

Bernd Mugrauer
BerndMugrauer@fasena.de

Neuenstein, im Januar 2001

„Der Holocaust – Ein Thema für die Grundschule?“

Argumente für und gegen die Behandlung des
Themenkomplexes „Holocaust / Drittes Reich“
in der Grundschule

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Grundlegende Argumente	4
3. Betrachtung der oben aufgeworfenen Fragestellung unter verschiedenen Perspektiven	10
4. Fazit	46
5. Literatur	47
6. Wichtiger Hinweis	50

1. Einleitung

In der folgenden Ausarbeitung geht es mir um eine möglichst umfassende Darstellung der Argumente, die für oder gegen eine Behandlung des Themenkomplexes „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule sprechen. Obwohl diese Ausarbeitung unter der Vorgabe zusammengestellt wurde möglichst umfassend zu sein, kann und will sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Die Literaturlage ist, wenn man sich längere Zeit mit der Thematik beschäftigt, nicht so übersichtlich wie anzunehmen wäre. Dennoch gehe ich davon aus, in dieser Arbeit die zum jetzigen Zeitpunkt vorliegenden grundlegenden Texte, welche sich mit der Behandlung des Themenkomplexes „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule beschäftigen, berücksichtigt zu haben. Ich habe mich allerdings auf Texte beschränkt, welche die Thematik direkt ansprechen.

Sicher gibt es auch noch andere Texte und allgemeinere Argumente, die für oder gegen die Behandlung sprechen. Hierbei wäre vor allem an Argumente aus dem allgemeinen Bereich des „historischen Lernens“, der moralischen und kognitiven Entwicklung der Kinder, den Untersuchungen zur Entwicklung der Fähigkeit der Perspektivübernahme zu denken, sowie an Thesen zum Bereich des sozialen und politischen Lernens in der Grundschule. All diese Bereiche müssten in einer größeren systematischen Erörterung der Fragestellung sicher eine Rolle spielen, würden hier aber den Rahmen der Arbeit sprengen.

Hier wird versucht die einzelnen Argumente möglichst im Wortlaut zu integrieren. Dadurch kann der Lesefluss behindert werden, aber das genaue Zitieren der Argumente verschiedener Autoren scheint mir bei dieser Auflistung der Argumente von größerer Bedeutung zu sein als die schnelle Lesbarkeit.

Um einen leichteren Überblick über die verschiedenen Argumentationsrichtungen zu geben habe ich versucht, die einzelnen Argumente / Zitate zu klassifizieren. Diese Trennung ist aber nicht immer eindeutig möglich, da einige Argumente / Zitate sich mehreren Kategorien zuordnen lassen. Wo mir eine mehrfache Zuordnung einzelner Argumente / Zitate sinnvoll erschien, habe ich diese auch ganz oder teilweise mehrfach zugeordnet.

2. Grundlegende Argumente

In diesem Abschnitt will ich zunächst versuchen, übergreifende Argumente für oder gegen die Behandlung des Themenkomplexes „Holocaust / Drittes Reich“ zu sammeln. In den folgenden Abschnitten soll dann auf einzelne Aspekte und Perspektiven näher eingegangen werden.

Als erster Denkanstoß zur Problematik der Erinnerung an die Gräueltaten der Nazizeit eignet sich sicherlich die Aufschrift einer Gedenktafel in Dachau:

„Wer das Vergangene nicht erinnert, ist verurteilt, dass es noch einmal geschieht.“¹

In diesem Zusammenhang steht sicher auch die berühmt gewordene Forderung Adornos:

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“²

Adorno setzt sich für eine bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik ein, so kann ihn Lange zitieren:

„Nicht zuletzt darin liegt die Gefahr, dass es sich wiederhole, dass man es nicht an sich herankommen lässt und den, der auch nur davon spricht von sich wegschiebt, als wäre er, wofern er es ungemildert tut, der Schuldige, nicht die Täter.“³

Quindeau zitiert eine andere Stelle bei Adorno, in der er eine frühe Auseinandersetzung mit der Problematik fordert und begründet:

„Erziehung wäre überhaupt nur sinnvoll als eine zu kritischer Selbstreflexion. Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.“⁴

Jepsen weist auch auf die Bedeutung der Erziehung hin: „Ich bin überzeugt, dass kein Kind als Rassist geboren wird. [...], sondern dazu wird man erst später oder auch nicht.“⁵

¹ Dagan, S.49

² Adorno, S.88

³ Adorno zitiert nach Lange, S.19

⁴ Quindeau, S.66

Welche grundlegenden Aufgaben können einer „Erziehung nach Auschwitz“ zugeordnet werden, deren Ziel das „Nie wieder!“ ist?

Abram und Mooren geht es zunächst um die Vermittlung von Auschwitz für die Gegenwart:

„Wenn die Jugendlichen nicht erkennen, dass das Auschwitz von einst zu unserer heutigen Welt gehört, ist die Gefahr einer Wiederholung größer, als wenn sie es begreifen. Ein zweiter Holocaust muss nicht wieder Juden, Roma und Sinti, Homosexuelle, Behinderte oder andere Gruppen zum Ziel haben, die die Nazis damals als »Feinde« oder »minderwertig« betrachteten. Es können einfach abweichende Gruppen sein.“⁶

Auch in Bezug auf die Gegenwart merkt Jepsen dazu an:

„Mit Messer, Gabel, Schere und Licht kann man schließlich so umgehen, dass es ungefährlich ist. Rassismus, Hass und Gleichgültigkeit sind es nie.“⁷

Eine Erziehung mit diesem Ziel gelingt sicher leichter, wenn man die Behandlung nicht auf die Verfolgung der Juden begrenzt, sondern wie Kestenberg fordert:

„Es war wichtig, den Kindern zu erklären, dass nicht nur Juden verfolgt wurden, sondern alle, die Hitler nicht gehorchen wollten.“⁸

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem „Warum“ einer Erziehung über die Zeit des Nationalsozialismus stellt sich in Deutschland, dem Land auch der Täter, Zuschauer und Mitläufer, immer auch die Frage von Schuld und Verantwortung. Gillis-Carlebach beantwortet sie in Bezug auf den Erziehungsprozess wie folgt:

„Diese Anklage [Schuldanklage, Anmerkung von B.M.] kann indes nicht gegen Kinder und Nachkommen von Tätern erhoben werden. Schuldig ist, wer Schuldhaftes verbrochen hat, und nicht, wer in eine noch so schuldhaftige Gesellschaft hineingeboren wurde.“ Zwischen Schuld und Verantwortung muss unterschieden werden. Kinder sind nicht schuldig, müssen aber zur Verantwortlichkeit für eine gerechtere Zukunft erzogen werden.⁹

Ergänzend ist hier sicherlich auch die Aussage von Volkmann anzuführen, die die Sonderstellung des Holocaust in der deutschen Geschichte und deren Bedeutung für den Unterricht hervorhebt:

⁵ Jepsen, S.15

⁶ Abram / Mooren, S.93

⁷ Jepsen, S.16

⁸ Kestenberg, S.75

⁹ Gillis-Carlebach, S.78

„Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht zum Thema Holocaust ist die Anerkennung der ihm eigenen Probleme, die ihn als Unterrichtsgegenstand von allen »regulären« Themen unterscheidet. Diese Unterscheidung fußt u.a. auf der wesentlichen Tatsache, dass der Holocaust für Deutsche eben nicht als »ein historisches Phänomen unter vielen« abzutun ist, sondern auch die zweite und dritte Generation betrifft.“¹⁰

Unter diesem Aspekt fragt Dagan aus ihrer Perspektive als Jüdin zu Recht:

„Der Holocaust ist ein zentraler Bestandteil des jüdischen Kollektivbewusstseins, und jüdische Kinder sollten und müssen darüber so früh wie möglich lernen. Die Frage ist: sind die Lehren aus der Schoah einzig für Juden gültig?“¹¹

Diese Frage muss in Deutschland auch immer eine Rolle spielen.

Die Bedeutung der Behandlung des Themas in Erziehung und Unterricht liegt nicht allein in „aktuellen“ Zielen, wobei hier das Thema oft instrumentalisiert wird, sondern schon allein die historische Ungeheuerlichkeit fordert eine Behandlung heraus:

„Elie Wiesel hat zum Ausdruck gebracht, dass der Holocaust ein derart abscheuliches Verbrechen war, dass wir, hätten wir eine Möglichkeit dazu, diese Geschichte unseren Kindern ersparen würden. Wir können dieses Geschehen jedoch weder durch Schweigen noch durch Wegschauen zum Verschwinden bringen, geschweige denn ungeschehen machen.“¹²

Badmor stellt einen ähnlichen Gedanken dar, verweist aber gleichzeitig auf die Gefahr einer „Überfütterung“ und stellt grundlegende pädagogische Fragen, die im Folgenden behandelt werden sollen:

„Die pädagogische Absicht des andauernden Gedenkens und der Trauertage macht uns alle, Kinder und Erwachsene [in Israel; Anmerkung von B.M.], etwas müde – und dadurch nicht immer sensibel genug. [...] Besteht also deswegen die Frage, ob man das Thema behandeln soll oder nicht? Wozu den konkreten Ängsten noch historische hinzufügen? Ich glaube nicht, dass sich irgendein Lehrer so ein Thema gewählt hätte. Unsere Geschichte hat uns dazu gezwungen. Daraus ergaben sich

¹⁰ Volkmann, S.198

¹¹ Dagan, S.36

¹² Margolis, S.286

die folgenden Fragen: Ab welchem Alter, zu welchen Gelegenheiten und wie sollen wir das Thema behandeln.“¹³

Dagan schreibt dazu:

„Gibt es ein optimales Alter, um mit Kindern damit zu beginnen über den Holocaust zu sprechen? Der Holocaust ist so furchtbar und erschreckend, so dass man, wenn man es könnte, sicherlich hinauszögern würde, den eigenen Kindern davon zu berichten. Allerdings ist es eine Lebensnotwendigkeit mit ihnen darüber zu sprechen. Wann immer wir damit beginnen, müssen wir die Auseinandersetzung mit dem Thema vorher vorbereitet haben, insbesondere, was sehr junge Kinder (zwischen drei und fünf Jahren) betrifft.“¹⁴

Die Frage, wann damit begonnen werden sollte, den Kindern von den Verbrechen der Nazi-Zeit zu erzählen, ist sicher von größter Bedeutung, auch für diese Auflistung.

Gillis-Carlebach merkt dazu an:

„Als meist umstrittene Frage trägt sie bereits Aspekte der Auseinandersetzung in sich und bedarf besonderer Betrachtung und Erläuterung.“¹⁵

In diesem grundlegenden Abschnitt will ich zunächst einige Argumente anführen, die neben dem oben von Adorno angeführten Argument noch für eine frühe Behandlung des Themas eintreten. Danach will ich aber auch Argumente nicht verschweigen, die eine spätere Behandlung der Problematik nahelegen.

- Mit dem Thema Holocaust sollte möglichst früh begonnen werden. „Es geht uns dabei einerseits um die Kraft dem Bösen zu widerstehen, eine aktive Haltung der Selbstverteidigung in Zeiten der Gefahr zu entwickeln, und andererseits darum, trotz allem den Glauben an und das Vertrauen in die Menschen zu erhalten und zu bestätigen.“¹⁶
- „Wenn wir Kriege verhindern wollen, wenn wir vermeiden wollen fremde Menschen zu verachten und anzugreifen, dann müssen wir den Kindern die Wahrheit sagen – so früh wie möglich. Was wir in der frühen Kindheit lernen, vergessen wir nicht, auch wenn es uns nicht bewusst ist. Die beste Zeit, die Geschichte unseres Landes zu

¹³ Badmor, S.142

¹⁴ Dagan, S.47

¹⁵ Gillis-Carlebach, S.77

erzählen, ist, wenn Kinder beginnen, Fragen zu stellen und schon genug Worte haben, um zu erklären was sie denken.“¹⁷ Diese Fähigkeiten sind bei Zweieinhalb- bis Dreijährigen meist ausgebildet.

- Das Thema Holocaust sollte in der Grundschule behandelt werden, weil: „Jüngere Kinder begegnen dem Thema offener und unbefangener. Durch frühzeitige Thematisierung kann vermieden werden, dass unverarbeitete Teilinformationen zu Ängsten und Vorurteilen führen.“¹⁸
- „Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion ging der Frage nach, ob wir eventuell durch unser Zögern bei der Behandlung des Themas im Grundschulalter nicht eine Schicksalsstunde verpassen: Sei es nicht aus der Praxis klar, dass besonders Jungen in den Jahren nach der Grundschule sich gerne mit den Naziaggressionen identifizieren im Sinne von: »Der Hitler, der war cool, der machte was er wollte«?“¹⁹

Die Argumente, die sich gegen eine frühe Behandlung des Holocaust in der Erziehung aussprechen, lassen sich unter dem Oberbegriff der folgenden zwei Thesen von Heyl zusammenfassen:

„Man müsste mich in der Praxis erst überzeugen ... und das in zweierlei Hinsicht:

1. dass es notwendig sei, Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter bereits explizit mit der Geschichte des Holocaust zu konfrontieren, und
2. 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.“²⁰

Eine plakativeres, aber sicher nicht weniger gewichtiges Argument gegen eine frühe Behandlung des Themas, findet sich ebenfalls bei Heyl:

„Kurz zuvor hatte ich mit einer Überlebenden des Holocaust gesprochen, die aus Osnabrück nach Riga deportiert worden war. Als ich ihr einige Monate zuvor von

¹⁶ Dagan, S.50

¹⁷ Kestenberg, S.72

¹⁸ Beck, S.111

¹⁹ Hertling, S.318

²⁰ Heyl (1998), S.120

unserer Tagung berichtet hatte, hatte sie die Hände über dem Kopf zusammengeschlagen: »... mit so kleinen Kindern, nein ... Nein!«²¹

In einem kurzen Exkurs will ich die Argumente darstellen, die Heyl für die Behandlung des Themas erst in Klasse 7 bis 10 anführt. Eine Betrachtung dieser Argumente kann bei der Herausbildung einer differenzierteren Antwort auf die Frage, ob der Themenkomplex in der Grundschule behandelt werden sollte, eine Rolle spielen. Die grundlegenden Argumente lauten wie folgt:

- Entwicklung deutlicher lebensweltlicher Orientierungen in dieser Zeit
- Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung
- Entwicklung eines Sensoriums für die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse. Dies erleichtert ein Einlassen auf die Komplexität des Holocaust. Ziel ist die von Adorno geforderte Autonomie und Selbstreflexion, der durch das Anerkennen der Ambivalenzen in allem Konkreten etwas näher gekommen werden soll.²²

Abram / Mooren gehen auch davon aus, dass eine Erziehung mit dem Ziel, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei,“ möglichst früh beginnen sollte, allerdings ohne ein direktes Ansprechen des Holocaust.

„Wir sind der Meinung, dass man im Kindergarten am besten indirekt über den Holocaust sprechen kann, indem wir versuchen, Autonomie und Empathie zu stimulieren. Bilderbücher bieten dazu, wie wir gesehen haben, viele Möglichkeiten. Die Mehrzahl der Bilderbücher, die direkt auf den Holocaust hinweisen, wenden sich meistens auch an ältere Kinder.“²³

Hertling weist ebenfalls auf die Möglichkeiten und Ziele einer Empathieförderung:

„Die Förderung von Empathie mittels diverser künstlerischer Formen im Vorschul- und Grundschulalter schaffen meines Erachtens die entscheidenden Voraussetzungen für ethisches und moralisches Verhalten im späteren Leben.“²⁴

²¹ Heyl (1998), S.137

²² nach Heyl (1998), S.127-128

²³ Abram / Mooren, S.109

²⁴ Hertling, S.324

Für eine frühe Behandlung des Themenkomplexes stellt sich weiterhin die Frage, ob das Thema vom Lehrer oder Erzieher angesprochen werden sollte oder ob diese nur auf Anmerkungen der Kinder reagieren sollten. Hertling, sowie Garlichs / Leuzinger-Bohleber sprechen sich dafür aus, dass der Impuls von den Kindern selbst kommen sollte:

„Ich bin natürlich dafür, mit Kindern über die Schoah zu sprechen – auch schon im Kindergarten, so lange allerdings das Interesse für das Thema von den Kindern selber kommt.“²⁵

„Ich glaube, es wäre am günstigsten wenn die Lehrer auch hier auf Fragen der Kinder reagieren, also wenn diese z.B. in den Medien irgendetwas gesehen haben, was sie beschäftigt. Dann wird nicht etwas vom Lehrer übergestülpt, sondern der Lehrer / die Lehrerin reagiert auf Fragen, die die Kinder beschäftigen und die sie ohne seine / ihre Hilfe nicht verstehen können. Dann wird er (sie) wahrscheinlich viel eher in der Lage sein, das Thema adäquat zu behandeln und kindgemäßer, als wenn er (sie) sich mit einem abstrakten Aufklärungsinteresse identifiziert.“²⁶

Heyl merkt dagegen dazu an:

„Andere Erzieher wollen mit einem eigenen Impuls zu diesem Thema warten, bis die Kinder in der Lage sind, Fragen zu stellen. Pädagogik und Erziehung bedeutet jedoch oft, Fragen erst anzuregen oder unausgesprochene für die Kinder vielleicht unaussprechliche Fragen mit ihnen zusammen zu formulieren.“²⁷

3. Betrachtung der oben aufgeworfenen Fragestellung unter verschiedenen Perspektiven

Nachdem ich in diesem ersten Teil versucht habe grundlegende Ansatzpunkte zu klären, ob der Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule behandelt werden sollte, will ich im Folgenden weiter ins Detail gehen und diese Frage konkret von verschiedenen Perspektiven aus betrachten. Dabei soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich die einzelnen Perspektiven oft überschneiden. Folgende Kategorien habe ich als Ausgangspunkt meiner Zusammenfassung ausgewählt:

²⁵ Hertling, S.324

²⁶ Garlichs / Leuzinger-Bohleber, S.50

3.1 Das Kind

3.2 „Wissenshunger“ und Vorwissen der Schüler

3.3 Recht der Kinder auf angemessene Vermittlung vs. Recht der Opfer auf vollständige Geschichte

3.4 Instrumentalisierung als Problem im Umgang mit der Geschichte

3.5 Verantwortung und Persönlichkeit des Lehrers

3.6 Überforderung / „Überfütterung“

3.1 Das Kind

„Erziehung nach Auschwitz heißt nicht nur, den anteilnehmenden Blick nach Auschwitz zu richten, sondern auch und gerade auf die Kinder, denen wir von dieser Geschichte berichten müssen. Im Anfang jeder Erziehung aber sollte die Empathie mit den Kindern stehen, und dieser grundlegende Anspruch dürfte selbst an Auschwitz nicht zuschanden gekommen sein.“²⁸

Dieses Zitat Heyls steht gleichsam wie eine Überschrift über dem folgenden Kapitel, in dem es darum gehen soll, wie die Ansprüche des Kindes mit denen des Themas in Verbindung gebracht werden können.

In einem ersten Abschnitt soll es dabei nun um das Einbeziehen der Bedürfnisse des Kindes in die Überlegungen zum Thema gehen.

„Bei Themen, die zugleich eine Aufgabe und schwere Last bedeuten, sollte man das Kind und seine Fähigkeiten, Dinge zu verkraften, als Ausgangspunkt für wann und wie wählen. Sonst besteht die Gefahr, schwere Fehler zu begehen. Oft erscheinen die Reaktionen auf solche Themen erst später.“²⁹

Van Dijk macht in seiner Anmerkung zu diesem Aspekt klar, dass hierbei die Bedürfnisse des Kindes nicht nur Basis aller Überlegungen sein müssen, sondern die alles übergreifende Kontrollkategorie:

„Auf pädagogisch-fachlicher Ebene geht es prinzipiell darum, die Bedürfnisse und Entwicklungsschritte des Kindes über die eigenen Erwartungen stellen zu können (diese Hierarchie scheint mir angemessener als die gängige Formulierung: sie »zur

²⁷ Heyl (1996), S.26

²⁸ Heyl (1996), S.136

²⁹ Badmor, S.144

Basis« der pädagogischen Planung zu machen. Dabei werden sie oft platt gemacht, denke ich).³⁰

In der These Leinwebers werden die Forderungen von Heyl, Badmor und van Dijk in der Formel „das Kind dort abholen, wo es steht“ zusammengefasst:

„Die Schüler sollten weder intellektuell noch emotional überfordert werden. Zuallererst ist es wichtig, das Kind dort abzuholen, wo es steht. Es müssen Wege gefunden werden, der Begriffs- und Empfindungswelt des Kindes zu entsprechen. Eine kindgerechte Auseinandersetzung kann dabei nicht vorrangig auf historische Angemessenheit ausgerichtet sein.“³¹

Quindeau weitet diesen Aspekt aus, indem sie anmerkt, dass es nicht genügt die Bedürfnisse des Kindes zu reflektieren, sondern dass die Bedürfnisse der Erwachsenen, die sie in das Thema projizieren, auch nicht vernachlässigt werden dürfen:

„Es scheint mir wichtig genau herauszufinden, was die Fragen des Kindes sind, um zu unterscheiden, ob es das Bedürfnis der Erwachsenen ist, über die Zeit zu sprechen, oder ob die Kinder darüber etwas wissen wollen. Bei einem so hoch affektiv und moralisch besetzten Thema ist diese Entscheidung nicht so leicht zu treffen. Doch gerade die Kinder spüren die unbewussten Motive der Erwachsenen genau, sie wissen jedoch nicht, wie sie einzuordnen sind und können daher mit einem diffusen Unbehagen zurückbleiben. Da es kein unbefangenes Gespräch über Auschwitz geben kann, erscheint es mir wichtig, sich die eigene Befangenheit deutlich zu machen und das eigene Verhältnis zu diesem Thema zu klären, die eigene Perspektive zu reflektieren. Erst dann kann es ein zufriedenstellendes Gespräch mit Kindern geben.“³²

Van Dijk führt die Frage nach den Interessen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen an anderer Stelle noch weiter und stellt letztendlich die Frage, ob der Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ überhaupt behandelt werden sollte, wenn von Seiten der Schüler kein Bedürfnis / Interesse besteht:

Kinder und Jugendliche beschäftigen andere Themen wie Naturzerstörung, aktuelle Kriege und Flüchtlingsströme, das Wohlstandsgefälle. „Andererseits konstatieren diese Studien, dass immer weniger Kinder und Jugendliche bereit sind, darüber in der Schule oder Zuhause zu reden – sie scheinen jedes Vertrauen

³⁰ van Dijk, S.154

³¹ Leinweber, S.85

³² Quindeau, S.58

in den Sinn derartiger pädagogischer Gespräche verloren zu haben. Warum soll – ich sage es bewusst so provokativ – für einen Sechs- oder Achtjährigen der Holocaust ein Thema sein, wenn es doch genauso gut das Waldsterben oder die Ausrottung der Wale sein könnte? Oder anders herum: Muss die Kardinalfrage vorab nicht sein: Fühlen wir uns beim Ansprechen des Themas Holocaust in der Lage tiefer zu gehen als bei einer durchschnittlichen pädagogischen Aktivität? (Was auch beinhalten können muss: dass dieses Mädchen und dieser Junge das absolute Recht hat, gegenwärtig nichts, absolut nichts von einem schrecklichen Ereignis wie dem Holocaust hören zu wollen).³³

Im folgenden Abschnitt spielen jetzt nicht mehr die allgemeinen Überlegungen zum Thema eine Rolle, sondern speziell die Fragestellung, welche Auswirkungen die kindlichen Bedürfnisse auf die Behandlung des Themas haben könnten. An den Anfang dieses Abschnitts möchte ich einige grundlegende Überlegungen von Dagan stellen.

„Wie also sollen wir Kindern berichten, ohne ihnen Angst zu bereiten?“³⁴

- Kinder genau beobachten
- nicht mehr Informationen geben als erfragt wurden
- klare Antworten, so direkt und so ehrlich wie möglich
- Mitteilung eigener Betroffenheit
- Einbeziehung der Eltern.
- Kontinuität bei der Behandlung und schonende Einbettung des Themas in das Lernumfeld des Kindes.³⁵

Zu diesen Anregungen Dagens lässt sich auch die folgende Aussage Becks gut hinzufügen, die für Kinder eine Vielzahl von Zugangsmöglichkeiten zum Thema fordert:

„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, und die zugleich deutlich werden lassen, wie sich die politischen Ereignisse und Maßnahmen auf das Leben einzelner

³³ van Dijk, S.154-155

³⁴ Dagan, S.48

³⁵ siehe Dagan, S.48-49

Menschen ausgewirkt haben. Hierfür brauchen die Kinder Zeit und die Möglichkeit, sich eigene Zugänge, Materialien, Aufgaben wählen zu können.³⁶

Die folgenden Thesen beleuchten das Thema der „Kindgemäßheit“ von einem weiteren Blickwinkel und fragen, ob es nicht möglich oder gar nötig sei das Kind zunächst vor dem Thema zu verschonen:

„Ich sehe keinen Grund, dass wir unsere Kinder nicht schonen sollten und ihnen ermöglichen, sich eine Welt humanistischer Werte und die dazu nötigen Seelenkräfte aufzubauen, bevor sie den allerschlimmsten Grausamkeiten und der Unmenschlichkeit, die wir erfahren mussten, begegnen.“³⁷

Auf diese These Badmors lässt sich mit Stender antworten:

„Ich teile die Ansicht, dass das Kind Anspruch darauf hat geschützt zu werden, und dass es wichtig ist, die Seele eines Kindes rein zu erhalten, solange es irgend geht. Doch eine Seele, so meine ich mit Judith Kestenberg, bleibt nicht alleine durch Unwissenheit rein – und vor allem: eine Kinderseele verkommt nicht durch die Übermittlung verdauter Erfahrung seitens der Eltern oder Großeltern, und seien es auch schlimme und tragische Inhalte. Mein Eindruck ist, dass Kinder an ganz anderen Dingen Schaden nehmen, aber nicht indem man ihren Fragen – auch nach bedrückenden Inhalten begegnet.“³⁸

Die Argumentation Stenders wird aber dadurch eingeschränkt, dass sie Kriterien für die psychische Beschaffenheit des Kindes und der Art der Behandlung festlegt:

„Eine wichtige Voraussetzung dafür, mit einem kleinen Kind über das Morden in Deutschland zu sprechen, ist meines Erachtens nach, dass es ein unerschrockenes, in sich stabiles und angstfreies Kind ist. Aber vor allem meine ich, dass ein mit Leben angefüllter Kontext und leibhaftige Personen vorhanden sein müssen, zu denen sich das Kind in Beziehung setzen kann, so dass das Erzählte nicht abstrakt bleibt.“³⁹

Schreier befürchtet, unter Bezug auf Korczak, dass ein Schonen der Kinder deren Interessen zuwiderlaufe und sie vor den Erwachsenen herablässt. (Unter herablassen versteht Schreier, in Anlehnung an Korczak, den Gestus des „allwissenden“ Erziehers, der dem Kind sein Wissen nach seinem Gutdünken gnädig vermittelt) :

„Ebenso scharf erinnert Korczak aber auch daran, dass wir kein Recht darauf haben, Kindern dort mit Verschweigen und Belügen zu begegnen, wo die Situation nach einer

³⁶ Beck, S.117

³⁷ Badmor, S.152

³⁸ Stender, S.161-162

Erläuterung verlangt.“ Wer versucht Kinder zu schonen, in dem er Informationen zurückhält und ihnen damit den Zugang zu bestimmten Einsichten verwehrt, lässt das Kind herab.⁴⁰

Hier lässt sich gut eine Aussage Dagens ergänzend hinzufügen:

„Kinder zu antworten ist eine essentielle Aufgabe – nicht nur für deren gesunde psychische Entwicklung.“⁴¹

Dies liegt nicht zuletzt daran, dass, wie es Schreier formuliert:

„Nach allem, was von Janusz Korczak zu lernen ist, dürfen wir erwarten, dass schon kleine Kinder die moralische Bedeutsamkeit eines Themas am Verhalten von Erwachsenen ablesen werden.“⁴²

Im offenen Umgang mit dem Thema sieht Schreier dann sogar ein ideales Thema für den Unterricht, da es bei der auch beim Lehrer vorhandenen Unsicherheit möglich ist, die „Herablassung“ der Kinder im Unterricht aufzuheben:

„Der Holocaust ist ein Thema, das verzweifelte Fragen hervorruft, auf die wir keine endgültige Antwort haben. Ich behaupte, dass genau in dieser Unsicherheit und diesem Infragestellen der eigenen Identität der pädagogische Wert des Themas liegt. Beim Thema Holocaust erscheint die Lehrperson nicht in ihrer überlegenen Antwort-Kompetenz, sondern bestenfalls als selber Suchende, selber Verunsicherte. Das Thema bietet die Gelegenheit für einen Austausch mit Kindern als mit Gleichberechtigten. Das Thema setzt auf der Ebene des Unterrichts die Rechte der Kinder in Kraft.“⁴³

Im Anschluss an diese Thesen Schreiers will ich am Ende dieses Kapitels noch zwei Argumente anführen, die auf die psychischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf das Thema Rücksicht nehmen. Heyl sieht dabei die Fähigkeit des Kindes zur Unterscheidung zwischen Phantasie und Realität als eine der wichtigsten Bedingungen für die Behandlung des Themas an:

„Eine Voraussetzung, die für die psychische Integrität des Kindes unabdingbar ist, ist, dass es bereits den Unterschied zwischen Phantasie und Realität erfasst, wenn es vorsichtig an das Thema herangeführt wird. In seiner Entwicklung begreift ein Kind

³⁹ Stender, S.163

⁴⁰ siehe Schreier, S.26

⁴¹ Dagan, S.40

⁴² Schreier, S.35

⁴³ Schreier, S.31

erst allmählich, dass es sich destruktive, „böse“ Gedanken erlauben kann, ohne dass diese sich in der Realität erfüllen.“⁴⁴

Garlichs / Leuzinger-Bohleber ergänzen dieses Argument, indem sie es in Verbindung mit der schulischen Realität setzen:

„Gerade bei einem emotional so belastenden Thema wie Holocaust muss man damit rechnen, dass in einer Schulklasse von 25 Kindern wahrscheinlich immer einige Kinder sind, die psychisch z.B. noch auf der Stufe der Prä-Ambivalenz stehen, also des psychischen Erlebens des Schwarz-Weiß, der krassen Gegensätze funktionieren und noch mangelhaft zwischen Phantasie und Realität unterscheiden können. Für diese Kinder ist ein Thema wie „Holocaust“ in besonderer Weise schwierig, weil es sie in Zusammenhang mit ihrer präambivalenten, inneren Märchenwelt bringt und die Erzählungen der Lehrerin, die Informationen zum Holocaust etc. entsprechend magisch verarbeitet werden. Dadurch kann innerseelisch im schlimmsten Falle eine Vermischung der magischen Phantasien mit dem real stattgefundenen Zivilisationsbruch des Holocaust stattfinden. Aber ich denke, auch für Kinder, die in ihrer bisherigen Entwicklung mehr Glück hatten und in der Latenzphase sind, ist das Holocaust-Thema (das Dimensionen enthält, die nicht einmal für uns Erwachsene mit einem kognitiven und emotionalen seelischen Apparat, der viel breiter ist, fassbar sind) immer auch ein Stück Überforderung. Daher denke ich, ist es sehr wichtig, das Thema so aufzuarbeiten, dass es die Kinder in ihrer kindlichen Realität auch erreicht, also z.B. über Identifikation mit jüdischen Kindern, die ihre Eltern im Holocaust verloren haben, dann man die Kinder dort seelisch abholt, wo sie sind und sie nicht mit den Fragen der Erwachsenen zu diesem Thema konfrontiert.“⁴⁵

Als eine grundlegend wichtige These in Bezug auf das Kind und das Thema kann abschließend eine Aussage Heyls gelten:

„Wir sollten alles vermeiden, was ihre Ohren und Augen verschließt, was sie kalt macht, so dass sie die Geschichte am Ende kalt ließe.“⁴⁶

⁴⁴ Heyl (1996), S.25

⁴⁵ Garlichs / Leuzinger-Bohleber, S.50

⁴⁶ Heyl (1998), S.141

3.2 „Wissenshunger“ und Vorwissen der Schüler

„Es scheint mir wichtig genau herauszufinden, was die Fragen des Kindes sind, um zu unterscheiden, ob es das Bedürfnis der Erwachsenen ist, über die Zeit zu sprechen, oder ob die Kinder darüber etwas wissen wollen.“⁴⁷

Um auf die Kinder angemessen eingehen zu können, was bei diesem Themenkomplex, nicht zuletzt nach der Betrachtung des vorhergehenden Abschnitts, von großer Bedeutung ist, stellt sich nicht nur die Frage nach den Fragen der Kinder sondern vor allem die Frage nach dem Wissen der Kinder zum Thema, der Herkunft des Wissens und seiner Bedeutung für die Behandlung des Themas in der Grundschule.

Diese Bedeutung des Vorwissens wird auch von Rathenow und Weber hervorgehoben, auch wenn sie aus ihrer Perspektive einen Schwerpunkt auf die Gedenkstättenpädagogik legen. Rathenow / Weber stellen daher den folgenden Fragenkatalog auf, den der Lehrer vor der Behandlung des Themenkomplexes im Unterricht behandeln sollte:

- „Welche Erlebnisse und Erfahrungen hatten die Schüler bisher im Umgang mit Nationalsozialismus und Gedenkstätten? Inwiefern können diese im Unterricht bewusst gemacht und bearbeitet werden?
- Welche Fragen und Interessen haben die Schüler?
- Welches Vorwissen, welche Einstellungen, Werthaltungen und Gefühle haben sie? Welchen Einfluss haben Eltern und Peer-group?
- Welche pädagogischen und psychologischen Probleme können beim Besuch einer Gedenkstätte [der Behandlung des Themas im Unterricht; Anmerkung von B.M.] auftreten?“⁴⁸

Eine zentrale Rolle bei der Frage nach dem Vorwissen und der Involviertheit der Schüler in das Thema spielen die Medien und der Einfluss und der Öffentlichkeit. Hier möchte ich deshalb zunächst einige Thesen anführen, die eine Behandlung des Themenkomplexes aufgrund seiner Position in der Lebenswelt der Kinder, vor allem durch den Einfluss der Medien, fordern, um danach eine These Heyls anzuführen, die den Einfluss der Medien relativiert.

⁴⁷ Quindeau, S.58

⁴⁸ Rathenow / Weber, S.19

- „Der Einfluss, den Medien auf Kinder jeden Alters ausüben, lässt es unmöglich erscheinen, sie vor der beängstigenden Konzentration mit diesem Thema gänzlich zu bewahren.“⁴⁹
- „Die Frage, ob man Kinder vor jedweder Auseinandersetzung mit dem Holocaust bewahren oder sie damit konfrontieren sollte, liegt inzwischen kaum mehr in unserer alleinigen Entscheidung. Wir dürfen nicht vergessen, dass wir in einem technologischen Zeitalter leben: Das Fernsehen hat die Weltgeschehnisse, vor denen Erwachsene Kinder beschützen wollten, der Aura des Geheimnisvollen beraubt. Heutige Kinder wachsen auf in einer Welt ohne Geheimnisse. Große Informationsmengen dringen in unsere private Welt ein. Das Fernsehen bringt Kindern dank seiner besonderen visuellen Dimensionen vergangene Geschehnisse mit einer größeren Anteilnahme nahe. Auschwitz ist heute in jedem Haushalt präsent, gleichgültig wann und wo.“⁵⁰
- Kinder nehmen über bewussten und unbewussten Medienkonsum viele Informationen auf, sind aber oft nicht in der Lage, ihre Fragen zu formulieren. „Für gewöhnlich erwerben sich Kinder das Wissen auf heimliche Weise und sprechen nicht darüber. Sie ahnen, dass Erwachsene nicht gern über ihre eigenen Fehler sprechen, und verstehen, dass sie über Märchen und religiöse Geschichten, nicht aber direkt über Eltern und Großeltern sprechen dürfen.“⁵¹
- Bruchstückhaftes Wissen, das die Kinder aus Medien und Umwelt erhalten, kann zu diffusen Ängsten oder direkten Ängsten, vor allem bei ausländischen Kindern führen. „Wenn das Tabu, mit Kindern über die Ereignisse des Holocaust zu sprechen, erhalten bleibt, kann das schlimme Folgen zeitigen. Die Informationsfetzen werden wahrgenommen aber nicht verarbeitet. Ähnlich wie bei den Themen »Tod« und »Sexualität« signalisieren diese Bruchstücke, dass es hier um etwas Besonderes, Verbotenes, Geheimes geht. Was bleibt, ist eine Verquickung von fast sadistischer Neugier auf der einen sowie Angst und Abwehr auf der anderen Seite. In diesen diffusen, von Ängsten durchmischten Gefühlen könnte ein Grund dafür liegen, dass von älteren Schülern und Erwachsenen oft gesagt wird, sie wollten vom Thema »Holocaust« nichts mehr hören.“⁵²

⁴⁹ Dagan, S.36

⁵⁰ Dagan, S.40

⁵¹ Kestenberg, S.71

⁵² Beck, S.111

- „Gerade über die Verfolgung und Ermordung von Juden hatten sie schon viel gehört und gesehen. Sie haben im Unterricht ein Forum bekommen, wo sie ernsthaft darüber reden konnten. Zusätzlich haben sie Sachinformationen erhalten, die ihnen als Orientierungsrahmen dienen können. Besonders für Kinder, die zu Hause nicht immer Gesprächspartner finden, hat die Unterrichtseinheit wichtige Impulse und Bearbeitungshilfen gegeben. Damit hat die Behandlung des Themas sicher einen Beitrag geleistet, diffuse Ängste der Kinder, die aus bruchstückhaftem Wissen über die damalige Zeit resultieren, abzubauen. Vorurteilen wurden Sachinformationen entgegengesetzt.“⁵³
- „Gerade weil Kinder durch Medien und durch Freunde ständig mit Informationen über Ausgrenzung, Judenverfolgung, Krieg und Konzentrationslager konfrontiert seien, sei es unverzichtbar, die Erfahrungen richtig einzuordnen und zu verarbeiten. Und das sei am besten im Grundschulalter möglich. – Selbstverständlich könne in den ersten Schuljahren nicht die ganze Komplexität des Zivilisationsbruchs erfasst werden; und selbstverständlich gehöre zum verantwortungsvollen Umgang mit dem Thema auch die Aussparung grausamer Details.“⁵⁴

Sahr führt in seiner These zu diesem Problembereich eine Studie von Boßmann an, die belegt, dass Kinder und Jugendliche selbst durch den scheinbar so häufigen Medienkontakt kaum Wissen über die Zeit des Nationalsozialismus vorweisen.⁵⁵ Er kommt aber ähnlich wie Beck zu dem Schluss, dass der Themenkomplex so schnell wie möglich behandelt werden sollte, um die Bildung falscher Vorstellungen zu verhindern: Dieter Boßmann untersuchte 1976 das Vorwissen von Schülern zum Themenkomplex, in dem er 3.-7. Klässler Aufsätze über die Person Hitler schreiben ließ. Sahr führte 1990 im Anschluss an Boßmann eine ähnliche Untersuchung mit 89 Schülern der Klassenstufen 3 bis 6 durch. Das Ergebnis war eine „Katastrophe“.

„Einem großen Teil der Schüler fiel gar nichts ein, andere beschrieben eine „Phantasiegestalt“ oder stilisierten den „Führer“ zum Wohltäter der Nation. [...] Die hier offenbar werdenden Fehlinformationen zwingen die Lehrer/innen geradezu Kinder frühzeitig und in angemessener Form mit entsprechenden Tatsachen und Hintergründen bekannt zu machen.“⁵⁶

⁵³ Fege / Matthey, S.57

⁵⁴ Hertling, S.317-318

⁵⁵ Boßmann, Dieter (Hrsg): „Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...“. Frankfurt am Main 1977.

⁵⁶ Sahr, S.28

Armbröster-Groh untersuchte im Zuge des von ihr durchgeführten Projekts auch das Vorwissen der Schüler einer vierten Klasse. In ihrer Methode lehnte sie sich ausdrücklich an Sahr an. Sie kam zu einem differenzierten Ergebnis, aus dem sie in ihrer Darstellung aber keine weiteren Konsequenzen ableitet:

„Ihre Ergebnisse schwankten zwischen Ahnungslosigkeit und bemerkenswertem Detailwissen.“⁵⁷

Heyl stellt die Gegenthese zu den bisher vorgebrachten Argumenten auf, indem er anmerkt: Während in Israel der Umgang mit dem Holocaust in der Familie und an Gedenktagen zum „Alltag“ gehört, ist in Deutschland kein automatischer Kontakt zum Thema sichergestellt, der eine Thematisierung notwendig erscheinen lassen würde.

„Die Fernsehdokumentationen sind in das Spätprogramm verbannt. Selbst vielen Erwachsenen gelingt es, sich der Konfrontation zu entziehen. Und wir haben in unserer Erwachsenenwelt Wege und Methoden gefunden, die Konfrontation abzumildern, abzuschwächen und zu entschärfen.“⁵⁸

Leßmann hat in ihrem Projekt in einer dritten Klasse zur Thematik Erfahrungen gemacht, welche die These Heyls unterstützen zu scheinen, sie schreibt:

„Die meisten bringen so gut wie gar keine Vorkenntnisse über jene Zeit mit, verfolgen das Gespräch aber mit Spannung und Neugierde.“⁵⁹

Heyl und Leßmann sprechen sich damit nicht gegen eine Behandlung des Themas aus. Heyl stellt lediglich klar, dass die Erzieher nicht durch die Medien zu einer frühen Behandlung des Themas gezwungen sind, sondern dass der Zeitpunkt und die Art der Behandlung in der pädagogischen Entscheidungsfreiheit der Erzieher liegen:

„Wir können die Kinder nicht vor einer Auseinandersetzung mit der Geschichte bewahren, selbst wenn wir es wollten. Aber wir können zumindest für einen kleinen Bereich der von Erwachsenen initiierten pädagogischen Prozesse darauf Einfluss nehmen, wann und wie diese Konfrontation stattfinden soll.“⁶⁰

⁵⁷ Armbröster-Groh, S.93

⁵⁸ Heyl (1998), S.122

⁵⁹ Leßmann, S.27

⁶⁰ Heyl (1998), S.125

Das Interesse, der „Wissenshunger“ der Kinder am Thema wird von verschiedenen Autoren verschieden stark wahrgenommen. Schreier leitet diese nicht zuletzt aus der gegenwärtigen Situation unserer Gesellschaft ab:

„Solange der Einfluss des Holocaust so zentral ist, dass die gegenwärtige geistige Situation unserer Zeit dadurch geprägt wird, dass das gegenwärtige Denken selber den Holocaust nicht zu umgehen vermag, dann ist nicht zu sehen, wie es zu vermeiden wäre, dass das Thema bei unserem Sich-Einlassen mit Kindern ins Spiel kommt. Der Wissenshunger der Kinder verlangt nach ehrlichen Antworten.“⁶¹

Als Gegenbeispiel zur Omnipräsenz des Themas in unserer Gesellschaft und dem daraus resultierenden Wissenshunger, auch der Kinder, mag eine Erfahrung von Arndt gelten:

Antwort einer Grundschullehrerin, auf die Frage, ob die Schule nicht auf die Schändung eines jüdischen Friedhofs in Schulnähe reagieren sollte oder gar müsse: „Nein, die Schüler reden über so was gar nicht und es sei nicht einmal im Lehrerzimmer ein Thema gewesen. Gerade ihre Generation sei seit dem Abitur derart übersättigt, dass solche Nachrichten nur noch registriert würden. [...] Sie alle seien des Themas allmählich müde.“⁶²

3.3 Recht der Kinder auf angemessene Vermittlung vs. Recht der Opfer auf vollständige Geschichte

Der allgemeine Zwiespalt in der Schulpädagogik zwischen vollständiger Behandlung eines Themas und der notwendigen Reduktion auf die Bedürfnisse der Schüler spielt bei dem hier behandelten Themenkomplex eine besonders große Rolle. Sahr stellt die Problematik sehr plastisch dar, auch wenn er aus seiner Perspektive ein besonderes Augenmerk auf die Behandlung von Kinder- und Jugendbüchern legt:

„Mit Grundschulkindern über die Zeit des Nationalsozialismus, speziell über die Judenverfolgung, zu sprechen, gehört sicherlich zu den besonders schwierigen Aufgaben. Es dürfte kaum ein Thema geben, bei dem der Unterricht zwischen kindgemäßen Antworten und wahrheitsgemäßen Reden, zwischen nötiger Zurückhaltung und offenem Zur-Sprache-Bringen deutlicher zutage tritt als hier. Der

⁶¹ Schreier, S.33

⁶² Arndt, S.63

Lehrer muss sich immer wieder die Fragen stellen: Wie viel Wahrheit brauchen die Schüler? Wie viel Direktheit vertragen sie? Wann artet die Realistik des Buches bzw. des unterrichtlichen Umgangs mit ihm in seelische Misshandlung aus? Wann verliert ein Buch seine Repräsentationsfähigkeit, wann ein Unterricht seine Glaubwürdigkeit?⁶³

In der Diskussion in diesem Problembereich lassen sich zwei grundlegende Positionen finden. Zum einen eine Position, die eine vollständige Vermittlung der Geschichte für unausweichlich, aber auch für angemessen hält, zum anderen die Position derer, die zu Gunsten einer den Kindern angemesseneren Vermittlung dafür eintreten, einzelne Aspekte aus der Geschichte herauszunehmen bzw. besonders zu betonen.

Das grundlegende Argument der These, dass Kinder mit allem konfrontiert werden sollten, stellt Weber dar:

„Eine Bemerkung der Jugendbuchforscherin Zahar Shavit aus Israel fällt mir ein: ‘Wir haben als Kinder über den Holocaust alles gehört und konnten damit leben. Man kann immer mit der Wahrheit leben. Nur lügen ist auf lange Sicht schwierig. Ich denke, dass viele Generationsprobleme in Deutschland von den üblichen Lügen stammen.’“⁶⁴

Schreier ergänzt diese These, indem er ziemlich radikal auf das Recht des Kindes auf Wahrheit verweist:

„Ebenso scharf erinnert Korczak aber auch daran, dass wir kein Recht darauf haben, Kindern dort mit Verschweigen oder Belügen zu begegnen wo die Situation nach einer Erläuterung verlangt.“⁶⁵

Korczak setzte sich nach Schreier für eine schonungslose Aufklärung der Wahrheit ein:

„All seine Kinderbücher belegen, dass Verrat, Grausamkeit und Verzweiflung Teil des Universums sind, in das er die Kinder einlädt.“⁶⁶

Somit stellt sich die Frage, ob man es als im Sinne Korczaks ansehen könnte die Kinder mit der Wahrheit zu konfrontieren. Auch Hertling verlangt ein vollständiges Behandeln der Geschichte, indem sie fordert:

⁶³ Sahr, S.33

⁶⁴ Weber, S.42

⁶⁵ Schreier, S.26

⁶⁶ Schreier, S.27

„Kinder sollten grundsätzlich auf Fragen ehrliche Antworten erhalten, womit wir projizieren, dass wir schwierigen Problemen nicht aus dem Weg gehen.“⁶⁷

In der Literatur weiter verbreitet findet sich die Position der Autorinnen und Autoren, die für eine ausschnittsweise Behandlung dieses Abschnitts der Geschichte eintreten. Das Recht der Opfer auf eine vollständige Geschichte wird dabei allerdings oft nicht beachtet oder erst gar nicht in Betracht gezogen:

- „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: Wir können es nicht mehr hören.“⁶⁸
- „Es müssen Wege gefunden werden, der Begriffs- und Empfindungswelt des Kindes zu entsprechen. Eine kindgerechte Auseinandersetzung kann dabei nicht vorrangig auf historische Angemessenheit ausgerichtet sein.“⁶⁹
- „Es ist wichtig, dass das Kind Mitteilungen zu diesem Thema möglichst früh erhält. Zuerst sollte das auf emotionaler Basis geschehen, was aber nicht bedeutet, dass sein Wissenwollen gebremst und seine Fragen ignoriert werden sollen.“⁷⁰
- „Für Kindergarten und Grundschule sollte Unterrichtsmaterial aus den ersten Kapiteln, vor den schweren Verfolgungen, zusammengestellt werden. Das genügt. Mehr noch – das ist das Angemessene und Wichtige, denn ohne die Kenntnisse des »Normalen« als Vorbereitung lehrt man nicht die richtigen Perspektiven zur Schoah. Und gleichzeitig lockern wir einigermaßen die Schwere des Problems: Was ist in diesem Alter angebracht über den Holocaust zu lehren. Die Kinder beginnen den Lernprozess über die Schoah ohne traumatisiert oder ohne übermäßig traumatisiert zu werden.“⁷¹
- „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. [...] Auch das Leben in den Lagern und der Tod vieler muss angesprochen werden, wobei es nach unseren Erfahrungen nicht notwendig ist, auf

⁶⁷ Hertling, S.324

⁶⁸ Dahrendorf zitiert nach Arndt, S.32

⁶⁹ Leinweber, S.85

⁷⁰ Dagan, S.42

⁷¹ Gillis-Carlebach, S.89-90

Euthanasie-Experimente oder die Vernichtungslager und den industriell organisierten Tod in den Gaskammern einzugehen.“⁷²

- „Selbstverständlich könne in den ersten Schuljahren nicht die ganze Komplexität des Zivilisationsbruchs erfasst werden; und selbstverständlich gehöre zum verantwortungsvollen Umgang mit dem Thema auch die Aussparung grausamer Details. Doch bedeuten diese Vorbehalte nicht zwangsläufig, dass es unmöglich sei, das Thema vorsichtig und dem kindlichen Fassungsvermögen gemäß im Kindergarten und in der Grundschule aufzugreifen.“⁷³

Während die hier genannten Autorinnen und Autoren für eine Behandlung des Themas unter Auslassung der „schrecklichsten“ Aspekte eintreten, treten andere Autoren dafür ein, nicht nur die Schrecken zu mildern, sondern in den Berichten über die Geschichte sogar noch das Optimistische, Tröstende und Hoffnungsvolle herauszustreichen:

- Die Behandlung des Holocaust kann schon im Kindergarten beginnen, „[...]“, aber durch den Beginn mit dem weniger Schweren und durch die Betonung der positiven Kehrseite, [...].“⁷⁴
- „Wir sollten also im Unterricht den positiven Kern hervorheben und es unterlassen, die Einzelheiten in den Kreis mit einzubeziehen oder jedenfalls zu ausführlich beschreiben, die emotionell oder kognitiv für ein gewisses Alter oder ein gewisses Gemüt traumatisierend oder zu belastend sind. Deshalb sollte man länger und ausführlicher bei helfenden, tröstenden Situationen verweilen.“⁷⁵
- „Adir Cohen nimmt Dina Sterns Ansatz auf, in der Holocaust-Literatur für Kinder »der menschlichen Erfahrung des jüdischen Kindes und Jugendlichen unter den Bedingungen des Holocaust eine zentrale Bedeutung beizumessen. Um in die Richtung >Triumph des Guten über das Böse< und der Hoffnung über Verzweiflung voranzuschreiten.« Diese »optimistische Absicht, die Hoffnung und die Identifikation mit dem Streben nach dem Triumph des Guten«, sind ihrer Ansicht nach dazu geeignet, »das Gefühl der Verzweiflung und des Desasters zu vermindern, Passivität, Depression und Gefühle der Hilflosigkeit ihre Kraft zu nehmen, ein Wachsen in und

⁷² Beck, S.115

⁷³ Hertling, S.318

⁷⁴ Gillis-Carlebach, S.90

⁷⁵ ebd.

aus der Tragödie selbst zu verdeutlichen und Hoffnung, Auferstehung und Handlungswillen als Grund für den Sieg des Lebens zu zeigen.«⁷⁶

Nachdem ich bisher versucht habe darzustellen, welche Wege gegangen werden um die Thematik Kindern angemessen zu vermitteln, will ich mich nun der Frage widmen, welche Behandlung als angemessen in Bezug auf die Opfer anzusehen wäre. Dabei ist es hilfreich, sich eine grundlegende These Heyls nochmals in Erinnerung zu rufen:

„Man müsste mich in der Praxis erst überzeugen [...] 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.«⁷⁷

Besondere Bedeutung hat hier nun der Aspekt, dass die Erziehung über Auschwitz vor Ermordeten und Überlebenden bestehen können muss:

„Die ermordeten Juden und die Überlebenden haben ein Recht auf ihre Geschichte(n), auf ihre Identität, die zu schützen sind vor einer Instrumentalisierung.«⁷⁸

Zu diesem Punkt führt Heyl u.a. näher aus:

„Wenn wir die Nachgeborenen in die Lage versetzen wollen, mit unserer und ihrer Geschichte umzugehen, dann müssen wir ihnen eine Geschichte oder eine ganze Reihe von Geschichten erzählen, die widersprüchlich sind, beschämend, grausam, grauenhaft und zuweilen banal. Erzählten wir ihnen diese Geschichte nur als eine »jüdische Geschichte«, die von individuell erkennbaren Juden handelte, aber nicht von ebenso konkreten Nicht-Juden, bestärkten wir nur die Abwehr – die bei diesem Thema eine gleichsam ganz normale und nachvollziehbare Reaktion ist – und verhülfen der auch unter Erwachsenen verbreiteten Ansicht zu weiterem Gewicht, dass der Holocaust eigentlich eine Angelegenheit der Juden sei. Diese konkreten Geschichten sind m.E. aber Kindern im Vor- und Grundschulalter noch nicht zumutbar.«⁷⁹

Ein wichtiger Punkt hierbei ist sicherlich auch, dass die Opfer nicht zu Metaphern verkommen.

⁷⁶ Dagan, S.39

⁷⁷ Heyl (1998), S.120

⁷⁸ ebd.

⁷⁹ Heyl (1998), S.122

„»Juden sind keine Metaphern«, schrieb die amerikanische Schriftstellerin Cynthia Ozick. Die Geschichte der nationalsozialistischen Judenverfolgung gezielt herunterzumendeln zu einer für drei- bis zehnjährige Kinder verträglichen, bekömmlichen erzieherischen Kost, bedeutete, ihren Opfern erneut Unrecht zu tun. Die Kinder mit dem Grauen von Auschwitz zu konfrontieren – und das wird sich bei einer expliziten Thematisierung des Holocaust kaum redlich vermeiden lassen – hieße aber, sie in einem Maße zu verunsichern, dass mir jeder damit verbundene pädagogische Zweck fraglich erschiene.“⁸⁰

Abschließend kommt Heyl zu dem Urteil:

„Die Geschichte des Holocaust wird man Kindern im Grundschulalter nicht so erzählen können, dass der Weg dieser Geschichte in die Gaskammern und Massengräber führte. Eine Verkürzung der Geschichte auf eine Light-Version aber erscheint unangemessen.“⁸¹

Aus den oben angeführten Gründen erscheint es Abram / Mooren lediglich sinnvoll eine „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ durchzuführen:

„Kleinen Kindern zumutbar erscheint uns eine »Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz«, in der detaillierte Darstellungen extremer Grausamkeiten unterbleiben.“⁸²

An anderer Stelle schreiben sie dazu:

„Das zeigt um so mehr, dass Aufmerksamkeit für Auschwitz in dieser Altersgruppe eine Aufmerksamkeit sein muss, in der Auschwitz nur indirekt zur Diskussion gestellt wird. Die Frage ist dann, wie das möglich ist.“⁸³

Die hier dargestellte Kontroverse muss trotz des besonderen Themenkomplexes immer vor dem Hintergrund der schulischen Realität geführt werden. Daher sollte die folgende These Becks beachtet werden, auch wenn je nach Perspektive das, was man unter einem „ersten Zugang zum Thema“ verstehen will, recht unterschiedlich ausfallen wird:

„Dabei kann Grundschulkindern sicher nur ein erster Zugang zum Thema eröffnet werden. Die gesamte Komplexität ist für sie noch nicht verstehbar oder durchschaubar zu machen. Aber das gilt für fast alle Themen, die wir in der Grundschule bearbeiten.“⁸⁴

⁸⁰ Heyl (1998), S.121

⁸¹ Heyl (1998), S.123-124

⁸² Abram / Mooren, S.96

⁸³ Abram / Mooren, S.103

⁸⁴ Beck, S.112

In Folge auf diese These Becks kann als gelungenes Beispiel sicher das Projekt angesehen werden, das Fege und Matthey in einer vierten Klasse durchgeführt haben. Sie bearbeiteten den Themenkomplex in der Klasse in Gruppenarbeit. Die Gruppen beschäftigten sich mit den Themenschwerpunkten:

- + Hitler an der Macht / Informationen zum Weltkrieg
- + Die fortschreitende Ausgrenzung der Juden
- + Juden versuchen sich zu verstecken und finden Helfer
- + Anne Frank als Beispiel eines jüdischen Mädchens aus Frankfurt

„Die so genannte „Endlösung“ wollten wir von unserer Seite nicht thematisieren, sondern nur auf das eingehen, was von den Kindern angesprochen wurde, um sie emotional nicht zu stark zu belasten“⁸⁵

In dieser Unterrichtseinheit wurde ein erster Zugang zu dem Thema ermöglicht, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, womit bewusst die Gefahr einer Überlastung verringert wurde.

3.4 Instrumentalisierung als Problem im Umgang mit der Geschichte

Erziehung über Auschwitz muss vor Ermordeten und Überlebenden bestehen können.

„Die ermordeten Juden und die Überlebenden haben ein Recht auf ihre Geschichte(n), auf ihre Identität, die zu schützen sind vor einer Instrumentalisierung.“⁸⁶

Diese Aussage von Heyl steht im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts, der sich somit eng an den vorhergehenden anschließt.

Die Gefahr einer Instrumentalisierung des Holocaust ergibt sich m. E., wenn die Begründung für die Behandlung des Themenkomplexes nur an Gegenwart und Zukunft orientiert sind, ohne dem Recht der Opfer auf Gedenken um ihrer selbst willen gerecht zu werden. Im folgenden Abschnitt will ich mehrere Thesen wiedergeben, die diese Tendenz darstellen. Schreier betont, dass ein Erziehung zu

⁸⁵ Fege / Matthey, S.56-57

⁸⁶ Heyl (1998), S.120

Frieden und Toleranz heute nicht mehr um die Thematisierung des Holocaust herumkommt:

„Wenn die Lehre aus dem Holocaust, dies »Nie wieder!« , als zentrale Erfahrung der deutschen Geschichte dieses Jahrhunderts gilt, wenn Frieden und Toleranz nicht nur als vage Begriffe und Worthülsen, sondern im Sinne notwendiger Prinzipien den Kindern tatsächlich zu vermitteln sind, dann ist es schwierig, den Holocaust auszusparen. Man kann sich im Unterricht auf Teile der deutschen Geschichte und Kultur konzentrieren, die dem Holocaust fern liegen. Aber es ist kaum möglich, diese Geschichte in der Absicht einer Erziehung zu Toleranz und Gleichberechtigung zu erzählen, ohne den Holocaust zu erwähnen.“⁸⁷

Kestenberg sieht eine frühe Behandlung des Themas Holocaust als einen bedeutenden Baustein in der Phase der Gewissensbildung der Kinder an:

„Als ich eingeladen wurde, dieses Buch, das heißt über die Unterrichts-Methoden über den Holocaust zu schreiben, dachte ich sofort, wie wichtig es wäre, schon kleinen Kindern beizubringen, was im Dritten Reich in Deutschland geschehen ist. Diese Kinder brauchen die Aufklärung dringender als die größeren, da sie gerade in einer Phase sind, ein Gewissen zu entwickeln und ihre sadistischen und egozentrischen Gelüste zugunsten von Freundschaft und Liebe aufzugeben.“⁸⁸

Als ein eindeutiges Beispiel für eine konkrete Instrumentalisierung der Ereignisse im Dritten Reich und ihrer Opfer ist die Begründung für die Unterrichtseinheit von Emrich / Walper-Richter zu sehen:

„Wir benutzen den «9. November» hier über die historischen Ereignisse von 1938 hinausgehend als Chiffre für rassistische / faschistische Gewalt insgesamt. Der Begriff bezeichnet damit zugleich gegenwärtige Gewalt gegen Fremde und Ausländer in Deutschland.“⁸⁹

Badmor weist auf die Gefahren solcher Instrumentalisierungen hin, die sie im Alltag entdeckt:

⁸⁷ Schreier, S.28

⁸⁸ Kestenberg, S.74

⁸⁹ Emrich / Walper-Richter, S.30 (Emrich begründet diese „Instrumentalisierung“, indem er auf gesellschaftliche Traditionslinien verweist, die durch seinen Unterricht sichtbar gemacht werden sollen. Siehe Emrich (1995), S. 109 ff.)

„Bei vielen meiner Kolleginnen und Kollegen kann ich entdecken, dass das Thema »Schoah« durch zu viel Instrumentalisierung belastet wird: Ihnen geht es vorrangig um Demokratie, Humanismus, Autonomie des einzelnen. Dies sind alles äußerst wichtige Themen, aber es stellt sich die Frage, ob die Behandlung einer derart extremen Situation wie die der Schoah diesen Werten dient.“⁹⁰

Leinweber zitiert Heyl, der die These Badmors konkretisiert:

„Die umgekommenen Juden dürfen nicht dazu gebraucht werden, allgemeinste Forderungen an Erziehung zu rechtfertigen.“⁹¹

Heyl begründet diese kurze These, indem er an anderer Stelle anmerkt:

„Weil Juden keine Metaphern sind, wie es uns etwa die vorherrschende und sich aufdrängende, in vielen Dokumentationen gepflegte Gleichung »Jude = Opfer« weismacht, sondern Menschen.“⁹²

Heyl verweist auch darauf, dass eine Instrumentalisierung des Holocaust zur Erziehung für Toleranz und gegen Ausländerfeindlichkeit heute weder den damaligen noch den heutigen Opfern gerecht wird:

„Wieso kommen wir derart schnell von den Juden zu den Ausländern? Diese schnellschüssigen und kurzschlüssigen Aktualisierungen – Unterrichtseinheiten etwa unter dem Motto »Damals war es Friedrich, heute ist es Nasrin« - werden weder der Geschichte der Juden und der Geschichte des Holocaust noch der Situation von Zuwanderern im heutigen Deutschland gerecht, geschweige denn den Menschen, über die wir dabei sprechen. Schließlich werden zweierlei allgegenwärtige Reflexe unterstützt: man tut so, als seien 1) die über Jahrhunderte in Deutschland ansässigen deutschen Juden Ausländer oder Fremde gewesen, und als sei 2) der Holocaust Sache der Juden und Ausländerfeindlichkeit Sache der Zuwanderer.“⁹³

Quindeau verweist auf die Gefahr der Instrumentalisierung in der pädagogischen Vermittlung des Themas, aber sie stellt auch fest, dass eine pädagogische Aufarbeitung immer über das zweckfreie Gedenken hinausgehen muss. Sie fordert daher, dass sich jeder Erzieher über die Gefahren der Instrumentalisierung bewusst sein sollte und diese in seiner pädagogischen Planung auch berücksichtigen sollte:

„Wie an der »Goldhagen-Debatte« auf der Ebene gesellschaftlicher Auseinandersetzung sichtbar, laufen auch solche Gespräche [mit Kindern; B.M.] manchmal Gefahr, Auschwitz zu instrumentalisieren für die eigenen moralischen,

⁹⁰ Badmor, S.151

⁹¹ Heyl zitiert nach Leinweber, S.72

⁹² Heyl (1998), S.135

theoretischen oder pädagogischen Interessen. Die Auseinandersetzung mit der Massenvernichtung stellt nicht nur einen rationalen Diskurs, einen gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess dar, sondern ist immer auch Erinnerung und Gedenken an die Ermordeten. Dieser Aspekt des Gedenkens tritt auch im pädagogischen Kontext häufig in den Hintergrund. Ich plädiere daher für eine Erinnerung an Auschwitz als moralische Forderung, die keinem weiteren Zweck mehr unterzuordnen ist. Die Radikalität dieser Forderung widerspricht natürlich der Notwendigkeit pädagogischer Vermittlung; ich gehe daher auch nicht davon aus, dass sie in die Praxis umzusetzen ist; sie könnte jedoch als eine Art regulative Idee fungieren, gleichsam als Korrektiv der Auseinandersetzung, ohne jedoch die Vorstellung zu verfolgen, sie vollständig umsetzen zu können. Das Gedenken an die Ermordeten um ihrer selbst willen setzt jedoch voraus, dass alle Instrumentalisierungen und Verzerrungen benannt und reflektiert werden. So möchte ich beispielsweise die Frage aufwerfen, ob die Moralerziehung von Kindern, die Vermittlung von Werten wie Zivilcourage, Freundschaft, Toleranz, Respekt gegenüber anderen, nicht auch in anderer Form geschehen kann; braucht man da wirklich Auschwitz als Beispiel? [...] Um solchen Instrumentalisierungen zu entgehen, halte ich es für wichtig, sich zunächst einmal die Möglichkeit einer Instrumentalisierung in den eigenen pädagogischen Interaktionen vor Augen zu führen, um dieser dann auch begegnen und nach Alternativen suchen zu können. Die Einsicht, dass aus Auschwitz keine eindeutigen Lehren zu ziehen sind, scheint mir grundlegend für die pädagogische Praxis.“⁹⁴

Wurde bisher nur auf die Instrumentalisierung der Opfer eingegangen weist Schreier auch auf eine mögliche Instrumentalisierung der Kinder hin: Schreier stellt nach einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den Ideen Korczaks fest:

„Zunächst [folgt; Ergänzung B.M.] das Verbot, Kinder zu instrumentalisieren. Wo jemand die zynische Absicht verfolgen würde, eine neue Schicht von Konsumenten für die Angebote eines Holocaust-Marktes zu erschließen, der längst zum bloßen Genre des Kulturbetriebs verkommen ist, würde Korczak mit Bitterkeit und Leidenschaft Widerspruch einlegen.“⁹⁵

⁹³ Heyl (1998), S.128

⁹⁴ Quindeau, S.64-65

⁹⁵ Schreier, S.26

3.5 Verantwortung und Persönlichkeit des Lehrers

Wie aus den bereits dargestellten Gründen für oder gegen die Behandlung des Themenkomplex Holocaust / Drittes Reich ersichtlich ist, handelt es sich hierbei um kein „gewöhnliches Thema“. Welche Bedeutung hierbei die Rolle des Erziehers hat und welche Voraussetzungen dieser bei sich selbst vor der Behandlung des Themas klären sollte, soll im folgenden erörtert werden. Eng damit verbunden ist auch die Verantwortung des Erziehers, die dieser bei der Behandlung dieses Themas gegenüber den Kindern trägt.

Dagan beschreibt eine der möglichen Ursachen für eine mangelnde Bereitschaft zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung, auch der Erzieher, mit diesem Thema:

„Die Konfrontation mit dem Holocaust führt zu einem existentiellen, in der Natur des Menschen liegenden Konflikt zwischen dem Wunsch, den Gegenstand abzudrängen, und der Notwendigkeit und Verpflichtung zu erinnern. Die Geschehnisse der Vergangenheit und die Furcht vor ihrer möglichen Wiederholung begünstigen eine mentale Barriere.“⁹⁶

Aus dieser Tatsache folgert Quindeau:

„Die Einsicht in das Vorhandensein eigener unbewusster Abwehrprozesse erscheint mir als wichtige Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Diese Abwehr lässt sich zwar nicht vermeiden, wohl aber kann sie aufgespürt und reflektiert und somit bewusst in die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern einbezogen werden. Unreflektiert könnte sie sich jedoch störend auf die Interaktion auswirken und den bewussten Intentionen zuwiderlaufen.[...] Folgende Fragen könnten vor solch einem Gespräch reflektiert werden: Was ist für mich mit der Massenvernichtung verbunden? Welche Gewissheiten, Selbstverständlichkeiten werden dadurch in Frage gestellt? Welche Ängste und unangenehmen Gefühle dadurch ausgelöst?“⁹⁷

Quindeau und andere Autorinnen und Autoren gehen aber noch einen Schritt weiter, sie fordern nicht nur eine Reflexion der Barrieren im Umgang mit dem Thema, sondern ein generelles Bewusstsein um den eigenen Standpunkt, als Grundlage für die Behandlung des Themas in pädagogischen Prozessen:

- „Als zweite wichtige Voraussetzung - nach der Einsicht in die Unumgänglichkeit psychischer Abwehr – möchte ich die Reflexion des eigenen Standorts, der eigenen Perspektive nennen. Dies bezieht sich konkret zunächst auf die Auseinandersetzung

⁹⁶ Dagan, S.37

mit der eigenen Familiengeschichte sowie mit den eigenen Erfahrungen aus Schule, Ausbildung, Freundeskreis, Jugendgruppen sowie dem gesellschaftlichen Umgang mit diesem Thema. [...] Darüber hinaus bezieht sich die Reflexion der eigenen Perspektive auch auf die Einsicht in unbewusste Identifizierungen und unbewusste Schuld- bzw. Schamgefühle, die nach Entlastung drängen und die Auseinandersetzung beeinträchtigen können.“⁹⁸

- „Bevor wir überlegen, wie wir mit Kindern über das Thema reden wollen und was sie darüber erfahren sollen, müssen wir uns fragen, was wir selber damit verbinden.“⁹⁹
- „Der entscheidende Teil unserer Frage [ob der Holocaust ein Thema für Grundschule und Kindergarten sei; Anmerkung B.M.] ist nicht durch Auskünfte von Experten – Psychologen, Psychoanalytiker, Pädagogen und andere Kindersachverständige – zu beantworten. Wir kommen auf diese Weise um die eigene Verantwortung nicht herum. Letztlich liegt es an unserer Auffassung des Holocaust, liegt es an dem Gewicht, das wir diesem Thema für die eigene Identität beimessen, an dem Einfluss der Shoah auf die Geschichte der Menschen auf der Erde, wie wir die Frage wahrnehmen.“¹⁰⁰
- „Das Thema »Holocaust« ist ein Tabuthema der Erwachsenen. Deswegen ist es zunächst wichtig, dass die Erwachsenen sich mit ihren eigenen Gefühlen, Ängsten und Einstellungen auseinandersetzen.“ Beck führt das weiter aus, indem sie schreibt: „Leid, Unrecht und Grausamkeit werden Emotionen auslösen (bei den Kindern und bei Erwachsenen). Für die Erwachsenen ist es daher dringend notwendig, sich die eigenen Einstellungen, Vorerfahrungen und Ängste bewusstzumachen, um sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten, bevor ein solches Thema bearbeitet werden kann.“¹⁰¹

Auf die Problematik der Klärung des eigenen Standpunkts weist auch Rodenhäuser hin, wenn sie eine Situation auf einem Elternabend zu dem Thema beschreibt. Die Ablehnung der Thematik durch einen Vater resultierte aus seiner eigenen Unsicherheit in Bezug auf den Themenkomplex. Diese Unsicherheit lässt sich sicher auch bei Lehrern und Erziehern finden.

⁹⁷ Quindeau, S.53-54

⁹⁸ Quindeau, S.58

⁹⁹ Heyl (1996), S.25

¹⁰⁰ Schreier, S.31

¹⁰¹ Beck, S.115-116

„Während die meisten Eltern sich zurückhielten, äußerte ein Vater, dass dieses Thema eine Überforderung für seinen Sohn darstelle. In der Diskussion zeigte sich jedoch, dass er selbst Schwierigkeiten mit der Problematik hatte.“¹⁰²

Dagan sieht die Notwendigkeit einer bewussten Auseinandersetzung der Erzieher mit der Problematik nicht nur vom Vermittlungsaspekt her bestimmt, sondern auch in Bezug auf die allgemeine gesellschaftliche Verantwortung im Umgang mit dem Thema:

„Das Anwachsen des Neonazismus und die Gefahren des Revisionismus, der Leugnung des Holocausts um uns herum, und die Verdrängung des Phänomens in uns erfordern eine aktive Auseinandersetzung auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher, die in verschiedene pädagogische Bezugfelder eingebettet sein sollte.“¹⁰³

An anderer Stelle streicht sie die Verantwortung der Erzieher bei der Behandlung des Themas heraus, die nur aus einer bewussten Auseinandersetzung um den eigenen Standpunkt hervorgehen kann:

„Überall dort, wo es solcherlei Bemühungen nicht gibt [offizielle Gedenktage usw.; Anmerkung von B.M.], bedarf es für Pädagogen, die Kinder an das Thema heranführen wollen, eines eigenen Bewusstseins für die Notwendigkeit, Wissen und Haltungen in Hinblick auf den Holocaust in die pädagogische Praxis einzuführen. Sie müssen über ein Gespür dafür verfügen, einen angemessenen Moment zu finden, der es ermöglicht, das Thema auf die Erfahrung von Leid und Furcht im Leben des Kindes zu beziehen oder empfohlene Themen oder Methoden zu wählen.“¹⁰⁴

Findet diese Auseinandersetzung und die folgende Umsetzung in die Praxis nicht in der gebotenen Tiefe und Gründlichkeit statt, kann es zu psychischen Schäden und Schuldgefühlen nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Erziehern kommen:

„Gelegentlich werden Kinder mit zu vielen Informationen konfrontiert, oder die Auseinandersetzung erfolgt zu spät oder zu früh. In jedem dieser Fälle wird das Kind nicht in die Lage versetzt, emotional mit dem Thema umzugehen, da das Entwicklungsniveau des Kindes, das Timing und die inhaltliche Qualität der Beschäftigung nicht aufeinander abgestimmt sind. Daraus resultieren Zweifel und

¹⁰² Rodenhäuser, S.18

¹⁰³ Dagan, S.37

¹⁰⁴ Dagan, S.44

Schuldgefühle auf Seiten der Erzieher. Die gleichen Gefühle können auch bei Pädagogen auftreten, die selber nicht in der Lage sind, sich dem Thema zu stellen.“¹⁰⁵

Heyl führt ein besonders drastisches Beispiel an, bei dem eine eingehende Reflexion nicht stattgefunden zu haben scheint. Dieses Beispiel verdeutlicht auch auf radikale Weise die Verantwortung des Erziehers:

„Wir müssen darauf acht geben, dass wir als Erwachsene an den Kindern nicht ausreagieren, womit wir selber nicht zu Rande kommen. Ein Beispiel: »Auf einer Tagung erzählte eine Teilnehmerin, dass sie mit ihrem Mann und ihrer neunjährigen Tochter während einer Israel-Reise in der Gedenkstätte Yad Ve Shem war: „Das Thema ist mir sehr wichtig, erklärte die Frau, „ das muss man Kindern früh nahe bringen. Das musste sie sehen.“ Ein [israelischer] Zuhörer fragte: „Aber die Fotos dort, hat sie damit umgehen können?“ „Die jüdischen Kinder“, entgegnete die Mutter, „die hat auch keiner gefragt, ob sie damit umgehen konnten, damals.«

Was für eine Kälte gegenüber dem eigenen Kind spricht aus diesen Sätzen! Wenn die Täter den jüdischen Kindern gegenüber diese Härte und Kälte zeigten, ist dies wahrlich kein Argument, dem eigenen Kind gegenüber hart und kalt zu sein. Kinder haben das Recht, in ihrer psychischen und persönlichen Integrität respektiert zu werden – auch bei dem Thema Holocaust. »Dieses „Recht des Kindes auf Achtung“, das von den Nazis auf verschiedenste Weise verletzt wurde, haben jüdische Pädagogen wie Janusz Korczak selbst unter den Bedingungen der Verfolgung und des Mordes noch mit Leben erfüllt. Wie dürften wir es dann aufgeben?«¹⁰⁶

Bei der Reflexion des eigenen Standpunkts kann es dabei nicht nur um eine Auseinandersetzung mit den „abstrakten“ historischen Fakten und Zahlen gehen, sondern muss die Reflexion des Erziehers über seine eigene historische Vergangenheit miteinbeziehen:

„Die erste Frage ist eine Gewissensfrage an die Erwachsenen [die Frage nach der Persönlichkeit des Erziehers, Anmerkung B.M.], die in die heiligen Hallen der Früherziehung eintreten: die Eltern, die KindergärtnerInnen, die LehrerInnen und alle anderen Erziehungsberechtigten. [...] Der Erzieher muss bereit sein, sich der

¹⁰⁵ Dagan, S.48

¹⁰⁶ Heyl (1998), S.130-131

Vergangenheit zu stellen. Diese Bereitschaft beruht auf Anerkennung der Geschichte als Wahrheit, die sich nicht übergehen lässt.¹⁰⁷

Knapper formuliert könnte diese Forderung wie folgt lauten:

„Wer Kindern über die Shoah erzählen will, muss sich seiner geschichtlichen Vergangenheit bewusst werden.“¹⁰⁸

Diese Reflexion der eigenen Geschichte und der familiären Vergangenheit kann besonders in Deutschland unangenehm sein, weshalb Erzieher ihre Reflexion der Thematik oft auf „abstrakte“ Fakten beschränken:

„Dass wir in Deutschland oder Österreich heute geneigt sind, uns möglichst abstrakt mit den Geschehnissen jener Zeit zu beschäftigen, kommt nicht von ungefähr. Die konkrete Auseinandersetzung birgt das Risiko, dass wir Dinge erfahren, die uns in unserem Bild von unseren Vorfahren und von uns selbst erschüttern.“¹⁰⁹

Besonders hier besteht die Gefahr, dass beim „Graben“ in der Vergangenheit, auch der Familien der Kinder „unliebsame“ Ergebnisse zu Tage treten:

„Insbesondere in der Perspektive der Tätergesellschaft in Deutschland muss in pädagogischer Hinsicht sehr genau bedacht werden, dass das Tabu um das Thema Holocaust gerade in der Geschichte der eigenen Familie deutliche Spuren zurückgelassen hat. Kinder, die in der Klasse den Auftrag erhalten, nach den Erinnerungen der Großeltern zu fragen, laufen immer Gefahr, auf ein Stück belasteter Familiengeschichte zu stoßen. [...] Das allein schon ruft die Frage hervor, ob die eigene Familiengeschichte wirklich ausreichende pädagogische Sicherheit bietet, um das Thema anzusprechen, besonders dann, wenn Kinder in der Grundschule in der Geschichtsstunde dazu angehalten würden, wie Richter über ihre Großeltern zu urteilen.“¹¹⁰

Nicht nur Mooren, sondern auch Kestenberg, die sich ansonsten für eine möglichst frühe Behandlung des Themenkomplexes einsetzt, fragt nach dem Sinn und Zweck einer Konfrontation der Kinder mit den Taten ihrer Vorfahren:

„Wenn wir auch zugeben, dass wir Kindern ungern Schlechtes und Sündhaftes von uns, unseren Eltern und Großeltern erzählen, wenn wir auch imstande sind das Tabu der Ahnen-Schuld aufzuheben, müssen wir uns doch fragen, wie es einem Kind helfen soll, wenn wir ihm die schrecklichen Untaten unserer Großeltern gestehen. Wir müssen uns überlegen ob wir damit den Kindern nützen oder ihnen vielleicht Schaden

¹⁰⁷ Gillis-Carlebach, S.81

¹⁰⁸ ebd, S.82

¹⁰⁹ Abram / Heyl, S.18

zufügen. Wir müssen weiter fragen, warum wir nicht warten können bis die Kinder älter sind, bevor wir solche furchtbaren Taten vor ihren Augen entstehen lassen.“¹¹¹

3.6 Überforderung / „Überfütterung“

Der naheliegendste Gedanke beim Nachdenken über die Behandlung des Themas Holocaust in der Grundschule ist der „Überforderung der Schüler“. Auch wenn Adorno warnt:

„Kinder, die gar nichts von der Grausamkeit und Härte des Lebens ahnen, sind, einmal aus dem Geschützten entlassen, erst recht der Barbarei ausgesetzt.“¹¹²

Stellt sich die Frage wie und ob der Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule behandelt werden kann, ohne die Kinder zu überfordern. Dem Aspekt der „Überforderung“, der sich mehr auf die psychische Konstitution der Kinder bezieht, habe ich im zweiten Teil die Diskussion um die „Überfütterung“ der Schüler beigelegt, die auch verschiedenste Argumente für oder gegen die Behandlung des Themenkomplexes in der Grundschule hervorbringt.

Zunächst soll es hier nun über die Ursachen der Überforderung bei diesem Themenkomplex gehen, bevor dann die Frage untersucht werden soll, ob vor diesem Hintergrund der Holocaust ein Thema sein kann und soll und wenn ja, wie dies ohne Überforderung möglich ist.

Dagan stellt die Ursachen für eine Überforderung / Traumatisierung durch den frühen Umgang mit dem Thema Holocaust sehr plastisch dar:

„Generell ist es schwer, Dinge oder Ereignisse ohne eine vorherige Erfahrung mit ihnen zu begreifen. Die Geschehnisse während des Holocaust liegen jedoch jenseits des konzeptionellen Begreifens, da eine so enorme Kluft zwischen dem gegenwärtigen Leben und den Geschehnissen der Vergangenheit besteht, wie es uns die Medien zeigen. Die Auseinandersetzung mit dem Holocaust führt grundsätzlich zur Traumatisierung (oft ohne die Möglichkeit, die eigenen Gefühle zu bearbeiten, da der übliche Zugang über die Konfrontation mit den Gräueltaten verläuft). [...] Die Furcht, die Erwachsene angesichts der Möglichkeit traumatischer Reaktionen auf den Holocaust bei Kindern zeigen, findet seine Begründung einerseits darin, dass es dabei

¹¹⁰ Mooren, S.269

¹¹¹ Kestenberg, S.71

¹¹² Adorno, S.102

um Mord geht, und daher um Tod in einer verzerrten Form. Diese Furcht konzentriert sich auf die schrecklichen und erschreckenden Aspekte des Geschehens – die große Zahl der betroffenen Opfer und die Un(er)fassbarkeit der Vernichtungsmaschinerie (Gaskammern, Folter, Erschießungen etc.). Dabei ist die Begegnung des Kindes mit dem Tod an sich schwierig.¹¹³

An anderer Stelle konkretisiert sie das auf Unmöglichkeit eines Verstehens dieser geschichtlichen Prozesse und weist darauf hin, welcher Gefahren sich eine Erziehung zu diesem Thema bewusst sein muss:

„Wir sprechen von einer Periode, in der das Ausmaß und der Charakter der ausgeübten Gewalt und der begangenen Grausamkeiten auch das Verständnis Erwachsener überfordern. Um so beängstigender und unverständlicher muss es für Kinder erscheinen. Wenn wir uns in unserer Darstellung der Geschichte des Holocaust auf die »technische« Seite beschränken, werden wir eher das Gefühl des Ekels und der Entfremdung [gegenüber den Tätern wie gegenüber den Opfern] erreichen, als Identifikation und Anteilnahme [für die Opfer].“¹¹⁴

Aufgrund dieser Gefahren, die eine Behandlung des Themas in der Grundschule mit sich bringt, setzt sich Quindeau gegen eine Festschreibung des Themenkomplexes in den Curricula der Grundschule ein. Dies begründet sie weiter:

„Das Charakteristische dieser Massenvernichtung liegt in dem Zivilisationsbruch; dies ist jedoch erst ab einem bestimmten Alter, etwa der Adoleszenz, zu verstehen.“¹¹⁵

Quindeau verweist auch auf die Erfahrungen, mit anderen „schwierigen“ Themen, die bei der Konfrontation von Kindern mit ihnen gemacht wurden:

„Aus der Sexualerziehung sind die vielfältigen Probleme bekannt, die aus einer unvermittelten Konfrontation des Kindes mit Bildern und Texten entstehen können. Die daraus resultierende Verunsicherung und Verwirrung kann manchmal nur schwer wieder eingeholt werden.“¹¹⁶

Heyl sieht die Gefahr der Überforderung vor allem darin, dass man nicht weiss, wie eine der Sache angemessene Vermittlung der Thematik aussehen könnte, an der die Kinder keinen Schaden nehmen:

„Es geht mir darum, Kindern dort, wo wir es können, etwas nicht zuzumuten, weil wir nicht wissen, wie wir es ihnen zumuten könnten, ohne dass sie Schaden daran nähmen,

¹¹³ Dagan, S.37-38

¹¹⁴ Dagan, S.49

¹¹⁵ Quindeau, S.66-67

oder aber der Gegenstand von uns derealisiert, entwirklicht würde, um ihnen doch zu ersparen, woran wir als Erwachsene schon Gefahr laufen, irre zu werden.“¹¹⁷

Er fordert daher, die Kinder nicht zu früh zu verunsichern und beruft sich dabei auf die Tätigkeit Korczaks in der Extremsituation des Gettos als Kronzeugen:

„Verunsichern wir die Kinder nicht zu früh, geben wir ihnen die Geborgenheit und Sicherheit wo wir nur können. Übrigens hat auch Janusz Korczak selbst im Warschauer Getto dieses Prinzip nicht aufgegeben, im Gegenteil ... er hat die Kinder allen Realitäten zum Trotz auf ein Leben vorbereitet, nicht auf den Tod.“¹¹⁸

In diesem Zusammenhang können Rathenow und Weber schreiben, auch wenn es aus ihrer Perspektive schwerpunktmäßig um Gedenkstättenpädagogik geht:

„Einschlägige Erfahrungen haben immer wieder gezeigt, dass Kindern die auf die systematische Ermordung und das Zerschneiden von Menschen ausgerichtete NS-Politik nicht vermittelt werden kann. Die bürokratische Organisation des Massenmordes analysieren zu können verlangt hohe Abstraktionsleistungen, zu denen Kinder kognitiv nicht in der Lage sind. Unabhängig davon sind sie emotional überfordert, wenn sie grauenvollen Bildern begegnen, die beispielsweise durch eine Erschießungswand, eine Gaskammer oder die Verbrennungsöfen eines Konzentrationslagers entstehen. Schule ist geradezu aufgefordert, sich schützend zwischen die Kinder und das Grauen in den Konzentrationslagern zu stellen.“¹¹⁹

Heyl sieht die Kinder im Vor- und Grundschulalter aber vor allem deshalb durch die Thematik überfordert, da bei ihnen noch nicht die Fähigkeit zur klaren Trennung von Phantasie und Realität vorliegt:

„Diese konkreten Geschichten sind m. E. aber Kindern im Vor- und Grundschulalter noch nicht zumutbar. Kinder begreifen erst in dieser Lebensphase allmählich die notwendige Grenze zwischen Phantasie und Realität, die es ihnen ermöglicht, sich eigene destruktive Anteile in der Phantasie zu erlauben, ohne dass sie sich in der Realität erfüllen. Diese Grenze ist für die kindliche Entwicklung wichtig, da sie dem Kind hilft, in eine menschliche Umwelt Vertrauen zu finden, die es vor der Destruktivität schützen möge.“¹²⁰

Diese Fähigkeit ist aber nötig um die Geschehnisse um Auschwitz nur ansatzweise, um ihren Kern herum verstehen und interpretieren zu können.

¹¹⁶ Quindeau, S.67

¹¹⁷ Heyl (1998), S.125

¹¹⁸ ebd. , S.123

¹¹⁹ Rathenow / Weber, S.21

¹²⁰ Heyl (1998), S.122

„Das in besonderer Weise Verstörende an Auschwitz ist, dass es vor Auschwitz nicht gelungen ist, die kulturstiftenden und kulturerhaltenden Barrieren zwischen destruktiven Phantasien und der Realität aufrechtzuerhalten. Damit tun wir Erwachsene uns schwer genug – Kindern ist die »Erfahrung« dieses »Zivilisationsbruches« nicht zuzumuten.“¹²¹

Aus diesen Gründen kann Heyl u.a. folgern:

„Die Kinder mit dem Grauen von Auschwitz zu konfrontieren – und das wird sich bei einer expliziten Thematisierung des Themas Holocaust kaum redlich vermeiden lassen – hieße aber, sie in einem Maße zu verunsichern, dass mir jeder damit verbundene Zweck fraglich erschiene.“¹²²

Nach dieser Ablehnung der Behandlung des Themenkomplexes in der Grundschule stellt sich nun die Frage, wie Pädagogen mit der Problematik der Überforderung umgehen, die entweder schon Projekte in der Grundschule durchgeführt haben oder solche vorschlagen.

Dagan verweist dabei zunächst auf grundlegende Entwicklungsschritte beim Kind und wie die Vermittlung des Themas Holocaust darauf Bezug nehmen sollte.

„Die Wahrnehmung des Holocaust und die Herausbildung einer Haltung zu ihm sollte als gradueller Entwicklungsprozess begriffen werden. Jedes Kind reagiert im Rahmen seiner eigenen emotionalen und kognitiven Entwicklung auf die ihm dargebrachten Informationen über den Holocaust. Zusätzlich gibt es eine Reihe allgemeiner Aspekte hinsichtlich seiner Entwicklung. Drei Phänomene in der Entwicklung des jungen Kindes lassen seine »historische Wahrnehmung« des Holocaust allerdings komplizierter erscheinen:

1. Seine konzeptionelle zeitliche Orientierung im chronologischen Sinne ist noch wenig ausgebildet und auf seine unmittelbare Erfahrung beschränkt.“
2. Die Weltbetrachtung des Kindes ist umfassend und nicht differenzierend. Inhalte verschiedener Geschichten werden nicht zeitlich voneinander getrennt wahrgenommen.
3. Die kindliche Moralentwicklung muss berücksichtigt werden.

„Die obige Charakterisierung junger Kinder zeigt deutlich, dass wir uns nicht auf rationale Erklärungen verlassen sollten, da diese jenseits des kindlichen Vermögens liegen, Sachverhalte zu verstehen. Dennoch müssen wir einerseits das Bedürfnis

¹²¹ ebd., S.123

wahrnehmen und anerkennen, dass eine Form von Erklärung geboten wird, und andererseits die Gefahr in Betracht ziehen, dass das Kind in eine Verwirrung über die Dinge gerät (gerade in früher Kindheit), die kleiner wird, je mehr sich sein Erfahrungshorizont weitet.“¹²³

Ihre Vorstellungen, wie das Thema behandelt werden sollte, ohne die Kinder zu überfordern, führt sie an anderer Stelle weiter aus:

„Wie also sollen wir Kindern davon berichten, ohne ihnen Angst zu bereiten? Wir müssen genau darauf schauen und wahrnehmen, wie Kinder sich während der Erzählung verhalten, und wir müssen ihre Fragen genau beobachten. Am besten geben wir nicht mehr Informationen weiter, als erfragt wurden, und unsere Antworten bedürfen der Klarheit und Verständlichkeit, so direkt und ehrlich wie möglich. Wir dürfen nicht davon absehen, unsere eigenen Gefühle der Betroffenheit und des Bedauerns mitzuteilen. Eltern sollten mit einbezogen werden, um die Behandlung schonend einzubetten, um den Kindern eine gewisse Kontinuität in der Beschäftigung zu erleichtern und sie vor Überreaktionen zu bewahren. Es reicht nicht aus, das Thema nur einmal aufzubringen. Die Kinder wiederholen ihre Fragen ebenso wie das, was sie von Erziehern gehört haben. Sie sollten die Gelegenheit erhalten, sich nicht nur in Worten auszudrücken, sondern auch im Rahmen ihres alltäglichen Tuns durch kreative Tätigkeiten, etwa im bildnerisch-künstlerischen oder im Bereich des darstellenden Spiels.“¹²⁴

Garlichs und Leuzinger-Bohleber weisen zu Recht auf die unterschiedlichen Entwicklungsniveaus hin, auf denen sich die Kinder im Grundschulalter befinden und geben Anregungen, wie die Vermittlung des Themas auf dieser Stufe zu gestalten sei:

„Gerade bei einem emotional so belastenden Thema wie Holocaust muss man damit rechnen, dass in einer Schulklasse von 25 Kindern wahrscheinlich immer einige Kinder sind, die psychisch z.B. noch auf der Stufe der Prä-Ambivalenz stehen, also des psychischen Erlebens des Schwarz-Weiß, der krassen Gegensätze funktionieren und noch mangelhaft zwischen Phantasie und Realität unterscheiden können. Für diese Kinder ist ein Thema wie „Holocaust“ in besonderer Weise schwierig, weil es sie in Zusammenhang mit ihrer präambivalenten, inneren Märchenwelt bringt und die

¹²² ebd., S.121

¹²³ Dagan, S.41-42

Erzählungen der Lehrerin, die Informationen zum Holocaust etc. entsprechend magisch verarbeitet werden. Dadurch kann innerseelisch im schlimmsten Falle ein Vermischung der magischen Phantasien mit dem real stattgefundenen Zivilisationsbruch des Holocaust stattfinden. Aber ich denke, auch für Kinder, die in ihrer bisherigen Entwicklung mehr Glück hatten und in der Latenzphase sind, ist das Holocaust-Thema (das Dimensionen enthält, die nicht einmal für uns Erwachsene mit einem kognitiven und emotionalen seelischen Apparat, der viel breiter ist, fassbar sind) immer auch ein Stück Überforderung. Daher denke ich, ist es sehr wichtig, das Thema so aufzuarbeiten, dass es die Kinder in ihrer kindlichen Realität auch erreicht, also z.B. über Identifikation mit jüdischen Kindern, die ihre Eltern im Holocaust verloren haben, dann man die Kinder dort seelisch abholt, wo sie sind und sie nicht mit den Fragen der Erwachsenen zu diesem Thema konfrontiert.¹²⁵

Um eine Überforderung der Kinder zu umgehen rät Badmor:

„Wir müssen darauf achten, dass wir Kinder das Thema nicht durch einen Schock nahe bringen. Leider wurde es lange Jahre bei uns so gemacht. Statt dessen rate ich, so zu lehren, als würden Sie, der Lehrer oder die Lehrerin, mit den Kindern durch ihre ganze Schulzeit gehen. Sie haben Zeit. Wir sollten mit den Kindern das tun, was sie verkraften können und keinen Widerstand erzeugt.“¹²⁶

Ein methodischer Vorschlag dazu kommt auch von Beck, sie schreibt:

„Insgesamt wird man immer darauf achten müssen, dass einzelne Kinder nicht überfordert werden. Beim Vorlesen und Erzählen im Kreis gelingt es am besten, die Reaktion zu beachten und ggf. entsprechende Erklärungen einzuschieben und wegzulassen.“¹²⁷

Der Ansatz von Sahr, er arbeitet mit dem Bilderbuch „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuters, kann meiner Meinung nach als ein Beispiel für ein derartiges Vorgehen angesehen werden.¹²⁸

¹²⁴ Dagan, S.48-49

¹²⁵ Garlichs / Leuzinger-Bohleber, S.50

¹²⁶ Badmor, S.148

¹²⁷ Beck, S.118

¹²⁸ siehe Sahr, S.33-35

Badmor weist in einem Beispiel darauf hin, dass selbst bei einer gründlichen Vorbereitung, die eine Überforderung ausschließen soll, es immer wieder zu einem Auseinanderfallen von Ziel und Wirkung einzelner pädagogischer Maßnahmen kommen kann:

„Eine Mutter erzählt: Der kleine Sohn kommt aus der Schule und sagt, dass er kein Jude mehr sein will. Nun, das ist ja nicht so schlimm. Aber als die Mutter fragte warum eigentlich, war die Antwort: »Weil ich nicht verbrannt werden will.« Ich bin ganz sicher, dass das nicht das beabsichtigte Ziel des Unterrichts war. Aber wenn man so etwas Schreckliches auch nur nebenbei bemerkt, ist alles andere vergessen.“¹²⁹

Über derartige „verunglückte“ Vermittlungsversuche der Thematik ist mir leider kein weiteres, konkreteres Beispiel aus der Literatur bekannt.

Kestenberg und Beck machen in ihren Thesen zur Überforderungsproblematik darauf aufmerksam, dass die Befürchtungen zwar berechtigt sind, die Probleme bei der Vermittlung einzelner schwieriger Aspekte dabei eher bei den Tabus in der Erwachsenenwelt liegen als bei den Kindern:

„Obwohl der Widerstand, Kindern die schreckliche Wahrheit des Dritten Reiches zu erzählen, universell ist, ist er noch viel größer, wenn es sich um kleine Kinder handelt. Die Erklärung, warum man es nicht tun will, scheint rational zu sein: Das kleine Kind darf nicht überfordert werden. Es neigt zur Angst, wenn man ihm furchterregende Geschichten erzählt. Dann kann es nachts nicht schlafen und hat schlechte Träume. Außerdem ist es unmöglich, ihm so etwas Kompliziertes beizubringen. Es hat genug Zeit, sich später den Kopf zu zerbrechen. Wenn es danach fragt, weil ein anderes Kind oder ein Erwachsener darüber gesprochen hat oder es im Fernsehen davon gesehen hat, kann man ihm ruhig sagen: »Das werden wir dir erklären, wenn du älter bist.« Diese Art, mit Kindern umzugehen, erinnert uns an das Tabu der Sexualität, das man in viktorianischen Zeiten Kindern auferlegte. Freud (1907) ging von der Annahme aus, dass Erwachsene ihren Kindern die Sexualität verschweigen, weil sie sich selber schuldig fühlen und sich deswegen schämen. Dasselbe kann man heute über das Tabu der Geschichtswahrheit sagen.“¹³⁰

¹²⁹ Badmor, S.143

¹³⁰ Kestenberg, S.69

Während Kestenbergs auf das Tabuthema der Sexualität verweist, stellt für Beck eines der größten Hindernisse für eine angemessene Auseinandersetzung mit dem Thema der Themenbereich „Tod“ dar:

„Die Forderung nach Identifikation mit einzelnen Menschen führt im Themenbereich Holocaust zu dem Problem, dass nur zu oft am Ende einer solchen Geschichte der Tod durch Gewalt steht. Und man fragt sich, ob das für Kinder nicht eine große emotionale Zumutung ist. Der Tod wird nicht nur in diesem Kontext, sondern vor allem auch im Alltag tabuisiert. Dafür erscheint er aber im Fernsehen, auch für Kinder, in alltäglicher Brutalität. Tod ist kein Tabuthema für Kinder, sondern ein Tabuthema der Erwachsenen. Kinder versuchen in ihren Spielen, Sprachspielen, Fragen und Handlungen, sich mit allen sie interessierenden Fragen auseinander zu setzen.“¹³¹

Im Gegensatz zu Heyl u.a. kommen Fege und Matthey nach der erfolgreichen Durchführung eines Projekts in der vierten Klasse zu dem Schluss, dass es durchaus möglich ist, das Thema so zu behandeln, dass die Schüler nicht überfordert werden:

„Wir haben nicht den Eindruck, die Kinder mit etwas konfrontiert zu haben, was außerhalb ihres Verstehens liegt.“¹³²

Fege und Matthey erarbeiteten das Thema ausgehend von der Thematisierung des Judentums im Religionsunterricht. Als Einstieg verwendeten sie das Bilderbuch „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuters, um danach in vier Arbeitsgruppen verschiedene Aspekte des Themenkomplexes zu bearbeiten.

Rohrbach konnte in dem von ihr durchgeführten Projekt in Klasse 3 und 4 auch keine Überforderung der Kinder feststellen. Sie schreibt:

„Die Befürchtung, die Schwierigkeit und der Umfang des Stoffes könnte die Schüler überfordern, bewahrheitete sich nicht. Selten habe ich die Schüler so konzentriert arbeiten sehen. Als hilfreich auch für diese Phase erwies sich das Buch „Der überausstarke Willibald“, auf das die Schüler immer wieder zurückgriffen, wenn sie Parallelen fanden zu den historischen Gegebenheiten in der Zeit ab 1918.“¹³³

¹³¹ Beck, S.114

¹³² Fege / Matthey, S.57

¹³³ Rohrbach, S.22

Rohrbach führte, wie schon gesehen, mit dem Bilderbuch „Der überaus starke Willibald“ in die Thematik ein. Die Wissensvermittlung fand anhand eines „Oma-Hedwig-Heft“ statt, das Annette Ueck eigens dafür entworfen hatte. Oma Hedwig erzählt in dem Heft dem Kind Anne die Geschichte von 1918 bis 1945. Jeder Schüler erhielt so ein Heft, das gemeinsam gelesen und besprochen wurde. Rohrbach führte auch noch zwei oral history-Befragungen durch. Zum einen mit dem Großvater eines Mädchens der Klasse, der selbst im Nationalsozialismus Kind war und zum anderen mit dem KZ-Überlebenden Rolf Karlowitz, der die Fragen der Schüler auf Tonband beantwortete. Am Ende des Projekts kam Rohrbach zu dem Schluss:

„Den Befürchtungen einiger Lehrerkollegen, historisches Lernen im allgemeinen sowie ein Unterricht zum Thema „Nationalsozialismus“ im besonderen sei in der Grundschule noch nicht möglich, möchte ich an dieser Stelle die o.g. positiven Erfahrungen gegenüberstellen. Das Projekt hat die Schüler sowohl kognitiv als auch emotional nicht überfordert, sondern im Gegenteil historisch und politisch kompetent und zuversichtlich für die Zukunft gemacht, es hat ihre Identität gestärkt und ihre Solidarität gefördert.“¹³⁴

Um eine Überforderung durch das unverständliche Grauen auszuschließen, plädieren Abram und Mooren bei „kleine[n] Kinder[n]“ für eine „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“:

„Kleinen Kindern zumutbar erscheint uns eine »Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz«, in der detaillierte Darstellungen extremer Grausamkeiten unterbleiben.“¹³⁵

Weiter begründen sie:

„Zwar hat Adorno gesagt, dass Erziehung, welche die Wiederholung von Auschwitz verhindern will, sich auf die frühe Kindheit konzentrieren muss, weil sich in dieser Phase die Charaktere bilden, aber manches ist sicherlich in dieser Phase nicht zu viel des Guten, sondern des Schlechten.“¹³⁶

¹³⁴ ebd., S.24

¹³⁵ Abram / Mooren, S.96

¹³⁶ Abram / Mooren, S.96

Neben der Überforderung der Kinder spielt auch das Argument der „Überfütterung“ der Schüler, vor allem in der Sekundarstufe eine Rolle, wenn es darum geht, eine Hinführung zum Thema schon in der Grundschule zu fordern. Dabei geht es nicht darum, den Themenkomplex auszusparen, sondern vielmehr darum, durch eine Entzerrung der Problematik über mehrere Schulstufen einer Überfütterung und dem Ruf „Wir können es nicht mehr hören“ vorzubeugen.

„Fünfundzwanzig Jahre nach Kriegsende“, so umriss Volker Ullrich (1995) die Situation in der Zeit, „hat sich der Ruf ‚Wir haben nichts gewusst‘ aufgelöst in den Chor: ‚Wir können es nicht mehr hören‘.“ Angesichts dieser Lage „äußern in jüngster Zeit besonders jüdische Beobachter der deutschen Szene offen ihre Angst davor, dass nach dem Erinnerungsboom bald ein Zustand eintreten könnte, in dem zu wenig Deutsche bereit sind, sich mit dem Holocaust auseinander zu setzen. Einer dieser Beobachter, der Friedensnobelpreisträger Elie Wiesel (1995), forderte sogar, es müsse „etwas Dramatisches unternommen werden zur Rettung der Erinnerung.“ In diesem Aufsatz geht es um den eher undramatischen Beitrag, den der Literaturunterricht leisten kann. Dabei gehe ich von der Gefahr einer fächerübergreifenden Überfrachtung der Sekundarstufe I mit dem Thema „Nationalsozialismus und Holocaust“ aus, und plädiere grundsätzlich für eine gezieltere Verteilung der Unterrichtseinheiten zu diesem Komplex auf die gesamte Schulzeit, d.h. auf die Primar- und die Sekundarstufe.“¹³⁷

Während Kammler die Überfütterung in der Sekundarstufe allgemein sieht, bringt Beck, nach Heyl, die Überfütterung in den Zusammenhang mit der psychischen Belastung der Jugendlichen in der Pubertät. Im folgenden Zitat legt Heyl aber dar, dass die Überfütterung kein primär altersabhängiges Phänomen ist, sondern hauptsächlich von der Herangehensweise an das Thema abhängt:

„Gertrud Beck hat in der Diskussion nachdrücklich die Position vertreten, dass eine Begründung für die Behandlung des Holocaust in der Grundschule für sie auch darin liege, dass man die Jugendlichen in der Sekundarstufe, wenn das Thema durch den Lehrplan vorgesehen sei überfordere – sie hätten mit sich und ihrer Pubertät dann genug zu tun, und es sei kein Wunder, dass sie über »Überfütterung« klagten. Wenn man in der Grundschule mit dem Thema begänne, könnte man diese Überfütterung, so Beck, umgehen. Mein Einwand: vielleicht begänne man auch nur früher damit, die Kinder zu »überfüttern«. Ich bezweifle, dass die Abwehr gegenüber dem Thema

¹³⁷ Kammler, S.58

Nationalsozialismus und Holocaust vorrangig mit dem Lebensalter der Schüler zu tun hat – ich halte – 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. Wenn der Unterricht die Schüler überfordert, dieses schwierige 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 ihnen verdenken. Auch gutgemeinter Unterricht kann die Abwehr gegenüber der Konfrontation mit dieser Geschichte verstärken, wenn er eben eher gutgemeint als gut ist. Das gilt für den Unterricht in der Sekundarstufe ebenso wie in der Primarstufe.¹³⁸

4. Fazit

Nach der Betrachtung der hier dargestellten Argumente und Thesen lässt sich die Entscheidung, ob der Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule behandelt werden sollte sicher nicht leichter fällen. Ich hoffe aber, durch das Zusammentragen der verschiedensten Argumente für und gegen eine Behandlung des Themas im Unterricht eine Basis geliefert zu haben, auf der sich eine Entscheidung besser begründen lässt. Wie die Entscheidung letztendlich aussehen kann oder muss hängt von der konkreten Situation und der konkreten Persönlichkeit des Lehrers ab.

Dies liegt sicher nicht zuletzt daran, dass fast alle Argumente, die für oder gegen die Behandlung des Themas im Unterricht sprechen, im Raum des Allgemeinen, zunächst sehr vernünftig und logisch klingen.

Von daher kann ich mich nur der Schlussfolgerung Heyls anschließen:

„Ich glaube nicht daran, dass es allgemeingültige Antworten auf unsere Fragen gibt; ich vermute, dass wir viele Fragen noch nicht einmal gestellt haben. Die Fragen, die

¹³⁸ Heyl (1998), S.126-127

dieser Band aufwirft, läuten gleichsam eine weitere Runde ein; es geht nicht um eine Denkpause, sondern um ein Weiterdenken.“¹³⁹

5. Literatur

Abram, Ido / Heyl, Matthias: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1996.

Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1971.

Armbröster-Groh, Elvira: Wie Grundschüler/innen mit Bilderbüchern zum Holocaust umgehen. Am Beispiel von Judith und Lisa von Elisabeth Reuter in einer 4. Klasse. in: Dahrendorf, Malte: Die Darstellung des Holocaust in der Kinder- und Jugendliteratur. Beiträge Jugendliteratur und Medien, 10. Beiheft, Juventa Verlag, Weinheim 1999. (S. 91-97)

Arndt, Jeannine: Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule? – Eine Befragung zur Einstellung von Lehrkräften. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Hannover 2000.

Boßmann, Dieter (Hrsg.): „Was ich über Adolf Hitler gehört habe ...“. Frankfurt am Main 1977.

Emrich, Klaus: Widerstand gegen den Nationalsozialismus im Unterricht der Grundschule. in: Ehmann, Annegret u.a. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Verlag Leske+Budrich, Opladen 1995. (S.102-114)

Emrich, Klaus / Walper-Richter, Silvia: Der «9. November» in einer 2. Klasse. in: Die Grundschulzeitschrift. 7. Jahrgang, Heft 64 1993. (S.30-32)

Fege, Jutta / Matthey, Judith: Holocaust: kein Tabuthema. in: Grundschule, 31. Jahrgang, Heft 12 1999. (S.56-57)

Garlichs Ariane / Leuzinger-Bohleber, Marianne: Holocaust – ein Thema, das menschliches Verstehen überschreitet. in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97 1996. (S.46-50)

Heyl, Matthias: Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. Psychische Voraussetzungen, Grenzen und Chancen, Einwände und Entgegnungen. in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97 1996. (S.24-26+43)

¹³⁹ Heyl (1998), S.141

Kammler, Clemens: Strategien des Erinnerns. Zur „Erziehung nach Auschwitz“ im Literaturunterricht der neunziger Jahre. in: Der Deutschunterricht. Heft 4 1997. (S.58-69)

Leinweber, Rita: Auf den Spuren von Inge Auerbacher. Eine jüdische Biographie im Unterricht der GS. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 1998.

Leßmann, Beate: Erinnern statt Vergessen. Anregungen für den Unterricht zur Erinnerung an den Proqram vom 9. November 1938. in: Die Grundschulzeitschrift. 7.Jahrgang, Heft 64 1993. (S.26-29)

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

- Abram, Ido / Mooren, Piet: Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz? Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. (S. 93-109)
- Badmor, Alisa: Zu Zielen und Methoden der pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust. (S.142-152)
- Beck, Gertrud: Der Holocaust als Thema für die Grundschule. (S.110-119)
- Dagan, Batsheva: Wie können wir Kindern helfen, über den Holocaust zu lernen? Ein psychologisch-pädagogischer Zugang. Warum, was, wie und wann? (S. 36-50)
- Gillis-Carlebach, Miriam: Sternkinder und Sternkinder (S.77-92)
- Hertling, Viktoria: »... daß Auschwitz nicht noch einmal sei« - ein Tagungsbericht. (S.314-324)
- Heyl, Matthias: »Nein, aber ...« oder: Warum? (S.120-141)
- Jepsen, Maria: Grußwort. (S.15-16)
- Kestenber, Judith S.: Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen? (S. 68-76)
- Lange, Hermann: »Erziehung nach Auschwitz« als Aufgabe. (S. 17-22)
- Margolis, Peppy: »Caring makes a difference«. (S.286-292)
- Mooren, Piet: Spuren des Holocaust in der eigenen Umgebung. Karlsruhe und Tilburg im »Dritten Reich«. (S. 269-285)
- Quindeau, Ilka: Unbewußte Prozesse in der individuellen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Auschwitz und dem Nationalsozialismus. (S.51-67)
- Schreier, Helmut: Janusz Korczak, die Kinderrechte und das »Holocaust«-Thema. (S. 23-35)
- Stender, Katrin: Mit Kindern über den Holocaust sprechen – Bericht einer Mutter. (S. 161-165)
- van Dijk, Lutz: Geschichten erzählen – über die Geschichte des Holocaust? (S. 153-160)
- Volkmann, Kathrin: »Zum Erbe machen« oder »Lehren aus der Geschichte«-Pädagogische Überlegungen zu deutschen Kontext. (S.196-210)

Rathenow, Hanns-Fred / Weber, Norbert H.: Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. in: Ehmman, Annegret u.a. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Verlag Leske+Budrich, Opladen 1995. (S.12-36)

Rodenhäuser, Elke: Anne Frank im Unterricht einer Grundschule. Eine Unterrichtseinheit in einer 3.Klasse. in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97 1996. (S. 18-21)

Rohrbach, Rita: „Hitler tötete alle armen und ungehorsamen Leute“. Ein Erfahrungsbericht über ein Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule. in: Geschichte lernen. Geschichtsunterricht heute. 9. Jahrgang, Heft 52 1996. (S.20-26)

Sahr, Michael: Wieviel Wahrheit brauchen Kinder? Elisabeth Reuters realistische Bilderbuchgeschichte „Judith und Lisa“ in: Praxis Deutsch. 19. Jahrgang, Heft 111 1992. (S.27-35)

Weber, Heribert: Kinderbuch und Judenverfolgung. in: Grundschule. 21. Jahrgang, Heft 7+8 1989. (S.42-44)

6. Wichtiger Hinweis

Diese Arbeit wurde der **Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz«** von dem Autor zur Veröffentlichung im Internet zur Verfügung gestellt.

Die Rechte an dem Text liegen, soweit nicht anders vermerkt, bei dem Autor, Bernd Mugrauer. Sie erreichen sie per eMail unter BerndMugrauer@fasena.de.

Die uns zur Verfügung gestellte Datei weicht von der Ursprungsfassung in der Seitenzählung ab.



**Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) »Erziehung nach/über Auschwitz«
in Trägerschaft von SterniPark e.V.**

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

FAIR USE NOTICE: This file may contain copyrighted material the use of which has not always been specifically authorized by the copyright owner. We are making such material available in our efforts to advance understanding of political, human rights, economic, democracy, scientific, environmental, and social justice issues, etc. We believe this constitutes a 'fair use' of any such copyrighted material as provided for in section 107 of the US Copyright Law. In accordance with Title 17 U.S.C. Section 107, the material on this site is distributed without profit to those who have expressed a prior interest in receiving the included information for research and educational purposes. If you wish to use copyrighted material from this site for purposes of your own that go beyond 'fair use', you must obtain permission from the copyright owner.