erinnerung.

³⁶ In den Universitätsbibliotheken (auch für Geschichte und Erziehungswissenschaften) sind keinerlei Kinderbücher zum Thema Holocaust vorhanden.

Diese Bücher zeigen, wie Erklärungs- und Formulierungsmuster gestaltet sein können, wenn Definitionen aus der Fachliteratur für Gespräche mit Kindern nicht ausreichen.

Im Zentrum der Überlegungen für die Materialauswahl in der Unterrichtspraxis stehen Möglichkeiten der Verarbeitung für die SchülerInnen und Chancen ihrer Involvierung mit der Vergangenheit in der Gegenwart. Abram weist darauf hin, daß LehrerInnen bei der Unterrichtsplanung in der Lage sein müssen, die Lernziele und Arbeitsformen genau zu benennen. In diesem Sinne ist es unvermeidlich, das Unverhältnismäßige des Holocaust in schulische und unterrichtsspezifische Proportionen zu bringen. "Aber dieser Problematik entgehen Wiesel, Levi und die anderen auch nicht, wenn sie über ihre Erfahrungen in den Lagern schreiben; auch sie zwingen das Unverhältnismäßige in die Proportionen der Sprache, der Erzählung und der Literatur. Darüber zu schweigen wäre jedoch noch schlimmer." (Abram, 1996, S.34).

Wiesel findet für dieses Paradox folgende Worte: "Es ist nicht möglich, darüber zu reden, und es ist nicht möglich, nicht darüber zu reden. Zu viele Leichen erheben sich am Horizont; sie lasten schwer auf jedem Wort, das wir aussprechen, und ihr ausgelöschter Blick verschließt uns den Mund. Es müssten neue Worte erfunden werden, eine neue Sprache, um auszusprechen, was noch kein menschliches Wesen in Worte zu fassen wusste und auch niemals in Worte wird fassen können." (Wiesel zit. in Abram, 1996, S.34).

Die Problematik der Sprache ist in diesem Zitat von Wiesel sehr eindrucksvoll umrissen. Solange es diese neue Sprache und diese neuen Worte noch nicht gibt, wird man das Schweigen mit den alten Worten und der alten Sprache durchbrechen müssen, deshalb sind Bücher wie die von Tahar Ben Jelloun und Annette Wieviorka hilfreich.

Abram gibt den Hinweis, daß die Schulen eine ähnliche Problematik kennen. Solange die Schule so ist, wie sie ist - auch wenn sie sich, genauso wie die Sprache und die Literatur, ständig erneuert -, werden die Unterrichtsstunden über den Holocaust auf erprobte pädagogische Mittel zurückgreifen müssen. Als da wären:

³⁷ Hier ist eine umfassende Literaturliste mit Altersempfehlungen erhältlich.

Schulbücher, Gastredner, Interviews, Filme und Videos, Exkursionen, Museumsbesuche, Wander- und Radtouren, Werke der bildenden Kunst, Gedenkstätten, Lokalgeschichte, Literatur und Erzählungen, Tagebücher und Biographien, Gedenkveranstaltungen, Klassenarbeiten, Theater- und Schauspielaufführungen³⁸, Aktionsformen, pädagogische Projekte und vor allem der Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und SchülerInnen untereinander (vgl. Abram, 1996, S.35).

Gerade für die erste thematische Annäherung bieten sich Spurensuche im Heimatbereich, Rekonstruktion von Einzelschicksalen, Untersuchungen über Familiengeschichten besonders an, denn durch sie rückt das wegen seiner abstrakten Größenordnung Unbegreifliche und durch seine Dimension Überwältigende in eine begreifliche und persönliche Nähe, da es um ganz konkrete Menschen geht.

Beck beschäftigt sich in ihrer siebten und letzten These mit der Behandlung von Geschichten in der Grundschule: "Um Kindern einen Zugang zur Geschichte am Beispiel des Holocaust zu eröffnen, sind Geschichten wichtig, in die sie sich aufgrund des Vergleichs mit eigenen Erfahrungen einfühlen und eindenken können. Die zugleich deutlich werden lassen, wie sich die politischen Ereignisse und Maßnahmen auf das Leben einzelner Menschen ausgewirkt haben. Hierfür brauchen Kinder Zeit und die Möglichkeit, sich eigenen Zugänge, Materialien, Aufgaben wählen zu können." (Beck, 1996, S.15).

Sie beurteilt eine Unterrichtseinheit zum Thema Holocaust als sinnvoll, wenn sie anhand einer Geschichte, ergänzt durch Informationen und viele kleinere Geschichten, einen Einblick in komplexe historische Zusammenhänge ermöglicht. Dabei muss die soziale Kultur in der Klasse, Toleranz und Sicherheit für jedes Kind bieten. Für den Unterrichtsverlauf biete es sich beispielsweise an, eine Lebensgeschichte in den Mittelpunkt zu stellen, mit deren Personen sich die Schüler identifizieren können und in der zugleich sichtbar wird, wie sich die politischen

³⁸ Hierbei ist nicht gemeint, daß die SchülerInnen schauspielern, sondern daß sie sich altersgemäße Aufführungen ansehen.

Veränderungen auf das Leben der Menschen auswirkten.³⁹ In diesem Zusammenhang regt Beck an, eine Geschichte zu wählen, die nicht mit dem Tod in der Gaskammer endet, sondern in der die Person überlebt oder wie Anne Frank an einer Krankheit im Lager stirbt. Wie zuvor in dem Kapitel zu dem Thema Tod wurde gerade diese Art des Umgangs geschildert. Es ist meiner Ansicht nach sehr problematisch und geschichtsverfälschend, den Kindern die wahren Hintergründe über ihren Tod vorzuenthalten.

Batsheva Dagan schreibt zu Darstellungen von Überlebenden: "Das Wunder des Überlebens entgegen allen Unbilden macht diese Geschichten zu außerordentlichen Geschichten und verleiht der Erzählung selber eine Art "happy end". (Dagan, 1998, S.39). Anne Frank war keine Holocaust-Überlebende. Trotz der Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, brutale Sachverhalte zu benennen, kann man sich nicht davor drücken. Ein Volk wollte zu einer bestimmten Zeit ein anderes Volk vernichten.

Beck kommt nochmals auf die Biographien zurück: Bei der Verwendung einer zentralen Lebensgeschichte solle der Inhalt durch weitere Texte aus anderen Büchern oder mit Hilfe von Informationstexten ergänzt und vertieft werden. Zum Vorlesen und Erzählen eignet sich ein Stuhlkreis oder eine Leseecke, da dort die Möglichkeit besteht, die Reaktionen am besten zu beobachten und gegebenenfalls entsprechende Erklärungen einzuschieben oder wegzulassen.

Den SchülerInnen muss die ganze Zeit der Unterrichtseinheit die Möglichkeit gegeben werden, ihre Gefühle und ihr Wissen zu äußern, denn nur das macht es möglich, über das weitere Vorgehen, unter Berücksichtigung der Wünsche und Ängste von SchülerInnen, zu entscheiden. Die LehrerInnen sollten in der Zeit der Unterrichtseinheit dafür sorgen, daß genügend Material in der Klasse zur Verfügung gestellt wird, daß sich die Kinder selbständig mit dem Thema befassen können.

Diese Hinweise von Beck sprechen die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten an. Meiner Ansicht nach ist dieser Punkt sehr wichtig. Mit Hilfe einer Bücherkiste zu dem Thema Holocaust kann SchülerInnen ermöglicht werden, wahlweise andere Darstellungen in Text und Bild kennenzulernen.

³⁹ Dies kann mit einer Zeitleiste verdeutlicht werden.

Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Abschnitte ist ein Exkurs in die Literaturwissenschaft sinnvoll. Die Beschäftigung mit Veröffentlichungen für Kinder ist in der Literaturwissenschaft ein relativ junger Bereich. Daraus resultiert, daß die einzelnen Richtungen und Begrifflichkeiten nicht so deutlich abgegrenzt sind, wie man es aus der ‚Erwachsenen-Literatur‘ gewohnt ist. Diese Veröffentlichungen sammeln sich zunächst alle unter dem Begriff Kinder- und Jugendliteratur und zu ihnen „...werden alle Texte und Bilder gezählt, die von heranwachsenden Menschen - vom Kleinkind bis zum Jugendlichen – bevorzugt (gelesen) werden“ (vgl. Habicht, 1995, S.393, Bd.4).

Dahrendorf ordnet die Holocaust- Kinder- und Jugendliteratur als Teil der sogenannten „zeitgeschichtlichen“ Kinder- und Jugendliteratur ein (vgl. Dahrendorf, 1999, Rückseite). Er zeigt auf, daß Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Holocaust häufig der Kritik ausgesetzt ist, die „dunklen Seiten der Geschichte“ auszusparen (vgl. Shavit zit. in Dahrendorf, 1999, S.116). Inhaltlich mag dieser Vorwurf zutreffen, jedoch muss auch die Zielgruppe, die jungen Leser wesentlich mitbedacht werden. Dabei ist die Rücksicht auf die kognitiven und moralischen Fähigkeiten der jeweiligen Altersstufe zu bedenken, zum anderen die pädagogische Grundhaltung, Heranwachsenden Mut fürs Leben zu machen. Von hier aus lässt sich dann das Festhalten an der Möglichkeit der Identifikation und der Sinnhaftigkeit des Erzählten pädagogisch rechtfertigen. Auf der anderen Seite zeigt sich, daß die Grenzen dessen, was für Heranwachsende als zumutbar angesehen wird, sich in den letzten dreißig Jahren weit verschoben haben – nicht nur in der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Holocaust, sondern in der modernen Kinder- und Jugendliteratur insgesamt (vgl. Dahrendorf, 1999, S.117). Damit erweisen sich diese Grenzen als historisch gewordene und als veränderbare. Nicht zuletzt können die Grenzen, die der Kinder- und Jugendliteratur gesetzt werden, solche sein, die in Wirklichkeit dem Schutz der Erwachsenen dienen, die bestimmte Aspekte der Realität verdrängen und deswegen auch nicht Heranwachsende damit konfrontieren wollen.

Das trifft auf das Thema Holocaust in besonderer Weise zu, weil hier die Verdrängung immens groß ist. „Die schwierige Aufgabe des pädagogischen Blicks

auf Kinder- und Jugendliteratur (beim Schreiben, bei Analyse und Auswahl) ist es, zwischen notwendiger Rücksichtnahme auf Kinder und Jugendliche zu unterscheiden und solcher, die historisch überholt ist oder vor allem dem Schutz der Erwachsenen dient.“ (Dahrendorf, 1999, S.117). Vier Ebenen – notwendige Rücksichtnahme auf die heranwachsenden LeserInnen, historisch überholte Rücksichtnahme auf sie, Rücksichtnahme auf Tabus der Erwachsenen, Betonung des unterhaltenden Elements mit Rücksicht auf die Leseförderung - machen deutlich, warum das Gros der Kinder- und Jugendliteratur dem gesellschaftlichen Bewusstsein nicht voraus ist und wie schwierig es ist, das Thema Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur darzustellen.

An Kinder- und Jugendliteratur für den Unterricht ist die Forderung zu stellen, daß sie zumindest nicht hinter dem herrschenden gesellschaftlichen Bewusstsein hinterherhinkt und sich geringstenfalls partiell für neue zeitgenössische Zugänge und Erkenntnisse in Bezug auf die Deutung des Holocaust öffnet. (Dahrendorf, ..., S.119) In der Kinderliteratur gibt es unter anderem die realistische, sozialkritische Kinderliteratur, die sich von Fabeln, Märchen und phantastischen Erzählungen abhebt. Sie thematisiert persönliche und gesellschaftliche Sachverhalte und Konflikte oder beschäftigt sich thematisch mit historischem und geographischem Sachverhalt. Sie bezieht sich aber auch auf Probleme aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der SchülerInnen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß Kinder in den sozialkritischen Kinderbüchern als Interessierte an Gerechtigkeit, sozialem Ausgleich, gesellschaftlichen Themen, sowie historischen Sachverhalten und Entwicklungen betrachtet werden. Ihnen wird zugetraut, sich mit Themen und ihrer Bedeutung auseinandersetzen zu können. Demzufolge nimmt sozialkritische Kinderliteratur die Kinder als gleichberechtigte Leser wahr. Die Aufgabe der Kinderbücher ist es, zu informieren, Interesse zu wecken und zur Aufklärung von Sachverhalten beizutragen. Sozialkritische Kinderliteratur soll helfen, über etwas zu lesen, über das das Kind nicht oder noch nicht nachzudenken wagt, oder für das es bisher keine Sprache fand. Sie bieten somit Informationen und eröffnen neue Perspektiven auf einen Sachverhalt (vgl. Kiper, 1997, S.159). Darunter fällt auch die sogenannte Holocaust-Kinder- und Jugendliteratur.

Ido Abram und Piet Mooren diskutieren in ihrem Artikel *“Erziehung nach Auschwitz...mit und ohne Auschwitz? (...)”* sieben der bekanntesten Bücher für Kinder, die den Holocaust thematisieren. Sie kommen zu dem Schluss, daß diese Bücher zwar für Kinder, aber nicht für Kleinkinder geeignet sind.⁴⁰ Da das Thema für dieses Alter nicht besonders geeignet scheint, muss die Aufmerksamkeit für Auschwitz in dieser Altersgruppe um so mehr eine Aufmerksamkeit sein, in der Auschwitz nur indirekt zur Diskussion gestellt wird⁴¹. Abram und Mooren gehen der Frage nach, wie dieses Ziel erreicht werden könnte: “Es scheint möglich, die Autonomie von jungen Kindern von vier bis zehn Jahren durch Bilderbücher zu stärken und durch eine Konfrontation mit Konflikten und Dilemmata indirekt auf Auschwitz hinzuweisen. Das ideologische Mordprogramm von Hitler lief – als rassistische und brutale Herrenmoral – doch darauf hinaus, daß andere “Rassen”, Homosexuelle oder geistig und körperlich Schwache verfolgt wurden. Bilderbücher, die sich für diese Gruppen einsetzen, bieten ein anderes Klima von Wärme und Empathie. Das tun auch Bilderbücher, die der Machtausübung Grenzen setzen und helfen, Aggressionen mit und auch ohne Strafe zu sublimieren.” (Abram/ Mooren, 1998, S. 103).

Die Autoren geben Beispiele wie Empathie und Autonomie in den Geschichten der Kinderbuchautoren gefördert werden kann. Zunächst gibt es eine Reihe von Geschichten in denen unterschiedlichste Tiere gemeinsam Situationen erleben und bewältigen. Bilderbücher wie ‚Frosch und der Fremde‘ wenden sich zunächst einfach an “alle Tiere dieser Welt, ob schwarz oder weiß, blau oder grün, gestreift oder gestrichelt” (vgl. Velthuijs, 1993, S.22) und ‚Wo die wilden Kerle wohnen‘ thematisiert die Befreiung von Angst und Aggression: Kinder, mit denen nichts anzufangen ist, bekommen die Chance, wieder mit sich ins Reine zu kommen.

Diese Bücher und die anderen Beispiele im genannten Aufsatz haben verschiedene Inhalte. Ihre Gemeinsamkeit findet sich in ihren Autoren, die jeder für sich von Auschwitz beeinflusst sind. Abram und Mooren resümieren: “Ihre Bücher sprechen

⁴⁰ Leider geben sie an dieser Stelle kein Alter an, so daß ich nur mutmaßen kann. Aus dem Kontext heraus und aufgrund der Altersempfehlungen der Bücher selbst, vermute ich, daß sie Kinder bis zum 9./10. Lebensalter meinen.

aber gleichsam von Auschwitz, ohne darüber zu sprechen – und sie tun das, weil sie *Fremde* und *wilde Kerle* Freunde werden lassen und auf diese Weise für die kindliche Aggression einen königlichen Weg bahnen wollen und keine Wiederholung von Auschwitz. Und immer ist da die Wärme.” (Abram/ Mooren, 1998, S.108f).

Abram erläutert in seinem Aufsatz *Eriehung und humane Orientierung* zwei Hauptlernziele der *Erziehung nach Auschwitz*. Der Holocaust beweist, wie tief der Mensch fallen und wie abgrundtief schlecht er sein kann. Mit der gleichen Gültigkeit belegt der Holocaust, wie gut der Mensch sein kann und in welchem Maße ganz normale Leute imstande gewesen sind, über sich hinauszuwachsen. Daraus ergeben sich zwei Lernziele:

Die SchülerInnen sehen ein, daß Vorurteile (gegenüber Juden, Roma und Sinti, Homosexuellen, Behinderten,...) und die Diskriminierung dieser Gruppen unter bestimmten Umständen zur Massenvernichtung führen können (führen können - nicht automatisch müssen).

Die SchülerInnen kommen zu der Überzeugung, daß die letzten Spuren von Menschlichkeit auch in extremen Situationen, unter bestimmten Bedingungen und in sehr seltenen Fällen nicht ganz ausgelöscht werden können. Sehr selten bedeutet, daß es eher die sehr große Ausnahme, als die Regel ist.

”Aus pädagogischer Sicht bedeutet dies, daß der Weg ins Nichts, den das Lernziel 1 vorzeichnet, dank Lernziel 2 doch noch eine Perspektive erhält, so daß die Schüler nicht alle Hoffnung verlieren müssen, sondern das Gegenteil erreicht werden kann. Unterrichtskonzepte, die nur auf das Lernziel 1 ausgerichtet sind, grenzen zu Unrecht aus, daß es auch ‘Lichtpunkte in der dunklen Vergangenheit’ (Durlacher) gab.” (vgl. Abram,1996, S.35/36).

Es ist wichtig, daß Kindern nicht der gesamte Glaube an das Gute im Menschen genommen wird. Dieser Anspruch mag im Hinblick auf die Grausamkeit und die unzähligen Opfer des Holocaust als roh erscheinen, aber Kinderseelen dürfen nicht allein mit Hoffnungslosigkeit gefüllt sein. Positive Handlungsmuster, Helfer und Menschen aus dem Widerstand müssen ebenso genannt werden wie die anderen

⁴¹ Die Überlegungen von Abram und Mooren basieren auf ihren bereits vorgestellten Drei-Punkte-Programm.

Zuschauer, die Opfer und die Täter. Ihnen den Glauben an die Menschheit zu nehmen kann ihre Entwicklung ebenso stören wie die Methode der Abschreckung.⁴² Ein Ausblick für die SchülerInnen kann auch über die Zeit des Friedens geschehen. Dies könnte eine differenzierte Darstellung der Entwicklungen unserer Republik sein. Peter Reichel schrieb anlässlich des 50. Jahrestages des Kriegsendes in der TAZ: "Wir haben – trotz wiederholten Versuches – unsere Freiheit nicht selbst erkämpft, die erste Republik gegen ihre inneren Feinde nicht bewahren können und die zweite von den Alliierten zum – geteilten – Geschenk bekommen." (Reichel, 1995, S.2). Dieses Geschenk bedeutete eine Demokratie aufbauen zu können. Alle gegenwärtigen in Deutschland geborenen SchülerInnen sind in Frieden und Freiheit aufgewachsen.

Abram schreibt: "Wenn wir sagen, daß eine Generation auf der Suche nach sich selbst ist, meinen wir damit, daß sie auf der Suche ist nach ihrer Identität, nach einer Art, sich selbst zu definieren, nach einer Möglichkeit des Umgangs mit sich selbst, nach einer Antwort auf die Frage: Wie sehe und erfahre ich mich, wie schätze ich mich selbst ein? Neben der Wissensvermittlung sehe ich eine weitere Aufgabe der Schule darin, einen Beitrag zur Identitätsentwicklung der Schüler zu leisten." (Abram, 1996, S.51).

Die Aufgabe der Schule kann darin bestehen, daß der 3. und 4. Generation eine neue Gewichtung der deutschen Identität zugetraut wird. Es geht nicht mehr vorrangig um Schuld und Sühne, denn dafür sind sie zu spät geboren. Trotz der rechtsradikalen Tendenzen und sozialen Probleme in der Bundesrepublik ist es wichtig, SchülerInnen die Positive Entwicklung, Rechte und Pflichten dieses Staates zu vermitteln.

⁴² Beispielsweise gab es 40 Attentatsversuche auf Hitler. In der Schule wird immer von dem einen gescheiterten Attentat vom 20.Juli 1944 berichtet. All die Jahre konnte ich nicht begreifen, warum niemand sonst versucht hat, einen Mann wie Hitler umzubringen.

Hinweise auf eine starke und stabile Wirtschaft, auf ein beispielloses Sozialsystem, daß viele benachteiligte Menschen auffängt und unterstützt, Gesetze, die das demokratische System und jeden einzelnen Bürger schützten und vieles andere mehr können gerade in Gegenüberstellung zur Nazi-Diktatur zeigen, wie kostbar und wichtig die heutige Lebenssituation in Deutschland ist. Die 2. und 3. Generation hatte es schwer, positiv mit dem Land der Täter umzugehen.

Die Verfolgung und Ermordung in der Diktatur im Vergleich mit dem Frieden und der Freiheit in der Demokratie wird erinnert, um aus Schuld Verantwortung werden zu lassen. Die gegenwärtigen und nachfolgenden Generationen tragen die Verantwortung dafür, eine Wiederholung unmöglich zu machen, denn sie alle sind Erben der Vergangenheit. Die Wertschätzung und Würdigung der Demokratie ist ein Weg dorthin. Denn nur was der Mensch zu würdigen weiß, ist er bereit zu schützen. Selbstredend werden Unterrichtseinheiten um so wirkungsvoller, je mehr sie in langfristige Lernprozesse integriert erlebt wird. So ist vom ersten Schultag an eine Atmosphäre von Würde jedes einzelnen, von Gleichheit und Toleranz wichtig.

Bei der Bearbeitung der Materialien sind verschiedene Aspekte zu beachten; Kinder sollen sagen können, was sie wissen und denken, ihre Assoziationen müssen zugelassen werden, Informationen über Tötungen sollten eher in der erzählten Form geschehen. Es hat sich in der Praxis gezeigt, daß man in dieser Situation besser auf die Gefühlsäußerungen der Kinder reagieren kann. Das selbständige Lesen und durchstöbern von Büchern sollte zeitlich eingeräumt werden. Natürlich muss gerade bei dem Thema Holocaust, die zu verwendende Literatur genau gesichtet werden. Während der Recherche zu dieser Examensarbeit schlug ich einige Begrifflichkeiten im Knaurs Lexikon aus dem Jahre 1985 nach. Der Begriff Nationalsozialismus barg eine Überraschung. Zwar stand fast eine ganze Spalte zur Erklärung der "politisch und sozialen Bewegung" zur Verfügung, die jüdischen Opfer aber wurden nicht erwähnt. Im Gegenteil, sie treten genauso wie Homosexuelle, Behinderte, etc. als quasi nicht beteiligt auf, indem dort steht: "Der N. (...) bekämpfte Kommunismus, Sozialismus, Liberalismus, die christlichen Kirchen und religiöse Gemeinschaften."

Die Begriffe Holocaust, Schoah und Auschwitz fehlten. Das gab Anlass beim Verlag nachzuhaken. Die zuständige Dame war recht freundlich und begann mir zu erklären

wie viele Neuauflagen es seit 1985 gäbe. Sie schien aber schnell meine Absicht zu begreifen und schaute in der aktuellen 2000-Ausgabe unter dem Begriff Nationalsozialismus nach. Hörbar peinlich berührt, entdeckte sie exakt die gleiche Eintragung, wie in der uralten und längst überholten Ausgabe. Aber ja, Holocaust wäre nun mit drin. Sie versicherte mir sehr glaubhaft diese Anmerkung weiter zu leiten.

Es ist üblich Kinder mit Lexika und anderen Nachschlagewerken arbeiten lassen. Wie sollen Lehrkräfte mit dem Lernstoff überzeugen, wenn in einem renommierten deutschen Lexikon die größte Opfergruppe verschwiegen wird, die von den Nationalsozialisten entrechtet, verfolgt und ermordet wurde?

Nachfolgend werden verschiedene Formen der Auseinandersetzung erläutert. Das Grundschulalter, die vorangegangenen Ausarbeitungen und Aspekte des fächerübergreifenden Lernens sind dabei berücksichtigt. Die angeführten Beispiele sind stark geprägt von den Möglichkeiten, die die Stadt Hannover bietet.

Das Niedersächsische Kultusministerium hat zum Volkstrauertag und für den Gedenktag für die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft am 27. Januar⁴³ ein Schulverwaltungsblatt⁴⁴ herausgegeben. Darin wird an eine dreifache Verpflichtung erinnert: "Die Opfer und Verfolgten nicht namenlos werden und dem Vergessen anheimfallen zu lassen, den Überlebenden und ihren Angehörigen mit Respekt und Mitgefühl zu begegnen und in der nachwachsenden Generation die Bereitschaft zu wecken, für die Menschenwürde und den Respekt vor Andersdenkenden, für Demokratie, Freiheit und Rechtsstaatlichkeit einzutreten."

Mit diesem Erlass werden die Schulen gebeten die SchülerInnen auf die Gedenktage vorzubereiten, wobei keine Empfehlung auf die Schulstufen gegeben ist. Ein Besuch in der Gedenkstätte Bergen-Belsen wird nahe gelegt, wobei jegliche KZ-Gedenkstätten mit den Aufnahmen der Befreiung Kinder im Grundschulalter überfordern.

Wie könnte eine Gedenkfeier für Kinder in der Grundschule gestaltet sein? Worüber kann gesprochen werden, wenn das Thema im Unterricht noch nicht behandelt

⁴³ Der 27. Januar ist der Tag, an dem im Jahre 1945 das Konzentrationslager Auschwitz befreit wurde. Bundespräsident Roman Herzog hat dieses Datum zum Gedenktag erklärt.

wurde? Schulen werden sich diese Fragen stellen müssen, insbesondere wenn sie mehreren Schulstufen gerecht werden wollen. Die Art und Weise, mit welcher Haltung LehrerInnen gedenken, ist maßgeblich dafür, ob ein Gedenktag von den SchülerInnen ernst genommen wird.

In Israel wird alljährlich der Gedenktag für die Opfer des Holocaust, Yom haSchoah⁴⁵ begangen. Um acht Uhr morgens erklingen die Sirenen im ganzen Lande, der Verkehr kommt zum Stillstand und die Menschen erstarren für zwei Minuten. Flaggen stehen auf Halbmast, und Kerzen werden entzündet. Abends sind alle Freizeiteinrichtungen geschlossen. Das Radio und Fernsehen präsentieren besondere Programme über den Holocaust und in den Schulen und Kindergärten sprechen LehrerInnen und ErzieherInnen darüber. Yom haSchoah hat eine besondere Bedeutung und ist aus den Bedürfnissen der Menschen heraus entstanden (vgl. Dagan, 1998, S.44).

Die Art des Gedenkens zeigt auch schon jungen Kindern, die Haltung der Erwachsenen. LehrerInnen könnten Position beziehen und mit gutem Beispiel vorangehen. Gedenktagen in Deutschland kann mit aktiven Riten eine neue Form gegeben werden. Darin liegt die Chance für eine Zukunft der Erinnerung. Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten der Gestaltung eines Gedenktages im schulischen Rahmen. Ein Gedicht der Dichterin Zeida bietet sich besonders für junge Kinder an. Es heißt: "Jeder Mensch hat einen Namen"⁴⁶. Dieser Text wird während der zentralen Gedenkfeier am Yom haSchoah vor der Nationalhymne gesungen. Es erwähnt den Holocaust Schoah nicht, und es nennt die Deutschen nicht, nicht die Nazis oder die Verfolger im allgemeinen. Sein Gegenstand ist die Einzigartigkeit jedes Individuums, ob tot oder lebendig (vgl. Abram, 1994, S.109).

Das Schulverwaltungsblatt verweist auf den Volksbund Deutscher Kriegsgräberfürsorge, der überall in Deutschland Unterrichtsmaterial und Informationen für Schulen zur Verfügung stellt. Viele Initiativen und Verbände verfügen über pädagogisches Material und Informationen. Die jüdische Gemeinde in

⁴⁴ Im Anhang.

⁴⁵ Yom haShoah weGewurah (hebr.) heißt: Tag (zur Erinnerung) der Schoah und des Heldentums. Der Tag fällt meist in den April oder Mai. Das Datum richtet sich nach dem Mondkalender.

⁴⁶ Dieses Gedicht ist im Anhang abgedruckt.

Hannover bietet Führungen in der Synagoge oder auf den Friedhöfen an. Der Religionsunterricht kann den jüdischen Glauben thematisieren, um zum Verständnis beizutragen. GrundschülerInnen benötigen an Mahnmalen Informationen um dessen Bedeutung. Mahnmale dienen den Überlebenden als symbolische Ersatzorte für persönliches Gedenken an ihre Angehörigen, denen ein würdevolles Begräbnis versagt geblieben war. Das Wissen um die Symbolik ist wesentlich, damit sie einen Bezug herstellen können.

Eine Lehrerin berichtete, daß die Stadtmodelle im Rathaus, die Hannover vor den Weltkrieg, vollkommen zerstört und im Wiederaufbau befindend darstellen, bei den SchülerInnen viele Fragen auslösen. Die Modelle sind für Kinder sehr anschaulich und bieten die Gelegenheit eines Einstiegs. Eben solche Möglichkeiten bieten alte Dokumente wie Geldscheine, Zeugnisse oder gar alte Schulbücher. Diese Art historischer Sachquellen bieten einen besonderen Reiz und die Chance der Identifikation mit der Vergangenheit für SchülerInnen.

Die Zeitschrift "Kunst und Unterricht" hat zum Thema Faschismus und Kunst einen Materialteil für die Grundschule erarbeitet. Mit Fotos und Zeichnungen von Kindern in der Nazizeit soll GrundschülerInnen ein Zugang zu der Zeit von 1933-1945 verschafft werden. Die Einflüsse und Auswirkungen der Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten soll am Schicksal von vier Kindern in ihren verschiedenen Lebenssituationen die SchülerInnen persönlich ansprechen.

Berichte und Erzählungen von damals gleichaltrigen Kindern eignen sich, um eine Verbindung zu dem Fach Deutsch herzustellen. In den vergangenen Jahren haben Gedichte wieder an Bedeutung gewonnen und bieten gerade GrundschülerInnen eine alternative Form des emotionalen Zugangs. Ein Beispiel gibt das Buch "Ich bin ein Stern" von Inge Auerbacher. Es leitet das gleichnamige Buch ein, ist sensibel geschrieben und macht neugierig auf die Geschichte.⁴⁷

Die Ausführungen belegen, daß es eine Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten für Kinder im Grundschulalter gibt. Beck empfiehlt, daß Lehrende sich mit dem Thema Holocaust auseinandergesetzt haben sollten, um es zu unterrichten. Meiner Ansicht nach trifft das zu, denn es bedarf der Bereitschaft und des Engagement der

Lehrkräfte, um das Thema Holocaust zu unterrichten oder bewusst präventiv zu handeln.

⁴⁷ Im Anhang unter Gedichte.

4. Die Lehrenden als Bindeglied zwischen Geschichte und Alltag

Der alte Ruf "Wir haben nichts gewusst" mündet heute in dem Chor: "Wir können es nicht mehr hören".

Zu pathetisch? Vielleicht, wenn da nicht ein Telefongespräch mit einer erfahrenen Grundschullehrerin gewesen wäre: Am Montag, den 20. März 2000 befragte ich eine Gruppe von Lehrerinnen in einer Grundschule, die nahe eines jüdischen Friedhofs gelegen ist. Es herrschte eine klare Meinung darüber, daß Kinder in der Grundschule mit dem Thema Holocaust überfordert seien. Ich hatte nicht initiiert, daß für viele dieser GrundschülerInnen der Weg täglich am jüdischen Friedhof vorbeiführt, und dieser damit zu dem Stadtteil gehört in dem sie wohnen und zur Schule gehen. Am nächsten Morgen war in der Zeitung zu lesen, daß auf diesem jüdischen Friedhof 91 Gräber von Unbekannten verwüstet wurden.

Daraufhin habe ich mich mit eben dieser Fachleiterin für Sachunterricht telefonisch in Verbindung gesetzt und nachgefragt. Ich wies darauf hin, daß es laut Rahmenrichtlinien das Thema "Unser Stadtteil" gebe und fragte, ob die Schändungen des jüdischen Friedhofs irgendeine Reaktion an ihrer Schule ausgelöst hätte. Nein, die Schüler reden über so etwas gar nicht und es sei nicht einmal im Lehrerzimmer Thema gewesen. Gerade ihre Generation sei bereits seit dem Abitur derart übersättigt, daß solche Nachrichten nur noch registriert würden. Es würde an ihren Aussagen in meinem Fragebogen und an ihrem pädagogischen Handeln also keinerlei Veränderungen geben. Sie alle seien des Themas allmählich müde.⁴⁸

Für viele LehrerInnen und SchülerInnen heute mag die Geschichte des Nationalsozialismus lange her sein, für andere aber hat die Zeit nichts von den Erlebnissen auslöschen können. Die Holocaust-Überlebenden haben nach der Befreiung die Lager verlassen, aber die Lager haben sie nicht verlassen. Die Erinnerungen haben sie ihr ganzes Leben begleitet und lassen sie nicht ruhen. Die Alpträume der Vergangenheit sind für sie ständige Begleiter in der Gegenwart. Ihre Erlebnisse während der Nazi-Diktatur und die Erfahrungen seit ihrem Überleben

⁴⁸ Zu diesem Zeitpunkt waren mir die Rahmenrichtlinien für ev. Religion in der Grundschule noch nicht bekannt.

haben auch das Leben ihrer Kinder und Enkel; der 2. und 3. Generation geprägt und ist damit gegenwärtig.

Passend in diesem Zusammenhang erscheint mir eine Textstelle aus dem Vorwort zu dem Buch: "Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?" von Heyl und Moysich: "Angesichts der besonderen emotionalen Aufladung, die das Thema *Erziehung nach Auschwitz* generell und in der Zuspitzung auf den Elementarbereich im besonderen hat, ist nahezu jedes Votum ein Wagnis. Skepsis gegenüber der Thematisierung des Holocaust in Kindergarten und Grundschule setzt sich dem Verdacht der gewollten Verdrängung aus, wie eine Befürwortung leicht als Maßlosigkeit gedeutet wird."

In diesem Sinne versuche ich gerade in Hinblick auf die Lehrerrolle die Hintergründe der einzelnen Positionen zu beachten. Es kommt nicht auf die Entscheidung an, ob LehrerInnen bereit sind das Thema Holocaust im Unterricht zu bearbeiten oder nicht. Viel relevanter ist die jeweils eigene didaktische Position im täglichen Umgang mit den SchülerInnen. Ich stelle die These auf, daß geschichtsvorbereitendes Lernen und Empathiebildung selten oder unbewusst stattfindet. Die Berechtigung für soziales Lernen ergibt sich aus den Konflikten der Kinder. Werte und Intentionen einer Friedenserziehung scheinen in den Hintergrund gerückt.

GrundschullehrerInnen haben heute noch andere Aufgaben als Lehren und Anleitung zum Lernen zu geben, als Aufbau von Wissen und Können, von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Grundlegung der Bildung als umfassender Auftrag der Schule verlangt auch Bezüge zur Ethik und eine Hinführung zu den tragenden Werten unserer Kultur.

4.1. Rückblick und Einschätzung der Institution Schule

Während der Lehrerbefragung wurde vermehrt gefragt, warum LehrerInnen historisch so weit zurück gehen sollten, denn sie hätten aufgrund der hohen Anzahl von ausländischen SchülerInnen das Problem Diskriminierung doch "direkt vor der

Tür?“ Diese Fragestellung veranlasst eine nähere Betrachtung der Einflüsse der Institution Schule und ihre Rolle zur Zeit des Nationalsozialismus.

Das Erziehungswesen und die Erziehungswissenschaft waren in das nationalsozialistische Machtsystem eingebunden und haben dessen Ziele mitgetragen und umgesetzt. Die Rolle der Pädagogik während der nationalsozialistischen Herrschaft war gekennzeichnet durch Erfüllung der ihr übertragenen Aufgaben und somit durch Mitverantwortung für das Funktionieren des Nationalsozialistischen Systems. “Zwischen 1933 und 1945 entstand in Deutschland ein totalitäres Erziehungssystem, in dem die jungen Menschen für die rassistischen und imperialistischen Ziele der Nazis zugerichtet wurden. Schule und andere Erziehungseinrichtungen dienten als Multiplikatoren für das nationalsozialistische Geschichtsbild wie für die rassistische Weltanschauung und waren zugleich eingebunden in Prozesse von Auslese und Ausmerze,...” (Keim, 1996, S.46-47). Neben den Tätern und Zuschauern gab es unter den PädagogInnen auch die, die nicht angepasst waren. Oppositionelle LehrerInnen, die sich verweigert, Kritik geäußert oder anderen geholfen haben.

Zieht man ein Fazit, kommt man jedoch nicht umhin festzustellen, daß die deutsche Pädagogik mehrheitlich einen beachtlichen Beitrag zur Machtdurchsetzung und Machterhaltung der nationalsozialistischen Herrschaft wie auch zur Umsetzung seiner verbrecherischen Ziele geleistet hat. Die Institution Schule zwischen 1933 und 1945 verhielt sich weder unpolitisch noch human. Die Frage im Zusammenhang mit der heutigen Rolle der LehrerInnen lautet: Wie kann die deutsche Pädagogik nach 1945 mit diesem Erbe umgehen? Muss sie 55 Jahre nach Kriegsende noch damit umgehen?

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Keim bemerkt in diesem Zusammenhang, daß das 1950 verabschiedete Gesetz zu Artikel 131 des Grundgesetzes, wonach alle zuvor als Minderbelastete und Mitläufer eingestuftten Beamten für “entlastet” erklärt wurden und folglich wieder einzustellen waren, endgültig den Schlusstrich unter die missglückte Entnazifizierung zog (vgl. Keim, 1996, S.49). Dieses Gesetz verhinderte jede weitere Diskussion über Schuld und Mitverantwortung, weil die Betroffenen

großen Wert darauf legten, nicht mehr daran erinnert zu werden. Statt dessen wurde die Fiktion einer unpolitischen und machtfreien Pädagogik wiederbelebt.

Es dauerte bis weit in die sechziger Jahre hinein, bis durch den Auschwitz-Prozess und die Studentenbewegung angeregt, eine erste kritische Auseinandersetzung mit der deutschen nationalsozialistischen Herrschaft begonnen hat (vgl. Keim, 1996, S.51). Seitdem nimmt die Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust in der Erziehungswissenschaft und in den Schulen auf den unterschiedlichsten Ebenen tendenziell zu, auch wenn die Klage vieler: "Wir können es nicht mehr hören" massiv durchklingt. Die Entwicklung ist also geprägt von Gegensätzen. Das wird schon deutlich in der ungebrochenen Wirksamkeit von Potentialen, wie sie nach der Wiedervereinigung in zahlreichen, rassistisch motivierten Gewalttaten gegen wehrlose Minderheiten ihren Ausdruck gefunden haben.

Keim weist darauf hin, "daß die Erinnerung an die Rolle der Pädagogik in der NS-Zeit als Erfüllungsgehilfin barbarischer Ziele für das heutige Selbstverständnis störend wirkt,..." (vgl. Keim, 1996, S.56). Um so wichtiger ist es, die Erinnerung auch 55 Jahre danach wach zu halten; nicht nur in der historischen Disziplin, sondern in sämtlichen erziehungswissenschaftlichen Bereichen. "Nur eine Erziehungswissenschaft, die über die gesellschaftlichen Folgen ihrer Theorien nachdenkt und sich explizit an demokratischen Normen orientiert, kann zur Verhinderung eines erneuten Rückfalls in die Barbarei beitragen!" (Keim, 1996, S.57). Die Forderung von Keim schließt die Fragestellung an, inwieweit ein solches Bewusstsein bei den LehrerInnen vorhanden ist, die zur Zeit in den bundesdeutschen Schulen tätig sind.

Dazu können nur einige Gedanken und Beobachtungen dargestellt werden, die sich aus der Befragung der LehrerInnen und privater Gespräche während der Examensarbeit ergeben haben. Die Mehrzahl gab an, daß ihre eigene Position zu dem Thema Holocaust keine wesentliche Rolle für ihr Leben und ihr pädagogisches Handeln darstellen würde. Eben diese Personen wiesen auch häufig ohne Nachfrage darauf hin, daß sie des Themas Holocaust müde sind.

Diejenigen, die sich aus privaten oder beruflichen Gründen intensiver mit dem Thema Holocaust beschäftigt hatten, betonten in ihren Äußerungen die

Bedeutsamkeit ihres pädagogischen Handelns. Sie erklärten sich bereit in verschiedenen Abstufungen das Thema Holocaust im Unterricht zu behandeln oder darüber nachzudenken oder taten es bereits.

Hat sich das Bewusstsein der Gesellschaft und damit der LehrerInnen in den vergangenen Jahrzehnten bezüglich der Holocaustthematik verändert? Wenn es eine Entwicklung innerhalb der Generationen gab, hatte es Auswirkungen auf den historischen Schwerpunkt im Sachunterricht in der Grundschule? Vermutlich haben der Generationswechsel und andere gesellschaftliche Faktoren die Lehrerrolle zwar maßgeblich verändert, meines Erachtens haben jedoch die GrundschülerInnen bis auf Ausnahmen bislang nicht davon profitiert.

Das Lernen in der Schule ist immer beeinflusst durch die politischen, religiösen und kulturellen Tendenzen des Systems und der LehrerInnen, die uns umgeben.

4.2. Die Relevanz der Lehrerrolle

Im Bildungsauftrag der Schule heißt es: Die Schule soll die Persönlichkeit der SchülerInnen auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegung weiterentwickeln. Die Schule hat die Wertvorstellungen zu vermitteln, die den Verfassungen der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Niedersachsen zugrunde liegen (vgl. Kultusministerium, 1996, S.4). Der Inhalt dieser Verfassungen ist maßgeblich geprägt durch die Geschehnisse des Holocaust und der nationalsozialistischen Herrschaft von 1933-1945.

Der Bezug wird im folgenden verdeutlicht: "Die SchülerInnen sollen fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen." Es reicht nicht aus, zu überdenken, wie diese Forderungen thematisiert werden können. Vielmehr müssen LehrerInnen im Sinne des Bildungsauftrages als Vorbild im alltäglichen Umgang in der Schule fungieren.

Neben dem Bildungsauftrag gibt es im Niedersächsischen Schulgesetz weitere Paragraphen, die die Rolle der LehrerInnen mitbestimmen. In § 50 Abs. 1 Nieders. Schulg heißt es: "Die Lehrkräfte erziehen und unterrichten in eigener pädagogischer Verantwortung. Sie sind an Rechts- und Verwaltungsvorschriften, Beschlüsse der Konferenzen und deren Ausschüsse nach § 39 Abs.1 und 2 sowie an Anordnungen der Schulaufsicht gebunden." LehrerInnen haben das Recht und den Freiraum in einem abgesteckten Rahmen, Schwerpunkte einfließen zu lassen. Darin steckt aber auch die Pflicht und Verantwortung den SchülerInnen gegenüber gerecht zu werden. An die Rolle der LehrerInnen werden aus verschiedenen Richtungen Erwartungen gestellt. Die Gesellschaft und Kultusministerien, Schulleitungen und Kollegen, Eltern und SchülerInnen haben alle Forderungen und Ansprüche, die erfüllt werden wollen. Manchmal erfordern Situationen weit über die Rahmenrichtlinien und sachliche Grundlagen hinaus, daß LehrerInnen für Kinder auf emotionaler Ebene die Funktion eines Kummerkastens, Freundes und Beraters übernehmen.

Das Thema Holocaust lässt sich nicht auf Informationen reduzieren und stellt besondere Anforderungen an die LehrerInnen. Die persönliche Identifikation mit dem Thema Holocaust beeinflusst, ob und wie eine Auseinandersetzung im Unterricht stattfindet. Das Thema Holocaust taucht nicht zufällig durch ein beliebiges Buch auf. Holocaust ist Tabuthema und ein Alltagsthema unserer Gesellschaft. Die eigene Meinung und didaktische Position der LehrerInnen bestimmen den Umgang und die Vermittlung.

Das Thema Holocaust fordert die LehrerInnen über das übliche Maß an Sachkompetenz hinaus, als Gesprächspartner der SchülerInnen zu fungieren. In nur wenigen Familien wird der Holocaust thematisiert. Die wenigsten Kinder werden im Unterricht Vorwissen haben, das in intensiven Gesprächen entstanden ist. Insofern ist die Klasse zwar häufig heterogen, was den Reifegrad anbelangt, aber oft homogen, auf Grund ihres fragmentarischen Wissensstandes.

Kinder werden häufig versucht zu schonen, das heißt, ihnen wird die Auseinandersetzung mit den Fragen, die sie haben, verwehrt. Viele Redewendungen und Begrifflichkeiten, die sie im Alltag hören, stellen für sie etwas Unbekanntes dar und können keine Bedeutung erlangen. Gesprächsanlässe zu bieten und ein Forum

für Fragen zu ermöglichen, sind wesentliche Anforderungen an die LehrerInnen. Die Schule könnte "Lebensschule" sein, in dem sie den SchülerInnen die Möglichkeit gibt, ihre Fragen zu stellen, und ihre Beobachtungen, Gefühle und insbesondere Ängste anzusprechen. LehrerInnen können Kinder nicht vor tiefer Betroffenheit oder schockierten Empfindungen über die Geschehnisse während der Naziherrschaft bewahren. Aber sie können ihnen ihre Unterstützung geben, um dieses zu verarbeiten.

4.3. Lehrerbefragung als Quelle der Praxis in der Gegenwart

Die Lehrerbefragungen bilden den praktischen Teil dieser Arbeit. Die Situation der Rahmenrichtlinien führt zu der Frage der Motivation von LehrerInnen das Thema Holocaust zu unterrichten. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht in Niedersachsen taucht das Thema Holocaust nicht auf. Andererseits ist mit diesen Rahmenrichtlinien und dem Bildungsauftrag aus dem Niedersächsischen Schulgesetz die Wahl das Thema Holocaust in der Grundschule zu bearbeiten, vollständig zu begründen. Das bedeutet, daß LehrerInnen im Fach Sachunterricht nicht dazu aufgefordert werden das Thema Holocaust in der Grundschule zu bearbeiten, aber die Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts und der Bildungsauftrag gewissermaßen zu einer Auseinandersetzung verpflichten.

In dem Fach evangelische Religion verhält es sich, wie bereits erwähnt anders. Hier zeigt das Kultusministerium deutlich, wenn auch in einem fakultativ zu betrachtenden Thema, daß SchülerInnen zugetraut wird, sich mit dem Thema Holocaust zu beschäftigen.

Daraus ergibt sich die Frage, was LehrerInnen dazu veranlasst, sich für das Thema Holocaust zu entscheiden oder eben gerade nicht. Die Beweggründe der LehrerInnen stehen im Zentrum des Interesses. Woher kommt ihre Motivation und womit ist ein affektiver Zugang zu begründen?

Personen für den Lehrerfragebogen habe ich nach zwei verschiedenen Kriterien ausgesucht. Zunächst nahm ich Kontakt zu PädagogInnen auf, die ich durch Praktika während meines Studiums oder privat kennengelernt hatte. Das zweite Kriterium war

die geographische Lage der Schulen in Hannover. Die Rahmenrichtlinien für das Land Niedersachsen sehen für das 3. Schuljahr das Thema "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung" und für das 4. Schuljahr unter 4.1.3 "Unser Wohnort früher und heute" vor.

Bei der telefonischen Kontaktaufnahme mit den Schulleitungen von 10 Grundschulen in Hannover erhielt ich die verschiedensten Reaktionen. Ich bemühte mich stets um eine neutrale Formulierung bezüglich meines Anliegens. Ich würde im Rahmen einer Examensarbeit verschiedene Argumente und Theorien aufzeigen wollen, ob und wie das Thema Holocaust in der Grundschule thematisiert werden sollte. Die meisten Schulleitungen reagierten sehr bemüht und hilfsbereit, auch wenn eine Befragung nicht möglich war. In nur wenigen Fällen bewiesen die Reaktionen die emotionale Ebene der Thematik. Der Frage, ob ich denn die Rahmenrichtlinien als Examenskandidatin nicht kennen würde, folgte die Aufforderung mich "...dem Schulgebäude fernzuhalten."

Bei zwei Monaten Bearbeitungszeit für die Examensarbeit war die Erwägung von 10 Lehrerbefragungen realistisch. Zu Beginn stand die Befürchtung, daß die Aussagen nicht ausreichen würden, um Schlussfolgerungen anstellen zu können. In diesem Rahmen kann keine Erhebung von hohem wissenschaftlichen Ansprüchen entstehen. Um so erstaunlicher war die unerwartete Vielzahl von Informationen, die zusammenkam. Es ist gelungen, LehrerInnen zu befragen, die über sehr verschiedene Hintergründe im privaten und beruflichen Bereich verfügen.

4.4. Auswertung im Sinne einer Interpretation

Die Auswahl der Fragen fiel mir aus verschiedenen Gründen sehr schwer. Zum einen musste die Art und Weise der Fragestellungen und der Befragung entschieden werden, zum anderen befasste ich mich zum ersten Mal mit der Entwicklung eines Fragebogens. Aus der Absicht, sich mit klassischen Interviews zu beschäftigen, entwickelte sich die Arbeit mit Fragebögen, welche sich als sinnvoll erwies.

Die Vorstellung Fragebögen in die Schulen zu reichen und später einzusammeln beschnitt ein wesentliches Moment: die individuellen Reaktionen beobachten zu können. Demzufolge entschied ich mich dazu den Fragebogen gemeinsam mit den LehrerInnen durchzugehen. Dieser Mittelweg erwies sich für mich als sehr nützlich. Ich konnte mit Stimme und Betonung die Schärfe mancher Fragen mildern oder eben verstärken. Dazu kam, daß es sich als notwendig erwies, Verständnisfragen zu beantworten. Die von den LehrerInnen gestellten Fragen verdeutlichten mir, welche Formulierungen zu unklar oder zu provokant waren, um die Informationen, die von Interesse waren zu bekommen.

Diesen Beobachtungen zufolge veränderte ich die Fragen und ihre Reihenfolge, was sich als sinnvoll erwies. Ich stelle die Änderungen nachfolgend vor.⁴⁹

Die Fragen 2 bis 6 hatten zum Ziel Daten zur Einordnung zu erhalten. Es sollte überprüft werden, ob sich eher Frauen an dieses emotionale Thema heranwagen. Diese Vermutung kann verneint werden. Das Geschlecht hat den Ergebnissen zufolge keinen Einfluss auf die Art oder das Ausmaß der Beschäftigung.

Die Fragen 2 und 6 zielen auf die Frage nach dem Generationswechsel in der Lehrerschaft. Gewiss sind die Generationen nicht in getrennte Schubladen einzuordnen, jedoch gibt es durchaus Schwerpunkte und Parallelen. Gerade bei der älteren Generation⁵⁰ gibt es zwei entgegengesetzte Lager. Die einen vermissten in ihrer eigenen Schullaufbahn jegliche Auseinandersetzung mit dem Thema Holocaust; sprechen vom Totschweigen. Obwohl nicht explizit nach den eigenen Erfahrungen in der Schulbiographie gefragt wurde, war es den meisten Befragten dennoch ein Bedürfnis, sich dazu zu äußern. Die Aussagen der Befragten decken sich mit den Aussagen von Menschen mit denen ich im Rahmen meiner Examensarbeit auf privater Ebene oder im Kontakt mit Behörden, etc. sprach. Einige der älteren Generation sagten aus, daß sie das Thema schon zu Abiturzeiten nicht mehr hören konnten. Diejenigen, die einen Teil ihrer Kindheit im Krieg erlebt hatten, bemerkten, daß die persönlichen Erzählungen im Unterricht wichtig wären. Als Zeitzeuge, wenn

⁴⁹ Beide Musterfragebögen befinden sich im Anhang (D).

⁵⁰ Ihre Schulbildung erfolgte in den ersten Nachkriegsjahren.

auch der späteren Generation, würden sie den Kindern ihre Betroffenheit vermitteln können.

Die Frage nach den Fächern liegt der Überlegung zugrunde, daß die Menschen, die sich mit Geisteswissenschaften beschäftigen beispielsweise über die Literatur eher oder intensiver Zugang zu dem Thema Holocaust gefunden haben. Das Ergebnis fiel nicht so deutlich aus, daß ich diese Annahme bestätigen könnte.

Die siebte Frage war die sogenannte Eisbrecherfrage, die eventuelle Erwartungen der Befragten abbauen sollte. Die Antworten reichten von Hinweisen von Eltern und Freunden bis zu einer sehr bewussten Entscheidung als zweiten Berufseinstieg. Diese Frage sollte ursprünglich gar nicht bewertet werden. Es fiel aber auf, daß die Befragten, denen das Thema Holocaust in ihrem privaten oder beruflichen Bereich wichtig ist, alle aus eigenen Impulsen heraus, das Lehramtsstudium gewählt hatten. Aufgrund der geringen Anzahl von Fragebögen würde es zu weit führen, daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

In den Fragen 8 und 9 geht es um Informationen über die bisherige Unterrichtspraxis in bezug auf das Thema Holocaust. Es ist von Interesse wie die LehrerInnen zu dem Thema Holocaust stehen, um ihre Haltung mit den Argumentationen aus der Sekundärliteratur vergleichen zu können. Einige Hinweise auf diese Ergebnisse habe ich im dritten Kapitel bereits formuliert. Erfahrungsberichte aus der Praxis verdeutlichen die Relevanz der zentralen Fragestellung. Hier ist der eigentlich wichtige Aspekt der Arbeit zu finden: Was haben die Forderungen und Auseinandersetzungen der pädagogischen und wissenschaftlichen Literatur mit dem Schulalltag zu Beginn des 21. Jahrhunderts gemein. Gibt es auch dort Veränderungen und Diskussionen?

Die ersten Befragten hatten das Thema Holocaust in der Grundschule noch nie unterrichtet. Daraufhin wurden zwei LehrerInnen aus der Orientierungsstufe befragt, um herauszufinden, wie die Antworten sich unterscheiden würden. Zu guter letzt ergab sich doch noch die Gelegenheit eine Grundschullehrerin zu befragen, die das Thema Holocaust in der Elementarstufe als Selbstverständlichkeit versteht. Aus diesen drei *Gruppen* ergab sich folgendes Bild: Die Entscheidung, das Thema Holocaust in der Grundschule zu unterrichten und die Überlegungen über die Art und

Weise der Vermittlung ergibt sich aus der persönlichen Einstellung der jeweiligen Person. Die Rahmenrichtlinien haben dabei eine sekundäre Rolle.

Alle Religionslehrer, die sich gegen die Bearbeitung aussprachen, wussten nicht, daß das Thema Holocaust in den Rahmenrichtlinien ihres Faches aufgeführt ist. Diejenigen wiederum, die sich bewusst für eine aktive *Erziehung nach Auschwitz* bekannten, waren sich häufig nicht sicher, was in welchen Rahmenrichtlinien steht. Begründeten ihre Entscheidung aber mit dem Bildungsauftrag und ihrem Selbstverständnis aus unserem Grundgesetz und realen Leben heraus.

Die Frage nach der Verbindung zu anderen Tabuthemen war besonders interessant. Im ersten Fragebogen stand: Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen? Auf diese Frage wurde mit Entsetzen reagiert. Es wäre anmaßend Themen wie Sexualität und Tod mit dem Thema Holocaust "in einen Topf zu werfen". Die Befragten gaben weiterhin an, daß Fingerspitzengefühl in ihrem Berufsalltag immer notwendig sei.

Daraufhin änderte ich meine Fragestellung und platzierte selbige an das Ende des Bogens. Die Frage lautete dann: Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen? Mit dieser Fragestellung war es offenkundig leichter, sich zu identifizieren. Die häufigsten Nennungen waren Sexualität und Pubertät, Tod und soziale Krisen wie Trennungen, Gewalt und anderes mehr.

Die Frage nach der Empathiebildung war anfangs zu stark von den Formulierungen der Literatur geprägt und bedurfte der Erklärung. Die Überarbeitung verschaffte zwar mehr Verständnis, aber eine wesentliche Entscheidung blieb nicht aus. Das Verstehen der Fragestellung war abhängig von dem bereits vorhandenen Verständnis und den Erfahrungen im Umgang mit dem Thema Holocaust. Daraus

lässt sich schließen, daß die thematische Beschäftigung ein anderes Grundverständnis bewirkt. Die Befragten, die Geschichte studiert hatten, bedurften ebenso wenig zusätzlicher Erklärungen. Darüber hinaus wurde deutlich, daß diejenigen, die selten SU oder in der GS unterrichteten eher bereit waren, sich darüber Gedanken zu machen. Die anderen waren oftmals in Verteidigungshaltung. Auch nach mehrmaliger Betonung, daß in meiner Arbeit das Für und Wider aufgezeigt werden sollte.

Die Antworten bezüglich der Rahmenrichtlinien und der aktuellen Friedhofsschändung Bothfeld zeigten folgendes Bild. Diejenigen, die gewissermaßen den Ort des Geschehens vor der Tür hatten, sahen keine Notwendigkeit diesen Anlass zu nutzen. Befragte, in dessen Stadtteil sich kein jüdischer Friedhof oder eine Synagoge befindet, sprachen sich dafür aus, diese als außerschulische Lernorte zu nutzen. Manche machten die Einschränkung, daß die bloße Existenz dieser Gebäude und Ruhestätten kein Anlass wäre, ein aktuelles Geschehen wie die Schändung sie jedoch handeln lassen würde.

5. Abschließende Betrachtungen

Das Thema Holocaust ist ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule. Die Ausführungen dieser Arbeit haben gezeigt, daß es ein sehr emotionales und schwieriges Thema für Kinder ist und ernst gemeinte Bedenken der Überforderung bestehen. Andererseits weisen die Darstellungen eine Vielzahl von Möglichkeiten auf, das Thema kindgerecht zu bearbeiten.

Genügend Anlässe und eine Fülle von Materialien und Ideen fordern geradezu auf, das Thema Holocaust mit Kindern in der Grundschule zu bearbeiten. *Erziehung nach Auschwitz* kann ohne der Darstellung von Grausamkeiten geschehen. Entrechtung, Verfolgung und Ermordung von Juden und Andersdenkenden kann Kindern vermittelt werden, ohne ihnen zu schaden. Dabei ist behutsames Handeln ebenso wichtig, wie Raum für Fragen zuzulassen. Mit ihren emotionalen Fragen geben Kinder Auskunft über ihre Zumutbarkeitsgrenze.

Eine wertschätzende Grundhaltung kann den namenlosen Opfern ihre Identität und damit ihre Besonderheit wiedergeben. Daten, Zahlen und Fakten können die Komplexität der Geschehnisse nur andeuten. Einzelschicksale können hingegen beschreiben, wie Menschen damals gelebt und gelitten, gehofft und gekämpft haben. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, die Vielfältigkeit unterschiedlicher Lebensformen und Lebensgeschichten achten zu lernen und im Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen ein lebendiges Lernfeld für ein multikulturelles Miteinander zu gestalten.

Eingangs stellte ich die These auf, daß die Entscheidung, das Thema Holocaust zu unterrichten stark lehrerabhängig ist. Die Ausarbeitungen der Literatur und die Ergebnisse der Fragebögen bestätigen diese Annahme mehr als geahnt. Die Bearbeitung des Themas Holocaust in der Grundschule ist einzig abhängig von der Entscheidung der jeweiligen Lehrer. Sie müssen sich bewusst für das Thema Holocaust entscheiden, eine Art der Auseinandersetzung wählen und sich weit über die bloße Bearbeitung der Thematik hinaus, auf den Unterricht vorbereiten.

Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz, im Sinne der Empathiebildung nach Ido Abram sehe ich als wichtige Erfüllung des Lehrauftrages. Der Holocaust hätte eigentlich alles verändern müssen. Dieser katastrophale Zivilisationsbruch barg alle

Chancen zum Neuanfang. In der Gesellschaft, in den Kirchen und Schule hätte nichts mehr so sein dürfen wie zuvor. Ein bewusstes pädagogisches Handeln sollte einen festen Platz im Schulalltag haben. Gegenwärtiges pädagogisches Handeln ist für mich, ohne eine bewusste *Erziehung nach Auschwitz* nicht mehr vorstellbar.

Die Familie ist, solange Kinder in der Familie aufwachsen, die erste und daher auch einflussreichste Sozialisationsinstanz. Dadurch darf das Verhalten der LehrerInnen aber nicht eingeschränkt werden, gegenüber Diskriminierungen und Menschenrechtsverletzungen Position zu beziehen und im pädagogischen Rahmen die vorhandenen Möglichkeiten auszuschöpfen.

Kinder von heute sind die Erwachsenen von morgen; sie gestalten unsere Zukunft. Sie haben einen Anspruch auf qualifizierte Erziehung, Betreuung und Bildung. Die optimale Förderung ihrer Entwicklungsressourcen ist der wichtigste Garant für die Zukunftssicherung unserer Gesellschaft.

In der Literatur taucht häufig der Terminus das ‚Glück der Spätgeborenen‘ auf. Meine Generation besitzt noch mehr. Wir haben das Privileg in Frieden und Freiheit geboren worden und in einer demokratischen Republik voller Sicherheit herangewachsen zu sein. Wir sind die ersten, die einerseits noch genug Berührungspunkte mit der Vergangenheit haben, daß sie uns betrifft und wir ihre Aufgabe begreifen. Andererseits sind wir emotional so wenig involviert, daß wir mit der Stärke des inneren Abstandes geradezu prädestiniert sind, die Erinnerung für eine friedliche Zukunft wach zu halten.

Erziehung begreife ich als gesellschaftliches Handeln, mein ‚Tun und Handeln‘ muss ich vor allem vor mir selbst rechtfertigen können. LehrerInnen sollen SchülerInnen allmählich zu bewusstem und verantwortlichem Sozialverhalten befähigen und auf politische Handlungsbereitschaft und –fähigkeit als Staatsbürger vorbereiten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

5.1. Ausblick

Jeglicher Unterricht mit der Vielfalt an Themen wird in den Schulen von LehrerInnen übernommen. Es gibt jedoch verschiedene Themenbereiche oder Situationen, in denen das Können und Wissen von externe Mitarbeiter genutzt wird. Bei Außerschulischen Lernorten gibt es häufig die Möglichkeit von Führungen oder Vorträgen. In Workshops stellen verschiedene Künstler und Musiker ihre Themen vor und katechetische Lehrkräfte übernehmen von Zeit zu Zeit in Schulen den Religionsunterricht.

Es handelt sich also um Personen, die nicht Lehramt studiert haben, sich aber mit der pädagogischen Arbeit auskennen und sich beruflich auf ein Thema spezialisiert haben, daß für SchülerInnen bedeutsam, zugänglich und ergiebig ist.

Wenn die Vermittlung schwer fällt, LehrerInnen sich überfordert fühlen und sie ein Thema gerne in andere, erfahreneren Hände abgeben möchten, besteht mit externen Mitarbeitern die Möglichkeit dazu. Das Tabuthema Sexualität wird beispielsweise häufig mit Hilfe von Pro Familia bearbeitet. Die Mitarbeiter von Pro Familia kennen sich mit den Facetten des Themas aus und haben langjährige Erfahrungen mit der thematischen Vermittlung an Kinder und Jugendliche.

Ich stelle mir im Rahmen einer Organisation wie beispielsweise der "Forschungs- und Arbeitsstelle Erziehung nach/ über Auschwitz" vor, daß pädagogisch ausgebildete Kräfte ihre Arbeit darauf konzentrieren, Konzepte zu erstellen, das Thema Holocaust Kindern im Grundschulalter zu vermitteln. Das Wissen gepaart mit Erfahrungen aus der Praxis bieten einen bislang wenig beschrittenen Weg der *Erziehung nach Auschwitz*.

Es stellt sich die Frage, ob es nicht wichtiger sei, daß die LehrerInnen unterrichten, da sie die SchülerInnen kennen und sie besser einschätzen können. Dagegen spricht wiederum, daß eine geschulte Kraft, die regelmäßig das Thema Holocaust in Grundschulen unterrichtet, die Reaktionen der Kinder und der Umgang ein wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit sind.

Diese Möglichkeit der *Erziehung nach Auschwitz* ist ein denkbare Erinnerung in der Zukunft. Adorno hat bereits in seinem Aufsatz *Erziehung nach Auschwitz* Überlegungen dazu angestellt: "Dann könnte ich mir vorstellen, daß etwas wie

mobile Einsatzgruppen und –kolonnen von Freiwilligen gebildet werden, daß sie aufs Land fahren und in Diskussionen, Kursen und zusätzlichem Unterricht versuchen, die bedrohlichsten Lücken auszufüllen.” (Adorno, 1966, S.94).

Während der Materialrecherche zeigten sich deutliche Defizite unter den Bilderbüchern zum Thema Holocaust. Das, in der Literatur hoch gelobte und von mir geschätzte Buch “The number on my Grandfather’s Arm” ist bis heute nicht ins Deutsche übersetzt worden. Die Mitarbeiter zweier deutscher Buchverlage erklärten, daß allein die Verkaufszahlen für eine Veröffentlichung nicht ausschlaggebend sein sollten, diese aber momentan rückläufig seien. Aus diesem Grunde könnten sie nicht mehr zusichern, als sich das Skript anzusehen. Im nächsten Schritt werde ich mein Anliegen an den amerikanischen Buchverlag richten.

Am 15. April 1945 wurde das Konzentrationslager Bergen-Belsen befreit. Anlässlich dieses Jahrestages lud die Niedersächsische Landesregierung in diesem Jahr Überlebende und deren Angehörige aus verschiedenen Teilen der Welt nach Hannover ein. Ein paar Tage lang fanden informative und kommunikative Veranstaltungen in Bergen-Belsen statt, die am Sonntag, den 16. April mit einer Gedenkfeier im offiziellen Rahmen endete.

Während meines Aufenthalts in Bergen-Belsen bekam ich die Möglichkeit mit Überlebenden zu sprechen und an einem Meeting mit einer Gruppe der zweiten Generation⁵¹ teilzunehmen. Eine Person war im Konzentrationslager Bergen-Belsen geboren, eine andere im DP-Camp⁵² in Belsen. Vier weitere Anwesende sind Kinder von Überlebenden. Diese sechs Personen haben sich aufgrund ihrer gemeinsamen Geschichte zusammengesetzt und über das Gedenken des Holocaust Fragen gestellt und das Treffen angeregt. In der Runde befanden sich des weiteren Mitarbeiter von verschiedenen Gedenkstätten, Studierende, ein Museumsleiter und ein Journalist.

Über Stunden tauschten wir Erfahrungen und Ideen, berufliche Schwerpunkte und persönliche Gedanken aus. Ein wesentlicher Aspekt war, daß Zeitzeugen, das heißt auch die Angehörigen von Anwesenden, in absehbarer Zeit nicht mehr leben

⁵¹ Die zweite Generation jüdischer Überlebender.

werden. Lebensgeschichtliche Erfahrungen und unmittelbare Erinnerungen werden zukünftige Gegenwart mit dieser Vergangenheit nicht mehr verbinden können.

Wir beschlossen, mit Hilfe unserer neuen Kontaktes, es uns zur Aufgabe zu machen, zukünftige Erinnerung zu prägen und damit zu sichern. Im September dieses Jahres findet im Rahmen der Expo 2000 eine Tagung in Buchenwald statt, dessen Titel den Dialog und die geplante Zielsetzung dieses Meetings angemessen benennt: Die Zukunft der Erinnerung.

⁵² Die Alliierten bezeichneten alle Verschleppten als "Displaced Persons" (DPs) und richteten Camps für sie ein bis sie Auswandern konnten.

6. Bibliographie

- Abram, Ido (1994): Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft der Niederlande. In: Schreier, Helmut und Heyl, Matthias (Hrsg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg: Krämer. S.111-128.
- Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung. In: Heyl, Matthias und Abram, Ido (1996A): Thema Holocaust, Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S.11-60.
- Abram, Ido und Mooren, Piet (1998): Erziehung nach Auschwitz... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In: Moysich, Jürgen und Heyl, Matthias: Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer. S.93-109.
- Adorno, Theodor, W. (1971): Erziehung nach Auschwitz (1966). In: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main [u.a.]: Suhrkamp. S.88-104.
- Baumann, Arnulf H. (Hrsg.) (1997): Was jeder vom Judentum wissen muss. 8. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Beck, Gertrud (Hrsg.) (1996): Holocaust als Thema in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, 10 97, S. 11-17.
- Beck, Gertrud/Claussen, Claus (Hrsg.) (1991): Einführung in die Probleme des Sachunterrichts. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Brendler, Konrad (1997): Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration. In: Bar-On, Dan/ Brendler, Konrad/ Hare, A. Paul (Hrsg.): "Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln..." Identitätsformation deutscher und israelitischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Boschki, Reinhold und Konrad, Franz-Michael (Hrsg.) (1997): Ist die Vergangenheit noch ein Argument?: Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz. Tübingen: Attempto.
- Dagan, Batsheva (1998): Wie können wir Kindern helfen, über den Holocaust zu lernen? Ein psychologisch-pädagogischer Zugang. In: Moysich, Jürgen und Heyl, Matthias: Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer. S.36-50.
- Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1999): Beiträge Jugendliteratur und Medien. Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa.
- Dick, Lutz van (1988): Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1944. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim und München: Juventa.
- Diner, Dan (1994): In: Schreier, Helmut und Heyl, Matthias (Hrsg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg: Krämer, S.58.
- Eibl, Ralf (31.03.2000): Jede Woche wird ein jüdischer Friedhof geschändet. <http://www.geocities.com/CapitolHill/6052/rex010300.htm>.
- Feldman, Klaus (1990): Tod und Gesellschaft: eine soziologische Betrachtung von Sterben und Tod. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Fichten, Wolfgang (1998): Emotionen im Unterricht und emotionales Lernen. Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke.

- Habicht, Werner, Lange, Wolf-Dieter und Brockhaus-Redaktion (1995): Der Literatur Brockhaus: in acht Bänden. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Hahn, Alois (1968): Einstellungen zum Tod und ihre soziale Bedingtheit. Eine soziologische Untersuchung. Stuttgart: Enke.
- Heyl, Matthias und Abram, Ido (1996A): Thema Holocaust, Ein Buch für die Schule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Heyl, Matthias (1996B): Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. In: Die Grundschulzeitschrift, 10 97, S. 24-26 & 43.
- Heyl, Matthias (1999): "Holocaust-Erziehung"? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa, S.7-17.
- Heyl, Matthias (26./27. Februar 2000): Von Menschen lernen. In: Gätjen, Heike, Interview im Hamburger Abendblatt mit M. Heyl. Hamburg, Seite 5.
- Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hrsg.) (1996): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Hopf, Christel, Nevermann, Knut und Schmidt, Ingrid (1985): Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Internetseite (03.03.2000): <http://members.aol.com./FASENA/deutsch/presse.htm>
- Internetseite (03.03.2000): <http://members.aol.com./FASENA/main.htm>
- Iskenius-Emmler, Hildegard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Keim, Wolfgang (1996): Deutsche Pädagogik und NS-Vergangenheit. In: Himmelstein, Klaus und Keim, Wolfgang (Hrsg.): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus.
- Kestenberg, Judith S. (1998): Als eure Großeltern klein waren. – Mit Kindern über den Holocaust sprechen. 2. Auflage. Hamburg: Krämer, Aus dem Nachwort.
- Kestenberg, Judith S. (1998): Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen? In: Moysich, Jürgen und Heyl, Matthias: Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer. S.68-76.
- Kiper, Hanna (Hrsg.) (1997): Sachunterricht Kindorientiert. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klüger, Ruth (1992): Dichten über die Shoah. Zum Problem des literarischen Umgangs mit dem Massenmord. In: Hardtmann, Gertrud (Hrsg.): Spuren der Verfolgung, seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder. Gerlingen.
- Klüger, Ruth (1997): weiter leben. 6. Auflage. München: dtv.
- Kolb, Eberhard (1986): Bergen-Belsen. Vom Aufenthaltslager zum Konzentrationslager 1943 - 1945. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lauer, Werner (1983): Sterben und Tod. Eine Orientierungshilfe. München: Pfeiffer.
- Lichtenstein, Heiner und Romberg, Otto R. (Hrsg.) (1995): Täter – Opfer – Folgen. Der Holocaust in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt: Tribüne.

- Liebs, Elke (1995): Das Tabu der Erinnerung. Krieg und Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Raecke, Renate und Baumann, Ute D. (Hrsg.): Zwischen Bullerbü und Schwenborn. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur. S.187-195.
- Manemann, Jürgen (1997): Wider das Vergessen. In: Boschki/ Konrad (Hrsg.): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Tübingen: Attempto. S.88-118.
- Moysich, Jürgen und Heyl, Matthias (1998): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg: Krämer.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.) (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Sachunterricht. Hannover: Schrödel.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.) (1984A): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Deutsch. Hannover: Schrödel.
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.) (1984B): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion. Hannover: Schrödel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1996): Niedersächsisches Schulgesetz. Hannover: BNV Berufsschullehrerverband Niedersachsen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1997): Volkstrauertag und Gedenktag für die Opfer der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. Erlass der Ministerkonferenz 306-82104. Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, Heft 10.
- Petri, Dieter und Thierfelder, Jörg (1993): Vorlesebuch Drittes Reich: Von den Anfängen bis zum Niedergang. Lahr: Kaufmann.
- Reichel, Peter (1995): Tausche 8. Mai gegen 9. November. In: die Tageszeitung. Essays, Reportagen, Tagebuchnotizen und Analysen zum 50. Jahrestag des Kriegsendes. S.2.
- Rodenhäuser, Elke (1996): Anne Frank im Unterricht einer Grundschule. Eine Unterrichtseinheit in einer 3. Klasse. In: Die Grundschulzeitschrift, 10 97, S.18-22.
- Rosemeier, Hans Peter (1984): Zur Psychologie der Begegnung des Kindes mit dem Tod. In: Winau, Rolf und Rosemeier, Hans Peter (Hrsg.): Tod und Sterben. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Schmid, Hans-Dieter (1996): Historisches Lernen in der Grundschule. Hannover: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schreier, Helmut und Heyl, Matthias (Hrsg.) (1992): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns. Hamburg: Krämer.
- Schreier, Helmut und Heyl, Matthias (Hrsg.) (1994): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg: Krämer.
- Schreier, Helmut und Heyl, Matthias (Hrsg.) (1995): "Das Auschwitz nicht noch einmal sei...". Zur Erziehung nach Auschwitz. Hamburg: Krämer.
- Spieker-Verscharen, Ingun (1982): Kindheit und Tod. Die Konfrontation mit dem Tod in der modernen Kinderliteratur. Frankfurt am Main [u.a.]: Haag und Herchen.
- Steinbach, Peter und Tuchel, Johannes (Hrsg.) (1994): Lexikon des Widerstandes 1933-1945. München: Beck'sche Reihe.
- Stender, Katrin (1994): "Es war einmal ein kleiner böser Mann, der Hitler hieß." Mit Kindern über die Nazizeit reden. In: Psychologie Heute, August, Seite 38-42.
- Straeten, Herbert (1997): Andere Deutsche unter Hitler. Zeitberichte über Retter vor dem Holocaust. Mainz: von Hase und Köhler.
- Voit, Hartmut (1980): Geschichtsunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Wasmund, Klaus (1971): Politische Sozialisation im frühen Grundschulalter. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 23. Jg. Heft 10, S.530-539.
- Wermke, Michael (1999): Jugendliteratur über den Holocaust. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Wiesel, Elie (1975) zitiert nach Quindeau, Ilka (1995): Trauma und Geschichte. Interpretationen autobiographischer Erzählungen von Überlebenden des Holocaust. Frankfurt am Main.
- Winau, Rolf und Rosemeier, Hans Peter (1984): Zur Psychologie der Begegnung des Kindes mit dem Tod. In: Winau, Rolf und Rosemeier, Hans Peter (Hrsg.): Tod und Sterben. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

6.1. Bilderbücher und Bücher für junge Leser⁵³

- Abells, Chana Byres (1986): *The Children We Remember*. New York: Greenwillow Books.
- Adler, D.A. (1987): *The number on my Grandfather's Arm*. New York: UAHC Press.⁵⁴
- Asscher-Pinkhof, Clara (1986): *Sternkinder*. Hamburg: Oetinger. Ersterscheinung:1961.
- Auerbacher, Inge (1990): *Ich bin ein Stern*. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Burfein, Ilse und *Hebisch, Sylvia*⁵⁵ (1987): *Das Kind im Koffer*. Hamburg: Kinderhaus e.V.⁵⁶
- Deutschkron, Inge und *Ruegenberg, Lukas* (1999): *Papa Weidt*. Kevelaer: Butzon und Bercker.
- Fährmann, Willi (1995): *Der überaus starke Willibald*. 8. Auflage. Würzburg: Arena.
- Grimm, Wilhelm und *Sendak, Maurice* (1989): *Liebe Mili*. Wien/München: Betz.
- Hoestland, Jo und *Kang, Johanna* (1995): *Die große Angst unter den Sternen*. München Wien: Carl Hanser.
- Innocenti, Roberto (Hrsg.) (1992): *Rosa Weiss*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Alibaba.⁵⁷
- Jelloun, Tahar Ben und *Case, Charley* (1999): *Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter*. Berlin: Rowohlt.
- Kestenberg, Judith S. und *Vivienne Koorland* (1998): *Als eure Großeltern klein waren. – Mit Kindern über den Holocaust sprechen*. 2. Auflage. Hamburg: Krämer.

⁵³ Diese Liste erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Sie beinhaltet ausschließlich Kinderbücher, die ich selbst gesichtet habe. Fünf dieser Bücher sind ab 11 Jahren empfohlen, die restlichen für jüngere Kinder. Eine umfangreiche Liste mit Altersempfehlung und kurzer Inhaltsangabe für die Lehrmittelsammlung ist in Arbeit.

⁵⁴ Abells und Adler sind nur über das Internet und entsprechend nur in englischer Sprache aus den USA erhältlich.

⁵⁵ Die Namen der Illustratoren sind Kursiv geschrieben.

⁵⁶ Momentan vergriffe, soll aber neu aufgelegt werden. Der Verlag Kinderhaus e.V. gehört zu SterniPark, in dessen Rahmen die Forschungs- und Arbeitsstelle Erziehung nach/über Auschwitz gegründet wurde.

⁵⁷ Vergriffen.

Klare, Margaret (1989): Heute nacht ist viel passiert. Weinheim und Basel: Beltz und Gelberg.

Kordon, Klaus *und* Schimmel, Peter (1991): Die Lisa. München: ars edition.

Meter, Leo (1988): Briefe an Barbara. München: Middelhaue.

Michels, Tilde *und* Oberdieck, Bernhard (1991): Freundschaft für immer und ewig? 3. Auflage. Zürich: dtv.

Oberski, Jona (1999): Kinderjahre. Zürich: Pendo.

Orlev, Uri (1986): Die Insel in der Vogelstraße. Berlin: Elefanten Press.

Preußler, Otfried (1995): Die Glocke von Weißenstetten. Stuttgart: Thienemann.

Reuter, Elisabeth (Hrsg.) (1988): Judith und Lisa. München: Heinrich Ellermann.⁵⁸

van der Rol, Ruud *und* Verhoeven, Rian (1993): Anne Frank. Hamburg: Oetinger.

Schiemann, Klaus D. (1993): Was ist nur los in Feuerland? Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Ungerer, Tomi (1999): Otto (der Teddybär). Zürich: Diogenes.

Velthuys, Max (1993): Frosch und der Fremde. München: Lentz.

Wieviorka, Annette, Berg, Frauke *und* Koppers, Theresia (2000): Mama, was ist Auschwitz? München: Ullstein.

⁵⁸ Vergriffen.

7. Anhang

7.1. Erster Fragebogen

IST DER HOLOCAUST EIN GEEIGNETES THEMA FÜR DEN SACHUNTERRICHT
IN DER GRUNDSCHULE ?

1. Name: _____

2. Geschlecht: ___männlich ___weiblich

3. Alter: _____ Jahre

4. An welcher Schulform sind Sie tätig? _____

5. Welche Fächer unterrichten Sie? _____

6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus? _____

7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?

8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im
Unterricht behandelt? ___Ja ___Nein

9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade
nicht zu wählen?

10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert? ___Ja ___Nein

11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium? ___Ja ___Nein

12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?

___sehr wichtig ___mittel ___unwichtig

Anmerkungen: _____

13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Naziherrschaft ein ausschlaggebender Faktor für die pädagogische Arbeit darstellt?

14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen?

15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muß vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie

8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust in einer Unterrichtseinheit behandelt? ___Ja ___Nein

9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?

10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert? ___Ja ___Nein

11. War Geschichte ein Schwerpunkt in Ihrem Studium? ___Ja ___Nein

12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen?

13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare für LehramtsstudentInnen und Fortbildungen für LehrerInnen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?

Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare und Fortbildungen für die Praxis im Unterricht ein? ___sehr wichtig ___mittel ___unwichtig

14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?

15. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?

7.3. Antworten

1. Kennzahl:	AB
2. Geschlecht:	männlich x weiblich
3. Alter:	55 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	Grundschule (3 Jahre Volksschule, 5 Jahre Auslandsschule bis 12. Klasse, 2 Jahre Haupt- und Realschule, Chemie unterrichtet)
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, Ma, Musik, SU, Kunst
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	34 Jahren
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	PH-Nähe, kurzes Studium, Hinweis von anderen, daß ich pädagogisch

<p>begabt sei, Nachhilfe bei Mitschülern, Beruf, der sich mit der Familie vereinbaren läßt.</p>
<p>8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt? <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein</p>
<p>9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen? Überforderung, emotional nicht zu verkraften, wenn es wirklich als Unterrichtseinheit behandelt werden würde. Bei gegebenen Anlässen aber kurz und bündig Stellungnahme dazu, Informationen so weit nötig, damit kein falsches Bild entsteht.</p>
<p>10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert? <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein Das Fach gab es damals noch nicht.</p>
<p>11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium? <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein</p>
<p>12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein? <input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> mittel <input checked="" type="checkbox"/> unwichtig Anmerkungen: wichtig höchstens als Hintergrundwissen, dazu wäre aber nicht ein Seminar wichtig, sondern gute Allgemeinbildung bereits im Gymnasium.</p>
<p>13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Naziherrschaft ein ausschlaggebender Faktor für die pädagogische Arbeit darstellt? -----</p>
<p>14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen? 3 Themen, die nicht "in einen Topf" geworfen werden können, überhaupt nicht vergleichbar. Bei Geschichte [sind] LehrerInnen als "Vermittler" von</p>

Geschehen. Sexualerziehung und Sprechen über Tod ist etwas ganz anderes. Ganz andere Betroffenheit. Das geht die Kinder selbst etwas an.

15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muss vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust) erfolgen.” (Beck, 1996, S.12) Ido Abram nennt es eine Erziehung zur Empathiebildung. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Empathiebildung in Ihrem Unterricht ein?

Umgang mit Konflikten und Minderheiten [ist] “Dauerthema], weil es an unserer Schule Asylbewerber gibt. Aber sowieso immer schon “Unterrichtsprinzip” gewesen und nicht Abhandlung in einer Unterrichtseinheit.

Äußerungen aus dem Gespräch, die nicht schriftlich festgehalten wurden:

spätestens, wenn die Kinder im Rathaus das Modell vom zerstörten Hannover sehen, entstehen Fragen.

Auf ausländerfeindliche Sprüche wird sofort reagiert. Oder Äußerungen, die die Deutschen bezüglich des Krieges in einem zu guten Licht erscheinen lassen.

1. Kennzahl:	CD
2. Geschlecht:	männlich x weiblich
3. Alter:	60 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS seit 1985, vorher Haupt- und Realschule + GS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, SU, Kunst, Sport
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1964
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Freude an der Arbeit mit Kindern, Kreativität in den einzelnen Fächern, Vielseitigkeit, weitgehende Eigenverantwortlichkeit.
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im	

Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
<p>9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen? Überforderung der Kinder durch die Problematik des Themas; zu vielschichtig, um von den Kindern erfaßt und begriffen werden zu können; eine emotionale Überforderung.</p>		
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
Das Fach gab es noch nicht, Biologie studiert.		
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
<p>12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein? <input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> mittel <input checked="" type="checkbox"/> unwichtig Anmerkungen: siehe Frage 9.</p>		
<p>13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Naziherrschaft ein ausschlaggebender Faktor für die pädagogische Arbeit darstellt? -----</p>		
<p>14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen? Fingerspitzengefühl ist immer gefragt, nicht nur auf diese drei Themen bezogen. Holocaust und Sexual./ Tod sind nicht gleichzusetzen.</p>		
<p>15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muss vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust)* erfolgen." (Beck, 1996,</p>		

S.12) Ido Abram nennt es eine Erziehung zur Empathiebildung. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Empathiebildung in Ihrem Unterricht ein? Grundvoraussetzung für ein schulisches Miteinander – leider oft weit weg von dem, was Kinder in der eigenen Familie erleben. Z.B. “brutaler” Umgang bei Konflikten, Kind ist oft “Minderheit”, dessen seelische Bedürfnisse, etc. nicht beachtet werden. Gesellschaftlicher Machtmissbrauch, da Kinder oft nur verwahrt, betreut werden.

1. Kennzahl:	EF
2. Geschlecht:	männlich x weiblich
3. Alter:	39 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Musik, Ma, SU, ev.-Rel., Kunst, Werken
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	Seit 1993
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	<ul style="list-style-type: none"> a. arbeite gerne mit Menschen b. habe Lust am Lernen, würde ich gerne an Kinder weitervermitteln c. kann an dieser Schulstufe viele Fächer unterrichten, was meiner Kreativität entgegenkommt d. arbeite gern handelnd mit Kindern
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	___Ja _x_Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitrahmen nicht gegeben, um es ausführlich (und das müsste unbedingt sein!) zu behandeln. - GS viel zu früh, ich hatte mit 14 Jahren noch Schwierigkeiten das Thema emotional zu verarbeiten. - Auf Fragen gehe ich immer ein, jedoch keine Unterrichtseinheit.
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	___Ja __x_Nein
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	___Ja __x_Nein
12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum	

Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?

sehr wichtig mittel unwichtig

Anmerkungen: für die eigene Auseinandersetzung bestimmt gut, persönlich habe ich mich reichlich selbst damit auseinandergesetzt (Bücher/ Betroffene).

13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Naziherrschaft ein ausschlaggebender Faktor für die pädagogische Arbeit darstellt?

Nein, siehe Nr. 15. Für die Auswahl "Holocaust": das Thema würde ich trotz gutem Hintergrundwissen und Verarbeitung bzw. gerade deswegen nicht für die GS wählen.

14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen?

Fingerspitzengefühl braucht man sicher immer! Aber der direkte Bezug zu Sexualität und Tod ist bei GS-Kindern eher direkt, zum (vergangenen) Holocaust aber nicht, deswegen würde ich die drei Themen nicht "in einen Topf werfen".

15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muß vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust) erfolgen." (Beck, 1996, S.12) Ido Abram nennt es eine Erziehung zur Empathiebildung. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Empathiebildung in Ihrem Unterricht ein?

Ich glaube nicht, daß die Persönlichkeitsbildung aufgrund des Holocaust geändert ist/ wird. Wer humanistische bzw. christliche Werte in sich trägt, müsste sowieso gegen Ausgrenzung, Machtmissbrauch etc. sein. Meine

Möglichkeiten der Empathiebildung sehe ich eher als gering an, wenn die Eltern nicht ebenfalls diese Werte vorleben !

1. Kennzahl:	GH	
2. Geschlecht:	männlich	<input checked="" type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	54 Jahre	
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS	
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, SU, Kunst, TG	
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1967	
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Ich hatte Lust, mit Kindern zu arbeiten und das Elternhaus empfahl den Lehrerberuf.	
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	Der vorgegebene Zeitrahmen in der GS reicht nicht aus, was für mich jedoch zweitrangig wäre. Das Thema sollte sehr differenziert behandelt werden und gebietet eine Erarbeitung, die über "sensationlüsterne" Nennung von Gräueltaten hinausgeht. Weder intellektuell noch emotional halte ich Grundschüler dafür für reif genug.	
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> mittel <input checked="" type="checkbox"/> unwichtig	
	Anmerkungen: -----	
13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Naziherrschaft ein ausschlaggebender Faktor		

für die pädagogische Arbeit darstellt?

Ein ausschlaggebender Faktor sicher nicht. Eine Bereicherung der persönlichen Sichtweisen bietet die Beschäftigung zweifellos.

14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen?

Fingerspitzengefühl, Feingefühl sind Grundvoraussetzungen für den Beruf überhaupt. Zum Thema Tod überhaupt gibt es ganz unterschiedliche Positionen, die mit Religiosität begründet sind. Der Umgang mit Trauer und Trost ließe sich leichter auf einen Nenner bringen.

15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muß vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust) erfolgen." (Beck, 1996, S.12) Ido Abram nennt es eine Erziehung zur Empathiebildung. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Empathiebildung in Ihrem Unterricht ein?

Ein sensibles Miteinander in Schulen ist unerlässlich. Eine Erziehung zu einem toleranten, warmherzigen Umgang lässt sich zunächst einmal nicht durch Themen von außen erreichen. Grundvoraussetzung ist ein erlebtes, gefühltes, sicheres Eingehülltsein in ein liebevolles Umfeld. Diejenigen, die dies nicht haben erleben dürfen, können [nur] mit Glück!!!! und sehr viel Nachdenklichkeit, über den Intellekt später erreichen, mit anderen sensibel umzugehen. Mir wäre es für die Alltagsarbeit in Schule wichtig, einfach soviel Raum (Zeit) wie möglich zu haben, mit Kindern zu einem angemessenen Miteinander zu finden.

1. Kennzahl:	<i>IJ</i>	
2. Geschlecht:	männlich	<input checked="" type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	56 Jahre	
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS, zu Anfang HS	
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Alles außer Musik, SU selten	
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1969	
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Praktische Erwägungen, familiär, Umgang mit Menschen/ Kindern.	
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
Nur damals in der HS zum Kriegsjubiläum.		
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	Die RRL sehen das Thema nicht vor. Aber nicht prinzipiell abgeneigt, unterrichtet nur zu selten SU.	
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
12. Im Studium werden heutzutage Seminare zur Geschichtsdidaktik und zum Thema Holocaust direkt angeboten. Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?	<input type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> unwichtig	
Anmerkungen: Seminare und Fortbildungen steigen und fallen mit der Person, die lehrt. Aber eigentlich wichtig.		
13. Das Thema Holocaust ist ein ebenso politisches wie emotionales Thema. Denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust und Nazi Herrschaft ein ausschlaggebender Faktor für die pädagogische Arbeit darstellt?	Ja. Sie mußte sich aufgrund der fehlenden Ausbildung alles allein aneignen.	
14. Das Thema Holocaust fordert, daß LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen kaum zu beschreibender Geschichte und der Gegenwart werden. Ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl müssen Pädagogen		

bei Tabuthemen wie Sexualität und Tod einsetzen. Würden Sie mir in diesem Punkt zustimmen?

Bezüglich der Lehrerrolle: ja. Die eigene Position zu finden ist wichtig. Zu der Änderung der Rechtschreibreform kann man auch eine Meinung haben, aber die ist inhaltlich nicht von Belang. Die eigene Position wirkt aber bei Tabuthemen oder Holocaust unmittelbar auf die Schüler.

15. Gertrud Beck hat die These formuliert, daß Erziehung nach Auschwitz sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann. Sie muss vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten sowie Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust) erfolgen." (Beck, 1996, S.12) Ido Abram nennt es eine Erziehung zur Empathiebildung. Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Empathiebildung in Ihrem Unterricht ein?

Situativ, Thematisierung von Tod, Konflikte, Ausländerprobleme, Diskriminierung, zwischenmenschliche Beziehungen.

1. Kennzahl:	KL
2. Geschlecht:	<input checked="" type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	56 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS, OS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Sport, Ma, Deu, Kunst, SU, WUK
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1982
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Lebenserfahrung, zweiter Bildungsweg
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	Ich glaube, die SchülerInnen können noch nicht so gut fiktive Gewalt und Gewalt in Realität unterscheiden, weil sie oftmals selbst Gewalt sehen (TV) oder auch nachahmen. Bei Nachfragen über den Holocaust würde ich

altersgemäß antworten und Erklärungen abgeben, es aber individuell bearbeiten und nicht zur Unterrichtseinheit machen.

10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert? Ja Nein WUK

11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium? Ja Nein

12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen? Bei gravierenden Ereignissen, Vorfällen, die die unmittelbare Nachbarschaft betreffen, kann ich mir gut vorstellen, daß das zum Thema werden würde, soweit es GrundschülerInnen verstehen. Die Existenz von Friedhöfen oder Synagogen allein wäre nicht genug Anlass.

13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare und Fortbildungen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?

Ich schöpfe noch aus eigenen Eindrücken und Erfahrungen. Medien, Bücher, etc. sind so zahlreich, daß daraus gut geschöpft werden kann.

Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?

sehr wichtig mittel unwichtig

14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?

Durch eigene Erfahrungen kann ich Dinge hautnah weitergeben, dadurch wird Betroffenheit erzeugt.

16. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein

Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickeln werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?
 Diskriminierung von Randgruppen ist in der Schule ein vielfaches Thema. Ich kann nur meine Betroffenheit zeigen, erklären und versuchen, neutral zu sensibilisieren. (Nicht gegen die Elternhäuser)

17. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?
 Themenbereiche wie Tod oder Sexualität sind sensible Bereiche, die von mir behutsam bearbeitet werden, denn jede einzelne Schülerpersönlichkeit ist vom Elternhaus anders mit diesen Inhalten aufgeklärt.

1. Kennzahl:	MN
2. Geschlecht:	<input checked="" type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	49 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS, HS, RS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, Werken, Ma, SU, Musik, Kunst
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1981
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Erstausbildung in der Verwaltung war zu langweilig, dann Studium Sozialpädagogik, anschließend großer Wunsch an der Schule zu arbeiten, da die Arbeit mit dieser Altersgruppe interessant war und ist.
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein

noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein? Aktuelle Anlässe wären auch hier wieder ein Grund, in die Thematik einzusteigen. Die Feindschaft gegenüber Ausländern z.B. könnte ein Einstieg sein, sich intensiver mit einigen Inhaltsaspekten auseinander zu setzen.

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?
Sexualerziehung, Sozialerziehung, Gewaltbewältigung, Sterben.

1. Kennzahl:	OP	
2. Geschlecht:	männlich	<input checked="" type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	28 Jahre	
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS, OS im Referendariat, HS	
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, Ma, Rel., Musik, Kunst	
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1997	
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Fächervielfalt, Umgang mit Menschen.	
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input type="checkbox"/> Ja	<input checked="" type="checkbox"/> Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder		

gerade nicht zu wählen?	
Rahmenrichtlinien	
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
<p>12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen? Außerschulische Lernorte sind sehr wichtig. Das Thema würde ich unter diesen Umständen wählen.</p>	
<p>13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare für LehramtsstudentInnen und Fortbildungen für LehrerInnen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?</p> <p>Seminare und Fortbildungen sollten besser werden. Ich habe immer fächerübergreifende Aspekte vermisst. Exkursionen, etc. in der Uni wären auch sinnvoll – Man macht nur, was man kennt. Auseinandersetzung sollte stattfinden, um die Schwellenangst zu überwinden.</p> <p>Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> sehr wichtig <input type="checkbox"/> mittel <input type="checkbox"/> unwichtig</p>	
<p>14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?</p> <p>Die Minderheitenproblematik ist ohnehin vorhanden. Offenkundig hat die Beschäftigung mit dem Thema mich noch nicht dazu gebracht, das Thema für den Unterricht zu wählen.</p>	
15. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen	

noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?
 Äußerst schwierig! Aus Erfahrung mit der Hauptschule habe ich erfahren, wie schwer die Bearbeitung des Themas ist.

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?

Familienbezogene Dinge; Scheidung, ...

Tierquälerei – kleine Insekten töten,...

Lügen, 10 Gebote, Tod,...

Sexualerziehung nimmt eine Sonderstellung ein, da es für mich kein Tabuthema mehr ist und ich glaube das auch vermitteln zu können.

1. Kennzahl:	QR
2. Geschlecht:	männlich x weiblich
3. Alter:	25 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, SU, ev. Rel.
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	ab 1.5.00
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	

<ul style="list-style-type: none"> - Liebe zu Kindern - Abwechslungsreichen Job zu haben - Einfluss zu haben, im positiven Sinn "mit erziehen" zu können - Gut zu vereinbaren mit Familie und eigenen Kindern
<p>8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigene Familiengeschichte - Geschichte als Wahlfach im Studium, viele Seminare zum Thema - Eigenes Interesse - Hab es selbst in schlechter Erinnerung aus der Schule, wollte es "besser machen"
<p>10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium? <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>
<p>12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - noch stärker, da die Kinder in ihrer Lebensumwelt dadurch mit dem Thema Holocaust ständig indirekt/ direkt konfrontiert würden und eventuell so auch der Impuls von den Schülern durch Fragen etc. ausgelöst werden könnte. - Generell würde ich das Thema sowieso behandeln, da es genügend Anlässe gibt (Zeitungsmeldungen, etc.).
<p>13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare für LehramtsstudentInnen und Fortbildungen für LehrerInnen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiallisten

- Über eigene Ängste sprechen
 - Erfahrungen austauschen (z.B. Elternabenderfahrungen)
- Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?
 sehr wichtig mittel unwichtig

14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?

- durch persönliche Betroffenheit, denke ich, wird jeder Lehrer stark beeinflusst; höhere Motivation, sich damit zu beschäftigen
- meine Rolle als Lehrerin sollte dennoch klar definiert sein, sich nicht gehen lassen, allerdings auch/ trotzdem Gefühle zeigen, gut informiert sein, auch sachlich bleiben.

15. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?

- deutliche Meinung/ Stellung beziehen in alltäglichen Situationen, wie Konfliktlösungen, Streitigkeiten, Diskriminierungen, etc.
- Gespräche/ Austausch suchen/ fördern in der Klasse
- Aktuelle Anlässe aufgreifen und besprechen, auch andere Meinungen zulassen

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler

zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?

- Tod
- Trennung der Eltern
- Ausländerfeindlichkeit
- jegliche Themen, wo ich als Lehrer merke, daß sie ein Kind besonders stark treffen, z.B. Außenseiterrolle thematisieren.

1. Kennzahl:	ST
2. Geschlecht:	<input checked="" type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
3. Alter:	48 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	OS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Deu, Ma, WUK, Werken
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1978
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	<ul style="list-style-type: none"> - Einige meiner Lehrer. - Die Fächer Deutsch und Geschichte
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	Rahmenrichtlinien, Ich halte das Thema für wichtig – Gewalt/ Neo-Nazis, das Phänomen der strukturellen Gewalt.
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen?	

Auf jeden Fall (außerschulischer Lernort).

13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare für LehramtsstudentInnen und Fortbildungen für LehrerInnen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?

Infos weniger/ Anregungen zur Umsetzung des Themas (Schulbücher sind zu dröge) – evtl. Schülermaterialien aus der Zeit des Holocaust ?!

Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?

sehr wichtig mittel unwichtig

14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?

Meine ethischen Kategorien rufen aufgrund der geschichtlichen Tatsachen meine persönliche Betroffenheit hervor.

15. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?

Ich halte es für ganz besonders wichtig, nicht nur bei diesem Thema, Empathie bei Schülern zu wecken.

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?
 Missbrauch (körperlich/psychisch), Leistungsdruck, Vor- bzw. Pubertätsprobleme.

1. Kennzahl:	UV
2. Geschlecht:	männlich x weiblich
3. Alter:	62 Jahre
4. An welcher Schulform sind Sie tätig?	GS und OS
5. Welche Fächer unterrichten Sie?	Musik, Religion, SU
6. Seit wann üben Sie den Lehrberuf aus?	1960
7. Was hat Sie dazu bewogen den Beruf des Lehrers zu ergreifen?	Gern mit Kindern und Jugendlichen leben, Einfluß ausnutzen bezüglich Glauben an Gott, Lebensbejahendes Dasein, Lebensfreude vorleben...
8. Haben Sie mit Ihren SchülerInnen schon einmal das Thema Holocaust im Unterricht behandelt?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja ___ Nein
9. Was hat Sie dazu veranlasst, das Thema Holocaust zu bearbeiten oder gerade nicht zu wählen?	Krieg, Zerstörung, Vertreibung, Verfolgung müssen besprochen werden, das gehört zur Geschichte unseres Volkes, also auch der Schüler, hat unser Land geprägt, verändert, ist in Städtebau, Politik, bes. in Kirchen noch sehr wirksam.
10. Haben Sie das Fach Sachunterricht studiert?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja ___ Nein SU war damals Heimatkunde.
11. War Geschichte ein Schwerpunkt in ihrem Studium?	___ Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nein
12. In den Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht gibt es die Themen "Unser Wohnort (Dorf/ Stadtteil) und seine nähere Umgebung", "Unser Wohnort früher und heute" und "Die weitere Umgebung des Wohnortes und Niedersachsen". Angenommen in dem Stadtteil, wo Sie unterrichten befände	

sich eine jüdischer Friedhof oder die Synagoge. Inwiefern würde das Ihre Überlegungen, ob Sie das Thema Holocaust wählen würden, beeinflussen?
Ja! Guter Anlass für wichtige Gespräche.

13. Zu dem Thema Holocaust gibt es heutzutage Seminare für LehramtsstudentInnen und Fortbildungen für LehrerInnen. Was würden Sie sich wünschen, in einem solchen Rahmen an Informationen und Anregungen zu erhalten?

Fotomaterialien (oder Dias), Geographisches Material, Geeignete Kinderbücher

Wie schätzen Sie die Relevanz dieser Seminare für die Praxis im Unterricht ein?

sehr wichtig mittel unwichtig

14. Das Thema Holocaust ist im Gegensatz zu Unterrichtsbereichen wie Mathematik oder Grammatik ein politisches sowie emotionales Thema. Inwieweit denken Sie, daß die private Beschäftigung oder die persönliche Betroffenheit mit dem Thema Holocaust Ihre Rolle als LehrerIn beeinflusst?

Ich war bereits 2x in Israel, habe Freunde, deren Verwandte umgebracht wurden, weil sie jüdischer Abstammung waren. Natürlich motiviert das, das Erinnern zu schützen.

15. Lange Zeit galt der Holocaust als ein Tabuthema, mit dem GrundschülerInnen noch nicht konfrontiert werden dürften. Da Kinder aber schon durch ihre Umwelt Aspekten der Geschichte begegnen und eine Werterziehung und Einstellungsbildung möglichst früh ansetzen sollte, setzt hier allmählich ein Wandel ein. Man sagt, daß die gesamten Fakten und Ursachen des Holocaust im Sachunterricht noch nicht thematisiert werden können. Wissenschaftler sind jedoch Ansicht, daß das Fehlen von Empathie (Bereitschaft und Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen) einer der Faktoren war, der den Holocaust ermöglichte. Aus diesem Grund soll über die Identifikation mit den Opfern bei den SchülerInnen Empathie und Solidarität entwickelt werden.

Wie schätzen Sie persönlich die Möglichkeiten in Ihrer Unterrichtspraxis ein?

Mein Betroffensein wird die Schüler anstecken, auch berühren und

beeinflussen.

16. Das Thema Holocaust fordert, daß stärker als bei reinen Wissensbereichen (Mathematik, Grammatik,...) LehrerInnen einfühlsame taktvolle Vermittler zwischen der kaum zu beschreibenden Geschichte und der Gegenwart werden. Für welche Bereiche könnten Sie sich vorstellen, auf ähnliche Fähigkeiten und Fingerspitzengefühl zurückgreifen zu müssen?
Gewalt an Kindern, Ausländerfeindlichkeit, Tod,....