

# Holocaust – ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?

Bestandsaufnahme und Umsetzungsmöglichkeiten im Sachunterricht

Schwerpunkt: Voraussetzungen und Vorwissen der Schüler

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen nach der GHPO I vom 28.11.1979

An der Hochschule eingereicht am 13.09.1999

Bernd Mugrauer



Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Studienfach: Sachunterricht

Korrektoren: Prof. Dr. paed. Waltraud Holl-Giese

Dr. phil. Oberstudienrat a. e. H. Hans Helmut Pöschko

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>5</b>
1.1. Aktualität des Themas.....	5
1.2. Gliederung der Arbeit.....	6
1.3. Begriffliche Klärung .....	7
<b>2. HISTORISCHES LERNEN.....</b>	<b>9</b>
2.1. Ist historisches Lernen in der Grundschule notwendig und sinnvoll?.....	9
2.2. Ziele des historischen Lernens in der Grundschule.....	13
2.3. Ziele des historischen Lernens in der Grundschule zum Thema „Holocaust“ .....	14
2.4. Historisches Lernen in Bezug zur moralischen und kognitiven Entwicklung der Schüler .....	16
2.5. Auswirkungen der entwicklungspsychologischen Kenntnisse auf das historische Lernen in der Grundschule, besonders in Bezug auf das Thema „Holocaust“ .	19
<b>3. INTERVIEWS UND GRUPPENGESPRÄCH.....</b>	<b>25</b>
3.1. Intention der Interviews .....	25
3.1.1. Vorwissen der Schüler zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ .....	25
3.2. Form der Interviews .....	27
3.3. Aufbau der Interviews .....	29
3.4. Auswahl des Bildes.....	29
3.5. Erstellung des Leitfadens.....	31
3.6. Miteinbeziehung der Eltern.....	33
3.7. Durchführung Interviews .....	35
3.7.1. Auswahl der Klasse.....	35
3.7.2. Durchführung der Einzelinterviews.....	35
3.7.3. Gruppengespräch .....	36
<b>4. ANALYSE DER EINZELINTERVIEWS UND DES GRUPPENGESPRÄCHES .....</b>	<b>38</b>
4.1. Qualitative Inhaltsanalyse.....	38
4.1.1. Ablaufschema der Analyse der Interviews und des Gruppengesprächs .....	39
4.1.2. Anwendung des Ablaufschemas der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Ergebnisse der Einzelinterviews .....	39
4.1.3. Anwendung des Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Ergebnisse des Gruppengesprächs.....	52
<b>5. REFLEXION.....</b>	<b>60</b>

5.1. Offene Fragen .....	61
6. EINIGE BISHER DURCHGEFÜHRTE PROJEKTE ZUM THEMA „HOLOCAUST“ IN DER GRUNDSCHULE.....	63
6.1. Vorstellung der Projekte .....	63
6.2. 6.2 Methodenreflexion.....	67
7. DAS THEMA „HOLOCAUST“ IM BILDUNGSPLAN DER GRUNDSCHULE DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG .....	70
8. FAZIT .....	71
9. TRANSKRIPTIONEN DER INTERVIEWS UND DES GRUPPENGESPRÄCHS .....	73
10. DANK.....	102
11. LITERATURVERZEICHNIS .....	103
12. VERBINDLICHE VERSICHERUNG .....	106

**Wichtiger Hinweis:**

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

Die Rechte an dem Text liegen, soweit nicht anders vermerkt, beim Autor, Bernd Mugrauer. Sie erreichen sie per eMail unter [BerndMugrauer@fasena.de](mailto:BerndMugrauer@fasena.de). Briefe werden von der FAS an Frau Arndt weitergeleitet.

Die uns zur Verfügung gestellte Datei weicht von der gedruckten Ursprungsfassung in Umfang und Aufbau ab. Adressnennungen des Autors wurden geschwärzt.



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

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

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

eMail: [info@fasena.de](mailto:info@fasena.de)

[www.fasena.de](http://www.fasena.de) / [www.erziehung-nach-auschwitz.de](http://www.erziehung-nach-auschwitz.de) / [www.holocausteducation.de](http://www.holocausteducation.de)



# 1. Einleitung

## 1.1. *Aktualität des Themas*

„Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“<sup>1</sup> Diese Forderung von Adorno ist heute noch genauso aktuell, wie vor dreißig Jahren. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass der Holocaust für die deutsche Geschichte nach 1945 ein zentrales Thema ist, „[...] auf das immer wieder direkt oder indirekt Bezug genommen wird, wenn es darum geht, Aussagen über die deutsche Identität nach 1945 zu treffen.“<sup>2</sup>

Adornos Forderung ist auch im Rahmen des Grundgesetzes begründet, das eine eindeutige Gegenposition zu dem Geschehen während des menschenverachtenden Regimes der Nationalsozialisten einnimmt, indem es die Menschenwürde zum obersten aller Werte macht. Der Artikel 1 (1): „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“<sup>3</sup> bringt dies zum Ausdruck. Ein Unterricht, der die im Grundgesetz festgehaltenen Grundwerte der freiheitlich demokratischen Gesellschaftsform der Bundesrepublik Deutschland vermitteln will, basiert somit immer auch auf der Forderung Adornos.

Über das von Adorno formulierte Ziel der Erziehung dürfte in der heutigen Gesellschaft ein weitgehender Konsens herrschen. Wie allerdings dieses Ziel erreicht werden kann und wie mit dem Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ umgegangen werden soll, darüber herrschen weiterhin große Meinungsverschiedenheiten. Dies zeigen nicht zuletzt der Streit um das Holocaustmahnmal in Berlin und die Diskussionen über die Rede von Martin Walser anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels.<sup>4</sup>

Für die Schule stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie sie ihrer Verpflichtung einer Erziehung mit dem Ziel, „[...] daß Auschwitz nicht noch einmal sei.“<sup>1</sup>, nachkommen kann. Hierbei treten folgende Fragen in den Vordergrund:

Welche Ziele muss sich eine Erziehung setzen, deren Hauptziel die Verhinderung der Wiederholung von „Auschwitz“ ist?

In welchem Alter sollte diese Erziehung beginnen?

Welche Rolle sollten hierbei die konkreten Geschehnisse des „Holocaust“ spielen?

Obwohl die Problematik der „Erziehung nach Auschwitz“ schon relativ bald nach dem unfassbaren Geschehen theoretisch erörtert wurde, sind „[d]ie Bemühungen der Behandlung des Holocaust im Schulunterricht größeren

---

<sup>1</sup> Adorno, S.88

<sup>2</sup> Abram / Heyl, S.68

<sup>3</sup> Bundeszentrale für politische Bildung, S.13

<sup>4</sup> Die Rede Walsers ist unter [http://www.boersenverein.de/fpreis/mw\\_rede.htm](http://www.boersenverein.de/fpreis/mw_rede.htm) erhältlich.

Raum beizumessen, [...] noch relativ jung.“<sup>5</sup>. Dies hängt sicher nicht zuletzt mit den Berührungsängsten mit dem Thema zusammen, die immer noch, auch vierundfünfzig Jahre danach, in der Gesellschaft vorhanden sind.<sup>6</sup>

## **1.2. Gliederung der Arbeit**

In der folgenden Arbeit soll nun geklärt werden, inwieweit der Sachunterricht in der Grundschule eine Beitrag zu einer Erziehung gegen die Möglichkeit einer Wiederholung von „Auschwitz“ leisten kann.

Der Sachunterricht bietet in der Grundschule einen Raum, in dem unter anderem auch historische Themen angesprochen werden können. Da aber die Forderung Adornos so umfassend ist, kann eine Erziehung gegen die Möglichkeit einer Wiederholung von „Auschwitz“ nicht auf ein Schulfach begrenzt bleiben, sondern muss fächerübergreifend durchgeführt werden. Hier kann der Sachunterricht mit seinen Teilbereichen des historischen, politischen und sozialen Lernens einen Ausgangspunkt bilden. Dabei stehen die drei oben genannten Fragen mit im Mittelpunkt der Überlegungen.

Beginnen will ich meine Ausführungen zu dieser Problematik mit der Erörterung der Frage, inwieweit die Behandlung von historischen Themen in der Grundschule sinnvoll ist und welche Ziele damit verbunden werden. In diesem Zusammenhang will ich auch die Ziele darstellen, welche von einigen Pädagogen<sup>7</sup> mit der Behandlung des Themas „Holocaust“ in der Grundschule verfolgt werden.

In einem weiteren Schritt geht es mir darum, die Voraussetzungen der Schüler in Bezug auf die Behandlung historischer Themen und hier vor allem des Themenkomplexes „Drittes Reich / Holocaust“, zu untersuchen. Dazu beschäftige ich mich zunächst mit verschiedenen Modellen der Entwicklungspsychologie zur kognitiven und moralischen Entwicklung der Schüler sowie der Entwicklung ihrer Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Hierbei stellen, neben den Anmerkungen verschiedener Autoren zu diesem Themenkomplex, meine Untersuchungen, die ich in Einzelinterviews und Gruppengespräche durchführte, einen der Kernpunkte dieser Arbeit dar.

Zum Abschluss meiner Arbeit will ich versuchen, einige bisher durchgeführte Projekte zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ kurz darzustellen. Dabei geht es mir auch darum, die Vorgehensweisen, Einstellungen und Methoden, welche in den Projekten zur Geltung kamen, auch vor dem Hintergrund der von mir gewonnenen Erkenntnisse zu untersuchen. Sicher spielt dabei die Frage, welche die Überschrift dieser Arbeit bildet, immer eine Rolle.

---

<sup>5</sup> Heyl (1996), S.43

<sup>6</sup> siehe u.a. Heyl, S.122 ff ; Abram / Heyl, S.83 ff.

<sup>7</sup> In dieser Arbeit verwende ich immer nur den Sammelbegriff für die Mitglieder einer bestimmten Gruppe. Diese Bezeichnung schließt alle männlichen und weiblichen Mitglieder der bezeichneten Gruppe mit ein.

### 1.3. Begriffliche Klärung

In der Alltagssprache, aber auch in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussion, werden heutzutage die Begriffe „Auschwitz“ und „Holocaust“ benutzt, ohne dass die Bedeutungen dieser Begriffe und die ihr innewohnende Problematik hinreichend geklärt wären.

Annegret Ehmann weist auf diese Problematik hin, wenn sie schreibt: „Die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen beginnen mit der Sprache. Die Begriffe und Metaphern, die wir wählen, um das historische Geschehen zu beschreiben, sagen etwas über unser Verhältnis zu dieser Geschichte aus. [...] sie signalisieren jeweils Perspektiven auf diese Geschichte und Interpretationen.“<sup>8</sup>

Der Begriff „Holocaust“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „ganz verbrannt“ oder „Brandopfer“ und erhält dadurch eine religiöse Konnotation in Bezug auf den jüdischen Glauben. Der Begriff wurde in den fünfziger Jahren unter anderem von Elie Wiesel in die Diskussion eingeführt, der diesen Begriff bewusst, auch aufgrund seiner religiösen Konnotation, wählte. „Er wählte diesen Terminus, weil es ihm als der einzige Weg erschien, das Spezifische dieser Tragödie als einer jüdischen Tragödie zu bewahren.“<sup>9</sup>

Diese spezifische Verwendung des Begriffs „Holocaust“ ist in seiner popularisierten Deutung abhanden gekommen, hier wird er als ein Synonym für die Verfolgung und Ermordung aller betroffenen Gruppen gesehen. Matthias Heyl schreibt in diesem Zusammenhang: „Aller Entspezifizierung und aller Mißdeutbarkeit zum Trotz hat der Terminus *Holocaust* in der öffentlichen wie in der internationalen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung einen solchen Grad an Akzeptanz erfahren und ist dort überwiegend eindeutig besetzt, daß er vielleicht zur Verständigung – insbesondere im internationalen Rahmen – besonders taugt.“<sup>10</sup>

Die Aufgabe, um auf die spezifisch jüdische Tragödie während des nationalsozialistischen Unrechtsregimes hinzuweisen, hat im deutschsprachigen Raum der hebräische Begriff „Shoah“ übernommen. Er ist biblischen Ursprungs und bedeutet zunächst allgemein „Katastrophe“.<sup>11</sup>

„Auschwitz“ ist das „pars pro toto für das Universum der Konzentrations- und Vernichtungslager [...]“.<sup>12</sup> Heyl führt diese Aussage Claussens zur Beschreibung der Bedeutung des Begriffs „Auschwitz“ weiter aus: „Wenn *Auschwitz* einerseits für die Judenvernichtung in den Vernichtungslagern steht, ist es doch zugleich zu einem emblematischen Begriff für den Mord an den europäischen Juden insgesamt geworden.“<sup>13</sup> Also auch ein Begriff für die Ermordung von Millionen von Juden außerhalb der Lager.

Die Suche nach einem deutschen Begriff zur Benennung des Geschehens gestaltet sich aus verschiedenen Gründen sehr schwierig. Zum einen sind viele Begriffe der deutschen Sprache, die in diesem Zusammenhang genannt

---

<sup>8</sup> Ehmann zitiert aus Heyl (1997), S.10

<sup>9</sup> Munz zitiert aus Heyl (1997), S.14

<sup>10</sup> Heyl (1997), S.15

<sup>11</sup> siehe Heyl (1997), S.15-16

<sup>12</sup> Claussen zitiert aus Heyl (1997), S.12

<sup>13</sup> Heyl (1997), S.14

werden, die Begriffe der Täter.<sup>14</sup> Durch sie lassen sich zwar Rückschlüsse darauf ziehen, mit welchem Zynismus der industrielle Mord an den Juden und anderen Gruppen vollzogen wurde, sie lassen aber kein angemessenes Gedenken an die Opfer zu. Zum anderen gelangt die Sprache hier an die Grenzen ihrer Ausdrucksfähigkeit. In der Sprache wird immer noch ein adäquater Begriff für einen Zusammenhang, beziehungsweise Gegenstand gesucht. Bei der Auseinandersetzung mit der „Menschenvernichtung“ im „Dritten Reich“ kann aufgrund der „Monstrosität des Sachverhalts“ dies nicht gelingen.<sup>15</sup> Klaus Bergmann zitiert in diesem Zusammenhang Karl Kraus, der schon 1933 schrieb: „Das Wort entschlief / Als jene Zeit erwachte.“<sup>16</sup> Wenn also schon die Machtübernahme der Nationalsozialisten sprachlos macht, wie dann über ihre unbeschreiblichen Verbrechen sprechen?

Heyl kommt daher, in Anlehnung an Keilson, zu der Schlussfolgerung: „Es scheint mir grundsätzlich unmöglich, zu einer wirklich treffenden Benennung zu kommen, die den Geschehnissen gerecht würde, da das Geschehen eine Dimension aufweist, „wohin die Sprache nicht reicht.““<sup>17</sup>

Im Bewusstsein dieser Überlegungen verwende ich in meiner Arbeit den Begriff „Holocaust“ in seiner popularistischen Interpretation, da er, wie schon erwähnt, als gesellschaftlich und fachwissenschaftlich national wie international anerkannt gilt.

---

<sup>14</sup> siehe Heyl (1997), S.17 ff.

<sup>15</sup> siehe Heyl (1997), S.11

<sup>16</sup> Kraus zitiert aus Bergmann (1998), S.194

<sup>17</sup> Heyl (1997), S.19

## **2. Historisches Lernen**

Wer sich die Frage stellt, ob der Holocaust ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule sein sollte, muss sich zwangsläufig mit dem Aspekt des historischen Lernens in der Grundschule beschäftigen. Dies liegt primär daran, dass das Thema „Holocaust“ trotz all seinen Bezügen zur Gegenwart ein historisches Thema ist. Weiter bietet ein Einblick in die Thematik des historischen Lernens in der Grundschule auch interessante Ansätze zum politischen und sozialen Lernen. Dies sind sicherlich Bereiche, denen im Zusammenhang mit dem Thema „Holocaust“ auch eine große Bedeutung zukommt.

Bevor man Überlegungen zur Gestaltung des historischen Lernens in der Grundschule anstellen kann, ist es sicherlich sinnvoll, zuerst nach den psychischen, kognitiven und moralischen Fähigkeiten der Grundschüler in Bezug auf das historische Lernen zu fragen. Neben diesen Aspekten, welche die Entwicklung der Schüler betreffen stellt sich aber zunächst die Frage, ob historisches Lernen in der Grundschule überhaupt sinnvoll ist.

### **2.1. *Ist historisches Lernen in der Grundschule notwendig und sinnvoll?***

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, über eine These von Antonius Holtmann nachzudenken. Holtmann schreibt: „Geschichte vermag innerhalb der sozialen Studien nichts Spezifisches zu leisten, was nicht durch soziales Lernen besser gelernt werden könnte ... Bewußtes, dem Schüler verfügbares, an Emanzipation orientiertes Sozialverhalten ist wichtiger als die Kenntnis geschichtlicher Verhaltensbeispiele und Gesellschaftsformen. Die Chance, daß diese Kenntnisse das eigene Verhalten beeinflussen, ist geringer, als daß es durch unmittelbare Verhaltensbeobachtung und -analyse und bewußte Verhaltenspraxis geschieht.“<sup>18</sup> Diese These setzt sich mit zwei Bereichen des historischen Lernens in der Grundschule auseinander. Zum einen ist ihr eine generelle Kritik des historischen Lernens in der Grundschule zu entnehmen, zum anderen und darin besteht die Hauptaussage dieser These - wird eine positive Wirkung des historischen Lernens auf das soziale und politische Lernen der Schüler abgestritten.

Klaus Bergmann nennt in seinen Ausführungen zum historischen Lernen noch weitere Argumente, die immer wieder gegen das historische Lernen in der Grundschule angeführt werden.<sup>19</sup> Eines der ältesten Argumente gegen das historische Lernen in der Grundschule wurde schon 1949 von Erich Weniger angeführt. Weniger warnte vor einem verfrühten Geschichtsunterricht in der damaligen Volksschule. Wenn schon in der Volksschule die Gefahr der Verfrühung bestand, so muss dieses Argument auch für die heutige Grundschule Geltung haben. Weniger und weiteren Pädagogen zufolge, die auf dieser Linie argumentieren, könnten Grundschulkindern noch kein Verständnis für historische Zusammenhänge

---

<sup>18</sup> Holtmann, zitiert aus Günther-Arndt, S.162

<sup>19</sup> Die folgenden Thesen nach Bergmann (1996), S.321-322

aufbringen, die Kinder wären mit „der Geschichte“<sup>20</sup> überfordert und ständen ihr unverständig gegenüber.

Ein weiterer Grund für die Ablehnung des historischen Lernens in der Grundschule, auf den auch die These Holtmanns zurückführbar sein könnte, ist die Praxis des historischen Lernens in der Grundschule während der Phase der Heimatkunde im Sachunterricht. Im Heimatkundeunterricht diene auch das historische Lernen dazu, ein „geistiges Wurzelgefühl“ bei den Schülern zu wecken. Deshalb beschränkte sich das historische Lernen oft auf lokale Geschichte, die als eine „Glück-im-Winkel-Geschichte“ präsentiert wurde. Im Zuge der Veränderungen in der Konzeption des Sachunterrichts wurde auch dieses Konzept des historischen Lernens abgelehnt. Obwohl die Konzeption des Heimatkundeunterrichts, was das historische Lernen angeht, heute sicher nicht mehr verwirklicht wird, scheint es doch Vorbehalte zu geben, dass sich historisches Lernen in der Grundschule in diese Richtung entwickeln könnte.

Die Ablehnung des historischen Lernens in der Grundschule könnte auch in den Erfahrungen der Pädagogen mit dem chronologischen Geschichtsunterricht liegen, der allen aus der Sekundarstufe ihrer Schulzeit bekannt ist. Dass aber gerade diese Form des historischen Lernens für die Grundschule nicht in Frage kommt, ist unbestritten. Das liegt nicht zuletzt am noch nicht differenziert ausgebildeten Zeitbewusstsein der Schüler, auf das Hilke Günther-Arndt hinweist: „Erst langsam bahnt sich ein Verständnis für die Gliederung der Zeit an, das selbst im 4. Schuljahr noch nicht voll ausgebildet sein wird.“<sup>21</sup>

Sicher verfügen die Schüler in der Grundschule noch über kein ausgeprägtes Zeitbewusstsein, aber das ändert nichts an der Tatsache, dass sich eine ganze Reihe von Gründen aufzählen lassen, weshalb es sinnvoll ist, auch in der Grundschule historische Themen bearbeiten und in das historische Lernen einzuführen.

Ganz global formuliert Heinrich Kosteletzky die These, dass historisches Wissen ein Aspekt des Menschlichen ist, er schreibt: „Historisches Wissen gehört zum Menschsein. Ohne den Begriff der Zeitlichkeit, ohne die Frage nach dem Woher und Wohin, ohne die Kenntnis der Vergangenheit würde ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit verkümmern, ein Teil dessen, was das Wesen des Menschen kennzeichnet, verlorengehen.“<sup>22</sup> Diese nach Kosteletzky das Menschliche kennzeichnenden Fragen, werden auch schon von Grundschulern gestellt, wenn sie nach dem „Früher“ fragen. Kinder haben „[...] einen schier unerschöpflichen Wissensdurst, wenn es um »früher« geht.“<sup>23</sup> Hier kann der Unterricht in der Grundschule nun einsetzen

---

<sup>20</sup> Hier fragt Bergmann an, was „die Geschichte“ eigentlich ist.

<sup>21</sup> Günther-Arndt, S.154. Ich schließe mich hier der Argumentationsweise von Hilke Günther-Arndt an. Dabei lasse ich die These von Heinrich Kosteletzky zu diesem Punkt außer Acht. Kosteletzky schreibt: „Um das 9./10. Lebensjahr lernt das Kind die Jahreszahl richtig zu verstehen. Es gewinnt einen Einblick in die Tiefe der Zeit.“ (Kosteletzky, S.12). Aus den Interviews, die ich in einem anderen Teil der Arbeit noch genauer darstellen werde, hat sich ergeben, dass eher der Ansicht von Günther-Arndt als der von Kosteletzky zuzustimmen ist.

<sup>22</sup> Kosteletzky, S. 12

<sup>23</sup> Bergmann (1996), S.328

und sich diesen „Wissensdurst“ als Motivationsgrundlage für das historische Lernen zu eigen machen. Hinzu kommt noch, dass es allen pädagogischen Grundsätzen widerspräche, wenn man den Schülern die Antworten auf ihre Fragen vorenthielte.

In einer ganzen Reihe weiterer Argumente wird die Bedeutung des historischen Lernens in der Grundschule für das politische und soziale Lernen der Schüler hervorgehoben. Der Grundsatz, auf dem alle diese Thesen aufbauen, ist die Behauptung von Bergmann, dass politische Bildung ohne historische Bildung nicht denkbar, ja sogar sinnlos sei.<sup>24</sup> Somit bilden die folgenden Thesen eine Gegenposition zur Argumentation Holtmanns, die oben dargestellt wurde. Günther-Arndt stellt fest, dass „[d]ie Grundlagen eines den Tag und die Schulzeit überdauernden Interesses für Geschichte und die Bereitschaft, historisch-politisch zu denken und entsprechend zu handeln, [...] in der Primarstufe gelegt.“<sup>25</sup> werden.

Historisches Lernen ist nach Gunter Thiele, Hartmut Voit und Bergmann in der Grundschule auch deshalb notwendig, da es die Aufgabe hat, den Prozess der Einstellungsbildung so früh wie möglich zu beeinflussen, Vorurteile und Klischeevorstellungen aufzulösen und ein differenziertes Denken über historische und aktuelle soziale Situationen anzubahnen.<sup>26</sup> Wenn historisches Lernen in der Grundschule auch nur einen ganz kleinen Beitrag zum Erreichen der hier genannten Ziele leisten kann, dann ist jedes Argument, das im historischen Lernen in der Grundschule eine „Verführung“ somit „Überforderung“ der Schüler sieht, haltlos geworden.

Bergmann führt gegen die Vertreter der „Verführungsthese“ noch ein weiteres Argument an, das auf einen zusätzlichen Aspekt hinweist, der einen möglichst frühen Einstieg in das historische Lernen in der Grundschule begründen hilft. Bergmann schreibt in Anlehnung an Günther-Arndt: „Wer aus Angst vor einer »Verführung« historisches Lernen bis auf weiteres von außerschulischen Mächten bestimmen läßt, muß mit einer für historisch-politische Bildung höchst bedenklichen »Verspätung« rechnen ([...]) die kaum noch aufzuholen ist.“<sup>27</sup>

Mit außerschulischen Mächten ist in diesem Zusammenhang die Lebenswelt der Schüler gemeint, in der die Schüler täglich mit historischen Aspekten und Fakten konfrontiert werden, ohne dass sie sich dieser Konfrontation entziehen könnten.<sup>28</sup> Bergmann fasst diese These wie folgt zusammen: „Historisches Lernen ist nicht auf Geschichtsunterricht beschränkt. Vielmehr findet historisches Lernen in der gesamten Lebensgeschichte eines Individuums vor allem in außerschulischen Bereichen statt. Dies gilt heute in der „Mediengesellschaft“ in einer Weise, wie sie für keine Generation zuvor

---

<sup>24</sup> Bergmann (1996), S.319

<sup>25</sup> Günther-Arndt, S. 162. Hartmut Voit schreibt zu diesem Aspekt, in Bezug auf Beck und Claussen: „Verpaßte Erfahrungen und frühzeitiger Motivationsverlust wären bleibende Defizite, die auch den weiterführenden Geschichtsunterricht erheblich erschweren.“ (Voit, S.165-166) Peter Herdegen argumentiert ähnlich, ergänzt aber die Ausführungen von Hilke Günther-Arndt in dem er schreibt: „Politisches Lernen im Jugendalter ist genauso prägend wie politisches Lernen im Kindesalter.“ (Herdegen, S.39)

<sup>26</sup> nach Thiele, S.175; Voit, S.160 und Bergmann (1996) S.323

<sup>27</sup> Bergmann (1996), S.323; siehe auch Engelhardt in Voit, S.166

<sup>28</sup> siehe Bergmann (1998), S.15; siehe auch Voit, S.166

gegolten hat.“<sup>29</sup> Somit gehören die Erfahrungen mit Geschichte auch zur Lebenswelt und zum Erfahrungsraum der Grundschüler.

Ein Unterrichtskonzept für die Grundschule, das auch die Erfahrungen der Schüler aus ihrer Lebenswelt mit in den Unterricht einbinden will, wird deshalb nicht darum herum kommen auch das historische Lernen in den Unterricht zu integrieren.

Dem Bezug zur Lebenswelt der Schüler muss nicht, wie Kritiker befürchten könnten, wieder die verklärte „Dröppelminna-Historie“<sup>30</sup> folgen. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Lebenswelt, der „Heimatraum“ der Schüler heute nicht mehr an der Gemarkungsgrenze der Gemeinde endet, sondern dass die Schüler vor allem durch das Fernsehen und in nächster Zukunft sicher auch in zunehmendem Maße durch das Internet, auch mit historischen Aspekten anderer Kulturen konfrontiert werden. Diese anderen Kulturen - ein Paradebeispiel hierfür sind die Indianer Nordamerikas - können auch als Gegenstand des historischen Lernens mit allen seinen Facetten, die auch das soziale, politische und Methodenlernen mit einschließen, dienen.<sup>31</sup> Voit nennt bei seiner Aufzählung verschiedener Themenaspekte des historischen Lernens in diesem Zusammenhang den Themenbereich „Universalgeschichte“, für den er als Beispiele die Themen „Indianer“ und „Dritte Welt“ angibt.<sup>32</sup>

Ein zweiter Punkt, welcher der Gefahr eines erneuten Auflebens der Heimatkunde im historischen Lernen entgegensteht, ist die veränderte Theorie des historischen Lernens. Ziel des historischen Lernens ist es nicht mehr die „gute alte Zeit“ darzustellen, sondern die Schüler zu befähigen, Aussagen über Geschichte kritisch zu hinterfragen und die Geschichte für sich selbst „nutzbar“ zu machen.<sup>33</sup> Wenn die Schüler sich die Geschichte „nutzbar“ machen sollen, das heißt aus historischen Vorgängen Erkenntnisse zur Klärung der aktuellen gesellschaftlichen Situation ziehen sollen, dann gilt sicher auch für den Grundschulunterricht der Satz von Matthias Heyl: „Aus der Geschichte lernen zu wollen, heißt die Geschichte kennenlernen zu müssen.“<sup>34</sup>

Vor dem Hintergrund dieser modernen Vorstellung des historischen Lernens in der Grundschule wird auch die Befürchtung bedeutungslos, dass sich das historische Lernen auf ein Lernen chronologischer Abläufe reduziert. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass eine chronologisch aufgebaute Wissensvermittlung im Geschichtsunterricht in keiner Weise die Anforderungen erfüllen kann, die heute an das historische Lernen in der Grundschule gestellt werden.

In Anbetracht der hier dargestellten Gründe ist die Frage, ob historisches Lernen in der Grundschule notwendig ist oder nicht, meines Erachtens eindeutig zugunsten eines schülerorientierten und dem neuesten Stand der Geschichtsdidaktik entsprechenden historischen Lernens in der Grundschule

---

<sup>29</sup> Bergmann (1998), S.109

<sup>30</sup> Beeck in Bergmann (1996), S.324

<sup>31</sup> siehe Günther-Arndt, S. 163 ff. „3.3 Weltgeschichte in der Grundschule?“

<sup>32</sup> siehe Voit, S.169

<sup>33</sup> siehe Bergmann (1996), S.324

<sup>34</sup> Heyl (1997), S.44

geklärt. Welche Themen bei diesem historischen Lernen allerdings behandelt werden sollten und ob der „Holocaust“ ein Thema für dieses historische Lernen ist, das lässt sich erst nach der Analyse der weiteren Faktoren, die auf das historische Lernen in der Grundschule Einfluss nehmen, näher bestimmen.

## **2.2. Ziele des historischen Lernens in der Grundschule**

Nachdem ich versucht habe, die Notwendigkeit des historischen Lernens in der Grundschule darzustellen, will ich im folgenden Abschnitt darlegen, welche Ziele mit dem historischen Lernen erreicht werden sollen und mit welchen Intentionen sinnvolles historisches Lernen in der Grundschule stattfinden kann.

Historisches Lernen kann heute kein „Gesinnungsunterricht“ mehr sein, in dem die Schüler zur unreflektierten Übernahme vorgelagerter Positionen erzogen werden.<sup>35</sup> Historisches Lernen kann auch nicht zum Ziel haben, dass die Schüler möglichst viele historische Daten und Fakten auswendig lernen und den chronologischen Ablauf auserwählter Ereignisse kennen. In diesem Fall würde es sich um das sinnlose Eintrichtern von Wissen handeln, das vor dem Abfragen gelernt und dann schnell vergessen wird. Beide hier genannten Formen des historischen Lernens gehören der Vergangenheit an.

Welche Ziele verfolgt aber die moderne Geschichtsdidaktik? Mit welchen Intentionen arbeitet das moderne historische Lernen?

Zuerst will ich auf die allgemeinen Ziele des historischen Lernens in der Grundschule eingehen, bevor ich mich dann mit den besonderen Zielen befassen will, die mit der Behandlung des Themas „Holocaust“ erreicht werden sollen.

Historisches Lernen soll ein Lernen für die Gegenwart und die Zukunft der Schüler sein. Das historische Lernen soll dem Schüler dabei helfen, seine augenblickliche Lebenssituation besser verstehen zu können.<sup>36</sup> Es sollte eine umfassende „Aufklärung von Lebenswelt“ des Schülers zum Ziel haben.<sup>37</sup> Diese Aufklärung der Lebenswelt<sup>38</sup>, zu der auch die Fähigkeit zu einer vernünftigen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gehört, die von den Herausforderungen und Bedürfnissen der Gegenwart ausgeht, legt nach Bergmann ein Fundament, auf dem eine vernunftbestimmte Beteiligung an der Gestaltung der Gegenwart und Zukunft möglich ist.<sup>39</sup>

Neben dem Ziel der Aufklärung der aktuellen Lebenswelt der Schüler durch das historische Lernen sieht Bergmann auch noch ein weiterreichendes Ziel: „Ein Geschichtsunterricht für eine demokratische Gesellschaft könnte jungen

---

<sup>35</sup> Diese Form des Geschichtsunterrichts wurde in Deutschland von allen totalitären Staatsformen seit dem Kaiserreich praktiziert. Die Schüler sollten zu systemtreuen Untertanen erzogen werden. Auch im Heimatkundeunterricht und dem dort vermittelten Geschichtsbild fanden sich Elemente dieser Geschichtsdidaktik. Siehe Bergmann (1998), S.75 ff. und S.119

<sup>36</sup> siehe Holl, S.20

<sup>37</sup> Holl, S.116

<sup>38</sup> Ich verwende hier den Begriff „Lebenswelt“ als Ausdruck für alle natürlichen, technischen und sozialen Faktoren, die auf den Schüler einwirken und ihn umgeben. Eine weiterreichende Diskussion des Begriffs „Lebenswelt“ lässt sich bei Holl finden (siehe Holl, S.12-120).

<sup>39</sup> siehe Bergmann (1998), S.110

Menschen auf vielfältige Weise eine durch die Bindung an universalistische Normen begründbare, legitimierbare Zukunftsperspektive anbieten.<sup>40</sup> Durch diese Aussage drückt Bergmann die Hoffnung aus, dass das historische Lernen und das Wissen über die Vergangenheit die Lebensperspektive der Schüler positiv beeinflussen könnte. Ein grundlegendes Ziel des historischen Lernens, das sich auch in bewusster sozialer Beteiligung der Schüler niederschlagen soll, ist also, dass die Schüler erfahren sollen, „[...]“, daß gesellschaftliche Verhältnisse veränderlich *und* veränderbar sind.<sup>41</sup>

Ich habe hier versucht, in groben Zügen die Hauptziele und –intentionen des historischen Lernens darzulegen. Sicher spielen in diesem Zusammenhang auch das Methodenlernen und die Fachprobädeutik des historischen Lernens eine Rolle. Ich habe mich in meiner Darstellung der Ziele und Intentionen des historischen Lernens allerdings auf Ziele beschränkt, die sich mit der Entwicklung der Schüler und ihrer Fähigkeiten auseinandersetzen. Alle anderen Ziele müssen in einer schülerorientierten Didaktik den oben dargestellten Zielen untergeordnet werden.

### **2.3. Ziele des historischen Lernens in der Grundschule zum Thema „Holocaust“**

Im Rahmen dieser Arbeit interessiert mich natürlich besonders, welche Ziele Pädagoginnen und Pädagogen verfolgen, wenn sie im Grundschulunterricht das Thema „Drittes Reich / Judenverfolgung / Holocaust“ behandeln. Allen von mir untersuchten Darstellungen zur Behandlung des Themenkomplexes können die oben genannten allgemeinen Ziele des historischen Lernens zugrunde gelegt werden.

Beate Leßmann macht aber auf ein grundlegendes Problem bei der Behandlung aller Themen rund um den Nationalsozialismus aufmerksam: „Die Zeit des Nationalsozialismus gehört nicht zur unmittelbar erlebten Vergangenheit unserer Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist sie tiefgreifender Bestandteil unserer Geschichte, der Tradition und des Umfelds die zur Vor-Geschichte unserer Kinder gehören.“<sup>42</sup> In dieser Aussage wird darauf hingewiesen, dass das Thema nicht auf den ersten Blick zu der Lebenswelt der Kinder gehört. Wenn es aber Ziel des historischen Lernens ist, die Kinder über ihre Lebenswelt aufzuklären, dann wird man an den Spuren der Geschichte und somit auch an den Spuren des faschistischen Unrechtsregimes in Deutschland nicht vorbeikommen. Diese Spuren sind nicht nur in der räumlichen Umgebung der Kinder zu finden, sondern die Schüler geraten auch durch die Medien, durch Bücher und die Familie in Kontakt mit dem Thema.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Bergmann (1998), S.108

<sup>41</sup> Günther-Arndt, S.162

<sup>42</sup> Leßmann, S.26

<sup>43</sup> Eine ganze Reihe von Pädagoginnen und Pädagogen weisen auf diese Problematik hin. Bergmann setzt sich mit dieser Thematik in seinem Buch im Kapitel „So viel Geschichte wie heute war nie“ – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte“ auseinander. Bergmann (1998), S.13-37 . Über die Rolle der einzelnen Faktoren beim Wissenserwerb der Schüler zum Thema Nationalsozialismus, siehe Auswertung der Einzel- und Gruppeninterviews.

Ludwig Duncker und Walter Popp weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass ein Ziel des historischen Lernens auch darin besteht, durch „methodisch strukturierte Belehrung und Aufklärung die engen Grenzen subjektiver Erfahrung [der Schüler (Anmerkung von B.M.)] zu überschreiten.“<sup>44</sup>

Elke Rodenhäuser versucht den Kontakt zur aktuellen Lebenswelt der Schüler dadurch herzustellen, dass sie als eines der Ziele, die sie mit der Behandlung von Themen aus dem Nationalsozialismus verfolgt, angibt, den Schülern das Erleben der eigenen Großeltern näherbringen zu wollen.<sup>45</sup> Eine ähnliche Intention verfolgt sicher auch Judith Kestenberg mit ihrem Buchtitel „Als eure Großeltern noch jung waren“<sup>46</sup>. Inwieweit dieses Ziel und diese Zugangsweise in Zukunft noch möglich ist, ist fragwürdig. Das liegt daran, dass selbst die Großeltern der heutigen Schüler den Krieg und das faschistische Unrechtsregime nicht mehr oder als Kleinkinder nur relativ unbewusst erlebt haben.

Eines der am häufigsten genannten Ziele der Behandlung des „Holocaust“ im Grundschulunterricht ist die Prävention. Vor dem Hintergrund von Übergriffen von Rechtsradikalen auf Minderheiten soll durch die Behandlung des Themas eine „Sensibilität für Minderheiten“<sup>47</sup> erarbeitet werden, und Vorurteile sollen abgebaut werden<sup>48</sup>.

Alisa Badmor, Ido Abram und Piet Mooren stellen dieses Ziel des Unterrichts zum Thema „Holocaust“ noch differenzierter dar, indem sie als Unterrichtsziel nicht nur die „Sensibilität für Minderheiten“ ansehen, sondern „ [...], die Empathie des Kindes für das Leid von Mitmenschen zu fördern, [...]“<sup>49</sup> wollen. Während Badmor allein die Fähigkeit zur Empathie mit den Opfern als Unterrichtsziel sieht, gehen Abram und Mooren davon aus, dass diese Empathiefähigkeit auch für die Täter und Zuschauer entwickelt werden sollte.<sup>50</sup>

Ein weiteres präventives Ziel wird darin gesehen, das diffuse Wissen der Schüler zum Thema zu ordnen um so Ängsten aber auch mythischen Verklärungen dieser Zeit bei den Schülern entgegen zu wirken.<sup>51</sup> Rita Rohrbach hält die Vermittlung von Einsichten über den Entstehungszusammenhang des Nationalsozialismus für wichtig um dadurch den Schülern die Angst vor einer möglichen Wiederholung zu nehmen<sup>52</sup>, aber sicher auch um sie für die heutige gesellschaftliche Situation sensibel zu

---

<sup>44</sup> Duncker / Popp zitiert aus Voit, S.160

<sup>45</sup> siehe Rodenhäuser, S.18

<sup>46</sup> Kestenberg, Judith S. und Koorland, Vivienne: Als eure Großeltern noch jung waren; Mit Kindern über den Holocaust sprechen. 2. Auflage, Reinhold Krämer Verlag, Hamburg 1998.

<sup>47</sup> siehe Leßmann, S.26

<sup>48</sup> siehe u.a. Beck, S.11

<sup>49</sup> Badmor, S.143

<sup>50</sup> siehe Badmor, S.143 und Abram / Mooren, S.96

<sup>51</sup> siehe Rohrbach, S.21

<sup>52</sup> siehe Rohrbach, S.21

machen. Inwieweit Kinder im Grundschulalter aber zu solchen Einsichten fähig sind, ist umstritten und soll später erörtert werden.<sup>53</sup>

Auch für Theodor W. Adorno steht die Aufklärung über das Geschehene im Mittelpunkt aller erzieherischen Bemühungen zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“. Für ihn geht es darum, dass durch die Aufklärung in der Erziehung einem Vergessen entgegengearbeitet werden muss, „[...]“, das nur allzu leicht mit der Rechtfertigung des Vergessenen zusammenfindet;<sup>54</sup> Einer Rechtfertigung oder Relativierung, die dazu führen kann, dass die Schrecken dieser Zeit nicht mehr als Mahnung vor einer möglichen Wiederholung dienen können.

Im vorhergehenden Abschnitt wurden eine ganze Reihe von Zielen und Intentionen dargestellt, die mit dem historischen Lernen und besonders mit der Beschäftigung mit dem Thema „Drittes Reich / Holocaust“ im Grundschulunterricht erreicht werden sollen. Inwiefern das möglich ist und welche Voraussetzungen in der psychischen Entwicklung der Schüler in diesem Zusammenhang beachtet werden müssen, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

#### **2.4. Historisches Lernen in Bezug zur moralischen und kognitiven Entwicklung der Schüler**

Ob ein historisches Thema für den Unterricht in der Grundschule geeignet ist, und wie an ein Thema sinnvoll herangegangen werden kann, das hängt nicht zuletzt entscheidend vom kognitiven Entwicklungsstand der Schüler und dem Entwicklungsstand ihres moralischen Bewusstseins ab. Das Grundlegende Schema für die kognitive Entwicklung des Menschen wurde von Jean Piaget erstellt. Lawrence Kohlberg entwickelte auf der Basis dieses Modells sein Modell für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins. Dabei konzentrierte er sich auf die kognitive Dimension des moralischen Urteilens.<sup>55</sup> Robert L. Selman stellte ein Modell der Entwicklung der möglichen Perspektivübernahme auf, das sich gut mit den Modellen Kohlbergs und Piagets in Verbindung bringen lässt.<sup>56</sup> Trotz aller gerechtfertigter Kritik, die an den Stufenmodellen geübt wurde und wird, bilden sie eine wichtige Grundlage für die geschichtsdidaktische Diskussion.

Die Modelle und ihre Kritikpunkte im einzelnen hier darzustellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.<sup>57</sup> Dennoch ist ein kurzer Überblick über die Modelle im Schaubild nützlich, um dann die für die historische Bildung in der Grundschule relevanten Aspekte besser bewerten zu können.

---

<sup>53</sup> siehe 3.1 „Welche Auswirkungen haben die Erkenntnisse zur kognitiven und moralischen Entwicklung der Schüler auf das historische Lernen in der Grundschule? Besonders in Bezug auf das Thema „Holocaust?“

<sup>54</sup> Adorno, S.24

<sup>55</sup> siehe Holl, S.93

<sup>56</sup> siehe Henkenborg, S.60-61 und Bergmann (1998), S.237

<sup>57</sup> siehe u.a. Holl, S. 92 ff.; Pöschko, S.112 ff. und Henkenborg, S.51 ff.

Altersstufe	kognitive Entwicklungsphase	Stufen des moralischen Bewusstseins	Stufen der Perspektivübernahme
I (0-6)		0.vormoralische Stufe	Niveau 0(4-6 Jahre) Egozentrische Perspektive. Das Kind kann andere Menschen als von sich getrennt und verschieden begreifen. Es kann aber die eigene Perspektive noch nicht deutlich von anderen unterscheiden, weil es die Fähigkeit der Dezentrierung noch nicht entwickelt hat. Es kann nicht erkennen, dass andere Menschen die Welt aus einer anderen Perspektive wahrnehmen.
II (6-10)	präkonventionelle Phase	1. Orientierung an Bestrafung und Gehorsam, Bewertung von Handlungen nach den Handlungsfolgen	Niveau 1 Subjektive oder differenzierte Perspektive: Das Kind beginnt den Unterschied zwischen eigener und fremder Perspektive zu begreifen. Es erkennt damit, dass unterschiedliche Menschen die gleiche Situation unterschiedlich wahrnehmen und interpretieren können. Das Kind beschäftigt sich erstmals mit dem „psychischen Leben“ einer Person
		2. Instrumentel-relativistische Orientierung. Bewertung nach der instrumentellen Befriedigung von Bedürfnissen.	Niveau 2 Selbstreflexive oder reziproke Perspektive: Das Kind kann sich an die Stelle eines anderen setzen und seine eigenen Gedanken und Emotionen aus der Perspektive einer anderen Person reflektieren. Es entwickelt das Bewusstsein einer neuen Form der Reziprozität.
III (10-13)	konventionelle Phase	3. Orientierung an personen- gebundener Zustimmung oder „guter Junge / nettes Mädchen“-Modell, Bewertung nach Zustimmung anderer oder Konformität mit stereotypen Vorstellungen.	Niveau 3 Wechselseitige Perspektive oder Perspektive der dritten Person: Das Kind kann sich an die Fähigkeit entwickeln, in einer Interaktion die Perspektive einer dritten Person einzunehmen und die verschiedenen Perspektiven simultan zu koordinieren.
		4. Orientierung an Recht und Ordnung, Bewertung nach Übereinstimmung mit fest- gelegten Regeln zur Aufrechterhaltung sozialer Ordnung.	Niveau 4 (12-15 Jahre oder höher) Gesellschaftliche oder Tiefenperspektive: Fähigkeit der Perspektivübernahme auch auf einer abstrakten Ebene. Neben der Perspektive eines konkreten Anderen kann auch die Perspektive eines generalisierten andern übernommen werden. Der Jugendliche erkennt soziale Konventionen als wichtige Bedingungen für das Zusammenleben von Gruppen und sozialen Systemen an.
IV (13-25)	post- konventionelle, autonome oder prinzipien- geleitete Phase (Adoleszenz- phase)	5. Legalistische oder Sozial- vertragsorientierung, Bewertung nach individuellen Rechten und Standards, die nach kritischer Prüfung von der gesamten Gesellschaft getragen werden, Wertschätzung von Verfahrens- regeln zur Konsensfindung.	
		6. Orientierung an allgemein- gültigen ethischen Prinzipien, Bewertung nach selbstgewählten ethischen Prinzipien, die im Kern universelle Prinzipien der Gerechtigkeit sind.	

Abb.:1<sup>58</sup>

<sup>58</sup> nach Pöschko, S.115; Henkenborg, S.60-61

Obwohl die Altersangaben in Stufenmodellen nie festgesetzte und eindeutige Stufen- oder Phasengrenzen darstellen, kann man davon ausgehen, dass sich die Schüler der Grundschule in ihrer kognitiven Entwicklung mehrheitlich in der präkonventionellen Phase oder in der konventionellen Phase befinden. Für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins bedeutet das, dass die Mehrheit der Schüler zwischen den Phasen 1 und 4 steht. Aus diesem Grund ist es angebracht, sich mit diesen Entwicklungsstufen zu beschäftigen. Für den Bereich des historischen Lernens stehen dabei sicherlich die Stufen der Entwicklung des moralischen Bewusstseins im Fordergrund.<sup>59</sup>

Der präkonventionellen Phase der kognitiven Entwicklung sind die Stufen 1 und 2 der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zugeordnet. Auf der Stufe 1 handelt das Kind nur deshalb „gut“, weil es die Macht der Autorität fürchtet und Strafe vermeiden will. Handlungen, auch anderer Personen bewertet das Kind nur an den Ergebnissen. Das Kind hat einen egozentrischen Standpunkt, da es die Interessen anderer nicht erkennt oder berücksichtigt. Es ist ihm zwar prinzipiell möglich zu erkennen, dass andere Menschen auch eine andere Perspektive in Bezug auf die Dinge haben, kann aber diese verschiedenen Perspektiven noch nicht miteinander verbinden. Das Kind befindet sich in dieser Phase auf dem Niveau der Subjektiven oder differenzierten Perspektive<sup>60</sup>. Dieses Niveau wird von Henkenborg für die Altersstufe zwischen sechs und acht Jahren angenommen. Daraus ergibt sich, dass in der zweiten Hälfte der präkonventionellen Phase das Kind ein anders Niveau der Perspektivübernahme erreicht. Dieses Niveau bezeichnet Henkenborg als selbstreflexive oder reziproke Perspektive. In dieser Phase kann das Kind „[...] sich an die Stelle eines anderen versetzen, seine eigenen Gedanken, Gefühle aus der Perspektive einer anderen Personen reflektieren;“<sup>61</sup>. Somit ist in dieser Entwicklungsphase Empathie möglich, diese spielt, wie schon gesehen, vor allem bei didaktischen Überlegungen zum historischen Lernen eine große Rolle. Das Kind beginnt in dieser Phase auch damit sein Selbst als Subjekt gegenüber anderen zu begreifen und in seinem Bewusstsein eine neue Form der Reziprozität zu entwickeln.<sup>62</sup>

Stufe 2 der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder die zwischenmenschlichen Beziehungen als „Markt-Beziehungen“ auffassen. Die Kinder haben zwar schon Vorstellungen von Gerechtigkeit und gerechte Verteilung, handeln aber nicht nach diesen auf dieser Stufe grundgelegten Vorstellungen, sondern nach Maximen, die mit „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ oder „Eine Hand wäscht die andere“ charakterisiert werden können. Das Kind verhält sich in dieser Phase nach dem gewünschten Verhaltensmuster, da es sich davon eine Belohnung erhofft.

---

<sup>59</sup> Im folgenden halte ich mich weitgehend an die Ausführungen von Waltraud Holl zur näheren Darstellung der einzelnen Phasen. Holl (1992) S.96 - 97

<sup>60</sup> nach Henkenborg (1996), S.60-61 »Stufen der Perspektivübernahme«

<sup>61</sup> Henkenborg (1996), S.61

<sup>62</sup> Henkenborg umschreibt diese Form mit dem Satz: „Ich weiß, daß er mich mag, er weiß, daß ich ihn mag.“ Henkenborg (1996), S.61

Im Umbruch von der präkonventionellen zur konventionellen Phase der kognitiven Entwicklung vollzieht sich auch im Bereich der Entwicklung des moralischen Bewusstseins eine Veränderung. Für das Kind steht auf beiden Stufen der Moralentwicklung in dieser Phase nicht mehr der Eigennutz im Vordergrund, sondern es ist dem Kind daran gelegen, Normen, die von außen an das Kind herangetragen werden, zu erfüllen. Auf der 3. Stufe des Modells von Kohlberg befinden sich die Kinder in einer Phase der „Orientierung an personengebundener Zustimmung.“<sup>63</sup> Mit dem Begriff „guter Junge/nettes Mädchen – Modell“ wird diese Stufe auch oft charakterisiert. Das Verhalten des Kindes ist nicht mehr nur vom direkten Erfolg der konkreten Handlung abhängig, sondern orientiert sich an stereotypen Normen, die von Autoritäten für richtig befunden werden. Erstmals ist bei der Bewertung der Handlungen anderer Personen auf dieser Stufe nicht nur das Ergebnis der Handlung sondern auch die Handlungsabsicht von Bedeutung.

Die 4. Entwicklungsstufe bringt eine Loslösung von persönlichen Autoritäten mit sich. Das Kind orientiert sich in dieser Phase an geltendem Recht und ist um die Aufrechterhaltung der derzeitigen Ordnung bemüht. Kohlberg formuliert das wie folgt: „Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht tun, Autorität respektieren und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen eintreten.“<sup>64</sup> Für das Kind spielt die Erfüllung seiner Pflichten zur Vermeidung von Schuldgefühlen eine große Rolle.

Im Modell der Stufen der Perspektivübernahme ist der Übergang von der präkonventionellen zum konventionellen Phase in der kognitiven Entwicklung mit dem Übergang von Niveau 2 zu Niveau 3 altersmäßig gleichzusetzen. Auf diesem Niveau, das von Henkenborg als wechselseitige Perspektive oder Perspektive der dritten Person bezeichnet wird, entwickeln die Kinder im Alter von ungefähr zehn bis zwölf Jahren die Fähigkeit, „gedanklich aus einer interpersonalen Interaktion herauszutreten“ und „die Perspektive einer dritten Person einzunehmen und die Perspektiven beider Partner dieser Interaktion simultan zu koordinieren.“<sup>65</sup>

## **2.5. Auswirkungen der entwicklungspsychologischen Kenntnisse auf das historische Lernen in der Grundschule, besonders in Bezug auf das Thema „Holocaust“**

Diesem Abschnitt will ich zwei Aussagen von Holl voranstellen, welche die Grundlage zu weiteren Überlegungen zu diesem Thema bilden sollen:

1. „Mit differenzierten Methoden muß der Unterricht auf die kognitiven Strukturen des einzelnen Kindes reagieren, wobei durch geeignete Lernanreize der Übergang zum formal-operativen Denken möglich ist.“<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Holl (1992), S.96

<sup>64</sup> Kohlberg in Holl (1992), S.97

<sup>65</sup> Henkenborg (1996), S.61

<sup>66</sup> Holl (1992), S.91

2. „Die Schüler sollen im Sinne Kohlbergs mit Geschichte in der Weise konfrontiert werden, die ihrem kognitiv-moralischen Entwicklungsstand entspricht oder höchstens eine Stufe darüber liegt.“<sup>67</sup>

In These 1. wird eine der Hauptaufgaben des Unterrichts in der Grundschule und somit auch des historischen Lernens in der Grundschule angesprochen, die Differenzierung. Grundschulklassen sind keine homogenen Gebilde, in denen historisches Lernen und die Förderung des moralischen Bewusstseins für alle Klassen einer Stufe nach dem gleichen Schema ablaufen können. In der kognitiven Entwicklung werden sich die meisten Schüler in der präkonventionellen Phase befinden. Gegen Ende der Grundschulzeit befinden sich in einer Klasse sicher aber auch Schüler, die den Übergang in die konventionelle Phase bereits vollzogen haben. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass die Schüler einer Klasse vier verschiedenen Stufen der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zuzuordnen sind. Ein Unterricht, der beiden oben genannten Thesen gerecht werden will, ist durch diese Tatsache vor eine große Herausforderung gestellt. Astrid Kaiser formuliert diesen Anspruch an die Didaktik wie folgt: „Auf diese Verschiedenheiten und die Besonderheiten der kindlichen Entwicklung zu achten, ist die zentrale Aufgabe didaktischen Denkens.“<sup>68</sup>

Für eine Didaktik über das Thema „Holocaust“ für die Grundschule hat diese Tatsache die Folge, dass gerade bei diesem moralisch sehr anspruchsvollen Thema eine ganze Reihe von Differenzierungsmöglichkeiten gegeben sein müssen, damit jedes Kind die Möglichkeit hat, auf seinem Entwicklungsniveau einen adäquaten Zugang zum Thema zu finden.

Nach einer Evolutionstheorie von Jürgen Habermas ist die menschliche Evolution nicht nur eine Evolution, die sich in technischen Entwicklungen niederschlägt, sondern auch in der Evolution des moralisch-praktischen Bewusstseins. Nach Habermas kommt dann eine neue Stufe des moralischen Bewusstseins zum Tragen, wenn sich bei Problemen die alten Lösungsmuster nicht mehr bewähren. Dieses neue Bewusstsein bildet sich auf der Basis des alten. In einem weiteren Schritt verbindet Habermas seine Überlegungen mit der Entwicklung menschlicher Gesellschaften und erhält somit ein Modell der Entwicklung der Gesellschaft. Er unterscheidet vier Gesellschaftsstufen und beschreibt deren kognitiven und moralischen Entwicklungsstand.<sup>69</sup> Valentine Rothe nahm dieses soziogenetische Modell von Habermas auf und brachte mit den Modellen der kognitiven und moralischen Ontogenese von Piaget und Kohlberg in Verbindung. Sie entwickelte durch den Vergleich der Weltbilder auf den einzelnen Stufen der Soziogenese und den Stufen der kognitiven und moralischen Entwicklung ein Modell für die moralische Werteerziehung, das auch den Ansprüchen aus These 2 gerecht wird:

---

<sup>67</sup> Holl (1992), S.111

<sup>68</sup> Kaiser, S.11; siehe auch Kaiser, S.125 ff.

<sup>69</sup> nach Habermas in Pöschko, S.112-113

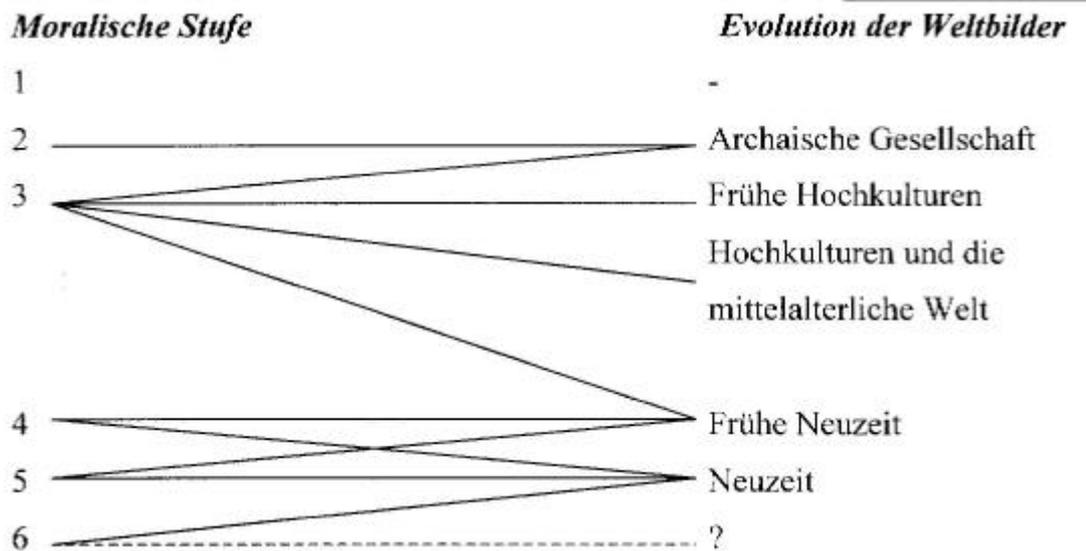


Abb. 2<sup>70</sup>

Nach diesem Modell sind für Grundschüler, die sich mehrheitlich auf Stufe 2 der Moralentwicklung befinden, somit historische Stoffe aus archaischen Gesellschaften geeignet. Gegen Ende der Grundschulzeit wären nach diesem Modell dann auch historische Themen aus dem Mittelalter und der frühen Neuzeit möglich. Dadurch wird die Themenauswahl für das historische Lernen in der Grundschule stark eingeschränkt.

Wie steht es in diesem Zusammenhang dann also mit dem Thema „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule? Ist das Thema nach diesem Modell abzulehnen, da es sich um ein Thema aus der Neuzeit handelt, oder muss der Nationalsozialismus gerade nach diesem Modell gegen Ende der Grundschulzeit behandelt werden, da seine Strukturen des institutionalisierten Rechts und der bindenden Moralvorstellungen sowie seine Weltbildstrukturen denen früher Hochkulturen entsprechen?<sup>71</sup> Ich sehe mich nicht in der Lage, diese Frage ausreichend fundiert beantworten zu können.

In meiner weiteren Kritik an dem Modell von Rothe will ich mich an Holl anschließen. Sie schreibt: „Zwar sind auch vom kognitiven Entwicklungsstand durchaus Grenzen gesetzt, doch stellt sich trotzdem die Frage, ob moralische Erziehung bei historischen Lerninhalten für Grundschüler so stark eingegrenzt werden soll.“<sup>72</sup>

<sup>70</sup> Rothe in Holl (1992), S.111 (Stufen der moralischen Entwicklung siehe Abb. 1)

<sup>71</sup> siehe Pöschko (1986), S.113 („Evolutionäre Niveaus der sozialen Integration“)

<sup>72</sup> Holl (1992), S.113

Eine weitere Frage, die auch eng mit der kognitiven und moralischen Entwicklung zusammenhängt, ist die Frage nach der Fähigkeit des Verstehens und der sinnerfüllten Interpretation historischer Vorgänge im Grundschulalter. Kosteletzky schreibt zu diesem Punkt: „Es bleibt noch hinzuzufügen, daß der Grundschüler überfordert würde, wollte man die Fragen nach dem Sinn des Geschehens stellen. Es handelt sich [beim historischen Lernen in der Grundschule (Anmerkung von B.M.)] vorwiegend darum, dem Schüler Tatsachen vorzustellen bzw. ihm die Möglichkeit zum selbständigen Aufspüren historischer Fakten zu geben.“<sup>73</sup> Er folgert daraus: „Der Schüler [in der Grundschule (Anmerkung von B.M.)] ist in seinem Urteilen noch stark emotionalen Regungen unterworfen, kann infolge mangelnder Erfahrung und fehlender Reife nicht zu kritischer Reflexion historischer Vorgänge geführt werden.“<sup>74</sup> Voit stellt die Gegenthese zu Kosteletzky auf, indem er schreibt: „Sie [die Schüler in der Grundschule (Anmerkung von B.M.)] verfügen bereits über Ansätze gesellschaftlich relevanter Orientierungen und Wertvorstellungen und sind durchaus fähig, relativ komplexe historisch politische Sachverhalte zu verstehen.“<sup>75</sup>

Gerade beim Themenkomplex „Drittes Reich / „Holocaust““ ist es meines Erachtens nicht möglich den Unterricht auf die „Vorstellung von Tatsachen“ zu reduzieren. Dies ist auch nicht mit den Zielen und Intentionen zu vereinbaren, die Lehrerinnen und Lehrer, welche Themen aus diesem Komplex schon behandelt haben, für ihre Unterrichtseinheiten erarbeitet haben.<sup>76</sup>

Meine Erfahrungen, die ich in den von mir durchgeführten Interviews sammeln konnte, entsprechen den Ansichten Voits. Sicher bewegen sie sich dabei nicht immer auf Argumentationsebenen die denen der Erwachsenen entsprechen, aber das ist weder möglich noch wünschenswert. Zu beachten ist daher: „Daß Kinder jedoch die Welt unterschiedlich sehen und beurteilen und ihr moralisches Urteil vom Erwachsenen verschieden ist, [...]“<sup>77</sup> Kosteletzky hat auch recht, wenn er anmerkt, dass Grundschüler nicht zur „kritischen Reflexion historischer Vorgänge“ geführt werden können, wenn er damit meint, dass die Schüler eine gewisse „Meisterschaft“ auf diesem Gebiet erreichen sollen. Aber dadurch, dass man den Schülern immer wieder die Möglichkeit gibt, sich in kritischer Reflexion zu üben und Begründungen für den Sinn geschichtlicher Aspekte zu liefern, entwickelt sich diese Fähigkeit immer weiter. Dabei sind die Schüleräußerungen eine Hilfe für den Lehrer um zu sehen, wie er diese Fähigkeiten der Schüler im Unterricht möglichst gut fördern kann.<sup>78</sup>

Heyl betrachtet den Zusammenhang zwischen dem historischen Lernen am Thema „Holocaust“ und der Moralentwicklung aus einer anderen Perspektive.<sup>79</sup> Er stellt in Bezug auf Brumlik, eine eigene Relevanz des

---

<sup>73</sup> Kosteletzky (1975), S.19

<sup>74</sup> Kosteletzky (1975), S.31

<sup>75</sup> Voit, S.165

<sup>76</sup> siehe: 2.1 „Ziele des historischen Lernens in der Grundschule besonders in Bezug auf die Behandlung des Themas „Holocaust““

<sup>77</sup> Holl, S.116

<sup>78</sup> siehe auch Holl, S.116

<sup>79</sup> zum folgenden Absatz siehe: Heyl (1997), S.44-47

Gedenkens fest, welche die Opfer und deren Ansprüche in den Mittelpunkt stellt. Im Unterricht steht in diesem Konzept nicht die Relevanz des Themas für Gegenwart und Zukunft im Vordergrund, sondern die Erziehung zu einem Gedenken an die Opfer. Für dieses Gedenken fordert Brumlik, dass „das Gedenken einzig um derentwillen geschieht, derer da gedacht wird.“<sup>80</sup> In diesem Konzept wird dem historischen Lernen ein ethischer Anspruch zuteil, „[...] der über den der historischen Bildung und Aufklärung weit hinausgeht: [...]“<sup>81</sup>. Diese Form des Gedenkens fordert vom Gedenkenden eine postkonventionelle Haltung. Da diese Haltung bei Schülern nicht anzutreffen ist, folgert Heyl: „Soll die von Brumlik eingeforderte postkonventionelle ethische zur pädagogischen Orientierung werden, erscheint es mir sinnvoll, Angebote zu formulieren, die diese auch auf der präkonventionellen und konventionellen Entwicklungsstufe vorbereiten.“<sup>82</sup> Nach den Vorstellungen Heyls soll sich deshalb auf präkonventionellem Niveau die Relevanz des Themas für die Lernenden daraus ergeben, dass der Lehrer dem Thema Relevanz beimisst und seine Gründe vor den Schülern erläutert. Da die Schüler in dieser Phase fähig sind, die Perspektive der Opfer wenigstens zu erkennen, soll die Relevanz des Gegenstandes für die Betroffenen den Schülern durch „exemplarische Stellungnahmen Betroffener“<sup>83</sup> nähergebracht werden. Auf dem konventionellen Niveau kann der Lehrer die Relevanz des Themas zusätzlich mit den Ansprüchen der Opfer begründen und Möglichkeiten zur Identifikation bieten. Auf diesem Niveau können auch andere Gruppen (Zuschauer, Täter und Retter) sowie die gesamtgesellschaftliche Lage mit einbezogen werden. Auch die Besprechung von Dilemmata und konkreter historischer Entscheidungssituationen kann dazu genutzt werden, das Interesse des Lernenden am Funktionieren des Systems sowie der Erörterung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft zu wecken. Auf postkonventionellem Niveau sollen die Schüler dann durch die Reflexion der im Thema immanenten Probleme und Dilemmata in Bezug auf die universalen ethischen Prinzipien zu der von Brumlik geforderten „anamnetischen Solidarität“<sup>84</sup> gelangen.

Das Modell Heyls reduziert sich auf den ersten Blick zu einem Modell zur Förderung der Moralentwicklung am Thema „Holocaust“, das lediglich die von Brumlik geforderte „anamnetische Solidarität“ zum Ziel hat. Auf diesem Weg kann es allerdings alle Forderungen, die an das historische Lernen - auch zum Thema „Holocaust“ - gestellt werden, erfüllen. Heyls Modell stellt meines Erachtens einen gelungenen Versuch dar, hohe ethisch-moralische Ansprüche und deren Erlangung mit der kognitiven und moralischen Entwicklung der Schüler zu verbinden.

Wie das Modell Heyls und andere Ansätze zeigen, ist es vom Gesichtspunkt der kognitiven und moralischen Entwicklung der Schüler aus durchaus möglich, einen angemessenen Unterricht zum Themenkomplex „Holocaust“

---

<sup>80</sup> Brumlik zitiert aus Heyl (1997), S.45

<sup>81</sup> Heyl (1997), S.45

<sup>82</sup> Heyl (1997), S.45

<sup>83</sup> Heyl (1997), S.46

<sup>84</sup> siehe Heyl (1997), S.47

zu gestalten. Bei der Gestaltung des Unterrichts sollte dabei der Entwicklungsstand der Schüler im Auge behalten werden, so dass ein den Schülern angemessener Umgang mit dem Thema möglich ist.

### 3. Interviews und Gruppengespräch

#### 3.1. *Intention der Interviews*

Nicht nur der moralische und kognitive Entwicklungsstand der Schüler, sondern auch ihre Vorkenntnisse und Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt zu einem Thema spielen bei didaktischen Überlegungen eine große Rolle. Kaiser schreibt dazu: „Die Lebenswelt der Kinder ist der zweite zentrale didaktische Orientierungspol [des Sachunterrichts (Anmerkung von B.M.)]“<sup>85</sup> Durch diese Orientierung müssen zwei Fragen geklärt werden. Zum einen, warum sich die Schüler mit einem Thema auseinandersetzen sollten und zum anderen welche Vorkenntnisse die Schüler zu dem Thema schon besitzen.

Die Frage nach den Vorkenntnissen der Schüler ist insofern sehr wichtig, da sie zum einen dem Lehrer die Möglichkeit gibt, den Lehrstoff und die Methode an den Kenntnisstand der Schüler anzupassen. Zum anderen gibt sie Aufschluss über den Bedeutung eines Themas in der Lebenswelt der Kinder.

#### 3.1.1. *Vorwissen der Schüler zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“*

Eine Hauptintention für die Durchführung der Interviews war, dass bisher keine Studie vorliegt, in der das Vorwissen und die Voraussetzungen der Schüler zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ in der Grundschule in Deutschland systematisch dargestellt wird. Bisher liegen nach meinem Kenntnisstand nur theoretische Aussagen zu diesem Aspekt und die Erfahrungen einiger Pädagoginnen, die Projekte zu diesem Thema in der Grundschule durchgeführt haben, vor.

Rohrbach führte mit Studenten der Universität Gießen eine Untersuchung mit 140 Schülern der dritten und vierten Klassenstufe durch.<sup>86</sup> Leider wurden die in der Untersuchung durchgeführten Interviews nicht systematisch analysiert.<sup>87</sup> Rohrbach kam zu dem Ergebnis, dass zu einem Bild, auf dem ein auf eine Spielplatzrutsche gespraytes Hakenkreuz zu sehen war, nur wenige Schüler nichts zu sagen wussten und es nicht in den Zusammenhang mit Hitler und dem Dritten Reich brachten.<sup>88</sup>

---

<sup>85</sup> Kaiser, S.10 (Den ersten didaktischen Orientierungspol des Sachunterrichts stellen nach Kaiser die allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen dar.)

<sup>86</sup> siehe Rohrbach, S.20

<sup>87</sup> Auf Anfrage konnte mir Frau Rohrbach leider nur zusammengefasste Schüleraussagen zur Verfügung stellen, deren Auswertung sich ohne weitere Informationen zur Entstehung der Aussagen sich sehr schwierig gestaltet.

<sup>88</sup> Rohrbach, S.20 ff.

1990 führte auch Michael Sahr eine Untersuchung zu der Frage: „Was fällt dir zu Hitler ein?“ durch. Er befragte neunundachtzig Schüler der Klassen 3 bis 6. Leider liegen zu dieser Untersuchung auch keine ausführlichen Darstellungen der Ergebnisse vor. Er kam zu dem Ergebnis, dass ungefähr ein Drittel der Schüler zutreffende Bemerkungen zum Thema Hitler machen konnten, unter ihnen war der Anteil der Viert- bis Sechstklässler interessanterweise etwa gleich groß. Ein weiteres Drittel der Schüler konnte teils zutreffende und teils nicht zutreffende Angaben zum Thema machen. Das letzte Drittel, das hauptsächlich aus den befragten Drittklässlern bestand, konnten „[...] mit dem Namen „Hitler“ kaum etwas oder gar nichts [...]“ anfangen.<sup>89</sup>

Gertrud Beck ist der Meinung, dass Kinder heute eine „[...] Fülle von Einzelkenntnissen und Eindrücken über die Nazi-Zeit und den Zweiten Weltkrieg [...]“<sup>90</sup> besitzen. Dieses Wissen besitzen die Schüler - der gleichen Meinung sind auch Rohrbach und Kestenbergl - aus dem Fernsehen, aus Gesprächen oder aus aufgeschnappten Gesprächsfetzen in Familie und Freundeskreis und aus Videospiele.<sup>91</sup>

Elke Rodenhäuser schreibt in diesem Zusammenhang, dass einige Schüler bei ihrem Projekt in einer dritten Klasse sehr detaillierte Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus hatten, andere dagegen „[...] nur sehr wenig zu der Problematik schreiben.“<sup>92</sup> konnten. Leßmann machte bei ihrem Projekt in einer dritten Klasse ähnliche Erfahrungen: „Einige haben von der Judenverfolgung bereits gehört und bringen ihr Wissen mit ein. Die meisten bringen so gut wie gar keine Vorkenntnisse über jene Zeit mit, verfolgen das Gespräch aber mit Spannung und Neugierde.“<sup>93</sup>

In meiner Untersuchung will ich zum einen versuchen, genauer darzustellen, wie viele Kinder über Wissen zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ verfügen, und zum anderen - das ist sicherlich der wichtigere Punkt- welche Aspekte dieses Themas den Kindern in der vierten Klasse bekannt sind.

Sicher kann meine Untersuchung keine repräsentativen Ergebnisse über das Vorwissen von Grundschulern zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ liefern. Dazu ist schon allein die Anzahl der durchgeführten Interviews zu gering.

Ein weiterer Punkt, der in den Interviews untersucht werden soll, ist die Art und Weise wie die Schüler historische und politische Sachverhalte erklären. Dadurch werden Rückschlüsse über die Umgangsweisen der Schüler mit komplexen historischen und politischen Themen möglich, sowie deren Fähigkeiten zur Reflexion moralisch relevanter Themen. In Bezug auf das Thema „Holocaust“ sind für mich in diesem Zusammenhang die Themen Krieg und im weitesten Sinne „Widerstand“ von Bedeutung.

---

<sup>89</sup> Sahr, S.28

<sup>90</sup> Beck, S.11

<sup>91</sup> siehe u.a. Beck, S.11; Kestenbergl, S.147 und Rohrbach, S.21

<sup>92</sup> Rodenhäuser, S.19

<sup>93</sup> Leßmann, S.27

Die Interviews sollen nicht dazu genutzt werden, den Schülern den Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ näher zu bringen.<sup>94</sup>

### **3.2. Form der Interviews**

Zur Erkundung des Vorwissens von Schülern zu einem Thema sind verschiedene Formen denkbar. Diese Formen können vier Kategorien zugeteilt werden:<sup>95</sup>

1. Beobachtungsverfahren
2. Inhaltsanalytische Verfahren
3. Tests
4. Befragungen

Beobachtungsverfahren, wie zum Beispiel Spielbeobachtung oder teilnehmende Beobachtung im Klassenzimmer sind sicher Verfahren, bei denen relativ genaue Kenntnisse über den Entwicklungsstand der Schüler sowie deren Vorwissen zu einzelnen Themen zu erwarten sind. In der pädagogischen Praxis ist dieses Verfahren sicher das bedeutendste. Für die von mir durchgeführte Untersuchung kam dieses Verfahren leider nicht in Betracht, da hier eine lange und intensive Auseinandersetzung mit einer Klasse nötig ist.

Inhaltsanalytische Verfahren befassen sich mit der Analyse von Texten und Bildern, die von den Schülern erstellt wurden. Dieses Verfahren eignet sich sehr gut dazu, die Einstellungen und Denkschemata der Schüler zu untersuchen. Durch die Aufgabenstellung ist das Feld, in dem die Schüler sich äußern, allerdings beschränkt. Tests sind standardisierte Verfahren zur Ermittlung der Fähigkeiten der Schüler. Heinzl nennt als Beispiele unter anderem Entwicklungstests und Schulleistungstests.<sup>96</sup> Durch die relativ starre Form von Tests sind nur selten Erweiterungen des Themenspektrums, sowie ein individuelles Eingehen auf die Testperson möglich. Befragungen können in den verschiedensten schriftlichen und mündlichen Interviewformen durchgeführt werden. Die Form der Befragung richtet sich immer nach der Intention der Befragung.

So verwendete Voit in einer dritten Klasse einen schriftlichen Fragebogen um etwas „[...] über die außerschulisch erworbenen historisch-politischen Kenntnisse und Einstellungen der Kinder [...]“<sup>97</sup> zu erfahren. Bei schriftlichen Fragebögen, auch wenn wie im Fragebogen von Voit handelnde

---

<sup>94</sup> siehe 5.6.1 „Durchführung der Einzelinterviews“

<sup>95</sup> zum folgenden Absatz siehe Heinzl, S.398

<sup>96</sup> siehe Heinzl, S.398

<sup>97</sup> Voit, S.161 Voit untersuchte die Kenntnisse und Einstellungen der Schüler zu den Themen *Ausländer in Deutschland* und *Krieg in Europa (Jugoslawien)*.

Ausdrucksmöglichkeiten vorgesehen sind<sup>98</sup>, besteht das Problem, dass nicht nur die Verbalisierungsfähigkeit der Kinder stark gefordert wird, sondern dass zu dieser Leistung die Aufgabe der Notation der formulierten Gedanken noch hinzu kommt. Dies dürfte vor allem bei Schülern, die Probleme beim Lesen und Schreiben haben, dazu führen, dass ihre Antworten stark verkürzt und vereinfacht sind und somit nicht den Wissens- und Entwicklungsstand der Schüler wiedergeben. Ein weiterer Nachteil der Befragung durch einen Fragebogen besteht darin, dass außersprachliche emotional begründete Zeichen nicht erfasst werden können.

Zur Erhebung des Vorwissens der Schüler habe ich aus verschiedenen Gründen die Form des qualitativen, leitfadengebundenen Interviews gewählt. Friederike Heinzl schreibt über qualitative Interviews: „Die Methode des qualitativen Interviews eröffnet die Möglichkeit, die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen.“<sup>99</sup>

Zu den Einsatzgebieten der qualitativen Interviews in der Forschung gehören nach Heinzl u. a. auch Forschungen über kindliche Lebenswelten, den Zusammenhang von außer- und innerschulischen Erfahrungen sowie die kognitive und moralische Entwicklung der Schüler.<sup>100</sup> Die „Frageform“ des qualitativen Interviews ist somit eine den Zielen meiner Befragung angepasste Form.

Gegenüber anderen „Frageformen“ bietet sie noch weitere Vorteile, die ich im folgenden kurz darstellen will. In qualitativen Interviews besteht für den Interviewer die Möglichkeit, individuell auf die Äußerungen der Befragten einzugehen und somit das Gespräch zu steuern. Für den Idealfall gilt daher, dass die Interviews ein wechselseitiger Prozess sein sollten, „[...] in dem sich die Beteiligten aufeinander einstellen können.“<sup>101</sup> Durch den somit entstehenden Gesprächscharakter der Interviews wird verhindert, dass die Interviews das Ambiente einer Prüfung erhalten. Damit soll erreicht werden, dass die Schüler sich möglichst frei und ohne die Angst eine „falsche“ Antwort zu geben, äußern. Durch die Interviewsituation wird den Kindern das Gefühl gegeben, dass sie als Experten bedeutend für die Untersuchung sind. Durch den persönlichen Kontakt zum Interviewer können den Kindern die Ziele und die Vorgehensweise der Untersuchung leichter nahegebracht werden. Damit kann eine Steigerung in der Motivation der Kinder bei der Durchführung der Interviews erreicht werden. Marianne Leuzinger-Bohleber fordert in diesem Zusammenhang, dass das Erkenntnisinteresse den Kindern so transparent wie möglich dargestellt wird.<sup>102</sup>

Alle hier gezeigten Vorteile von qualitativen Interviews gelten für Einzelinterviews ebenso wie für Gruppengespräche.

---

<sup>98</sup> siehe Voit, S.161

<sup>99</sup> Heinzl, S.396

<sup>100</sup> siehe Heinzl, S. 399-400

<sup>101</sup> Heinzl, S.408

<sup>102</sup> siehe Heinzl, S.408

### **3.3. Aufbau der Interviews**

Für meine Interviews wählte ich die Form des fokussierten Leitfadeninterviews. Die Funktionsweise fokussierter Interviews erklärt Heinzl, indem sie schreibt: „ In fokussierten Interviews (z.B. Tageslaufinterviews, Raum-Zeitkartierungen, Fotointerviews, [...]) werden assoziative Stellungnahmen zu vorab definierten Gesprächsgegenständen angeregt.“<sup>103</sup> Die Form des fokussierten Leitfadeninterviews wählte ich aus verschiedenen Gründen. Ein Grund liegt darin, dass sich teilstandartisierte Interviews, dazu gehören die Leitfadeninterviews, besonders „[...] zur Erfassung unterschiedlicher Stufen moralischen Urteilens, von Unterschieden in der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme [...]“<sup>104</sup> eignen. Die Verwendung eines Leitfadens in den Interviews führt dazu, dass sich die Interviews, trotz aller nötigen Offenheit, in einem gewissen Rahmen bewegen. Diese Vorstrukturierung erleichtert die zur Auswertung der Interviews nötige Kategorienbildung. Die Fokussierung auf ein Bild ist ebenfalls ein Element der Vorstrukturierung des Interviews. Sie dient aber primär dazu, die Interviews in eine dem Erkenntnisinteresse entsprechende Richtung zu lenken. Das Bild bildet auch die Gesprächsgrundlage, indem es unter anderem den Gesprächsanlass bietet und die Schüler ebenso wie für den Interviewer immer wieder die Möglichkeit haben konkret auf bestimmte im Bild enthaltene Themenaspekte zurückzukommen.

### **3.4. Auswahl des Bildes**

Die Auswahl des Bildes ist einer der wichtigsten Aspekte der von mir durchgeführten Interviews, da das Bild, wie schon erwähnt, die Grundlage des Interviews bildet.

Bei der Suche nach einem geeigneten Bild mussten verschiedene Kriterien erfüllt werden. So sollten durch das Bild möglichst viele Assoziationen zu dem Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust / Zweiter Weltkrieg“ möglich sein. Neben diesen thematischen Aspekten sollte das Bild auch die Grundlage für Fragen und Aussagen bieten können, welche dazu beitragen sollen, den moralischen Entwicklungsstand der Schüler und deren Fähigkeit zur Perspektivübernahme darstellbar zu machen.

Eines der größten Probleme bei der Suche nach einem geeigneten Bild für die Interviews liegt in der Aufgabe, ein Bild zu finden, das den oben genannten Ansprüchen genügt und dabei die Kinder durch die dargestellte Grausamkeit nicht überfordert oder durch entsprechende verharmlosende oder glorifizierende Darstellungen keinen Zugang zum Leid und der Grausamkeit dieser Zeit zulässt.

---

<sup>103</sup> Heinzl, S.403

<sup>104</sup> Heinzl, S.402

Besonders die Darstellung von Grausamkeit kann bei den Schülern verschiedene, nicht beabsichtigte Reaktionen hervorrufen. Ido Abram und Heyl schreiben dazu: „Ido Abram hat darauf hingewiesen, daß die Darstellung von Grausamkeit Faszination und Abwehr auslösen kann, Schuldgefühle und einen Relativismus.“<sup>105</sup> In diesem Zusammenhang konnte ich kein Foto aus dieser Zeit finden, das allen diese Anforderungen gerecht werden konnte.

Das Bild aus „Rosa Weiss“<sup>106</sup> entsprach den an das Bild gestellten Anforderungen am ehesten. Durch die auf dem Bild erkennbaren Hakenkreuzfahnen sind Assoziationen zum Nationalsozialismus möglich, dazu trägt sicher auch die Darstellung des Bürgermeisters bei der mit Armbinde und von zwei Offizieren eskortiert, das Ausrücken der Soldaten beobachtet. Dadurch lassen sich leicht Assoziationsketten zum Thema Krieg bilden. Durch die Darstellung eines alten LKWs wird für die Kinder ersichtlich, dass es sich bei dem Bild um die Darstellung einer historischen Begebenheit handelt. Durch die Darstellung der Kinder auf dem Bild wird gezeigt, dass das auf dem Bild Dargestellte auch für die Kinder dieser Zeit relevant war. Dadurch enthält das Bild einen weiteren Aspekt, der die Kinder motivieren kann, damit zu beschäftigen. Zum Thema „Holocaust“ befinden sich keine direkten Anspielungen auf dem Bild, doch lässt sich durch die Besprechung der Symbole des Nationalsozialismus und dessen, was die Schüler damit assoziieren, das Gespräch auch auf das Thema „Holocaust“ lenken.

Durch die Möglichkeiten, die dieses Bild bietet, sehe ich es als geeignet an, die Grundlage für die Interviews zur Erkundung des Vorwissens der Schüler zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ zu bilden.

---

<sup>105</sup> Abram / Heyl, S.145 In wie weit die Grausamkeiten des Nationalsozialismus im Grundschulunterricht angesprochen werden können oder sollen, soll an anderer Stelle erörtert werden. Siehe

<sup>106</sup> Innocenti,, o.S.



### **3.5. Erstellung des Leitfadens**

Grundlage des von mir verwendeten Leitfadens bildete der im Sommersemester 1998 im Projektseminar: Holocaust und Drittes Reich – ein Thema für die Grundschule? erstellte Leitfaden.<sup>107</sup> Auf dieser Basis entwickelte ich den Leitfaden, den ich in den in dieser Arbeit dargestellten Interviews verwendete.

Der Leitfaden ist in vier Themenbereiche gegliedert. Diese Themenbereiche sind nicht streng voneinander abgegrenzt, so dass es zu Überschneidungen

---

<sup>107</sup> In der Projektgruppe zu der Fragestellung „Welche Voraussetzungen und was für Vorwissen bringen die SchülerInnen zu diesem Thema mit in die Schule?“ wurden bereits acht Interviews zu

diesem Thema geführt. Ihre Auswertung gestaltete sich aber schwierig, da in unterschiedlicher Auslegung des Leitfadens zum Teil recht unterschiedliche Interviewschemas zustande kamen.

zwischen den einzelnen Bereichen kommt. Die Einteilung in die Themenbereiche ermöglicht es dem Gesprächsleiter, während des Interviews eine schnelle Übersicht darüber zu bekommen, welche Themen schon angesprochen wurden. Die im Leitfaden formulierten Fragen sind lediglich als mögliche Frageformen und nicht als vorgeschriebene Fragen zu betrachten.

Obwohl einzelne Fragen im Leitfaden den verschiedenen Themenbereichen zugeordnet sind, besteht innerhalb des Leitfadens und der Themenaspekte keine Hierarchie, so dass die gewünschte Offenheit der Interviews erhalten bleibt. Der Leitfaden stellt sich nach diesen Gesichtspunkten wie folgt dar:

<b>historisch – polit. Wissen</b>	<b>Wissen über den Holocaust</b>	<b>Wissen über den Krieg</b>	<b>moralische Fragen</b>
In welche Zeit kann das Bild eingeordnet werden? Vor wie vielen Jahren fand das statt?	- Wen haben die Nazis verfolgt?	Wohin gehen die Soldaten? Was ist Krieg? / Was stellst Du Dir zum Krieg vor?	Sind Soldaten etwas Gutes oder etwas Schlechtes? Ist Krieg etwas Gutes oder etwas Schlechtes?
Wer waren die Nazis? Wer war Hitler?	- Warum haben die Nazis die Juden verfolgt?		- Warum hat die Bevölkerung nichts gegen die Nazis / den Krieg unternommen?
- Wo, in welchem Land spielte sich das auf dem Bild Dargestellte ab?	- Warum hat die Bevölkerung nichts gegen diese Verfolgungen unternommen?		- Warum hat die Bevölkerung nichts gegen diese Verfolgungen unternommen?

Die ersten drei Themenbereiche erfassen das Vorwissen der Schüler zu den einzelnen Aspekten des Themas „Drittes Reich / Holocaust“. Der vierte Themenbereich beinhaltet die Fragen, die Aufschluss über den Stand der Moralentwicklung und der Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme geben sollen. Sicher sind in den Aussagen der Schüler zu den ersten drei Themenbereichen auch Aussagen, die für die Moralentwicklung der Schüler relevant sind, doch erleichtert diese Einteilung die Auswertung der Interviews.

### **3.6. Miteinbeziehung der Eltern**

Der „Holocaust“ und das „Dritte Reich“ sind heute immer noch gesellschaftliche Tabuthemen in Deutschland.<sup>108</sup> Es existieren zwar „Erinnerungs-Konjunkturen“<sup>109</sup>, wodurch in regelmäßigen Abständen den Opfern des Nationalsozialismus gedacht wird, aber dies erfolgt meist sehr abstrakt und öffentlichkeitswirksam.<sup>110</sup> Die Aufarbeitung des Themas in der Familie hat oft noch nicht stattgefunden oder kann, aufgrund des Todes der Großeltern, nicht mehr stattfinden.

„Die Bearbeitung des Themas „Holocaust“ in der Grundschule erfordert [deshalb (Anmerkung von B.M.)] ein enges Zusammenarbeiten zwischen Schule und Elternhaus, denn die Kinder werden ihre Eltern und Großeltern mit Fragen konfrontieren.“<sup>111</sup> Obwohl ich in den Interviews „nur“ das Vorwissen der Kinder zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ erfragen wollte, hielt ich es für nötig, die Eltern über die von mir geplanten Interviews und deren Ziele zu informieren. Außerdem bat ich die Eltern darum, der Teilnahme ihrer Kinder an meiner Untersuchung zuzustimmen. Da ich damit rechnete, dass einige Eltern ein Interview zu diesem Thema mit ihren Kindern ablehnten, bat ich auch darum, die Gründe für die Ablehnung auf dem Rücklaufzettel zu vermerken. Außerdem interessierte mich, ob sich aus den Ablehnungen Vermutungen auf den Umgang mit dem Thema in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen schließen lassen.

Aus diesen Gründen wandte ich mich mit dem folgenden Brief an die Eltern:

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern,

im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen bearbeite ich das Thema „Holocaust – ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?“. Die Arbeit wird von Frau Prof. Dr. Holl-Giese von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg betreut. Ich studiere zur Zeit im VI. Semester an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg und will mein Studium nächstes Frühjahr mit der ersten Staatsprüfung beenden.

Die Diskussion darüber, ob oder wie das Thema „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule behandelt werden sollte, ist noch sehr jung. Erst in den letzten Jahren lassen sich vermehrt Veröffentlichungen zu diesem Thema finden. In diesem Zusammenhang ist auch die erste internationale Tagung zu diesem Thema zu sehen, die im Juni 1997 in Hamburg unter dem Titel „Der Holocaust – Ein Thema für Grundschule und Kindergarten?“ stattfand. Von dieser Tagung und vor allem von ihrem Mitorganisator Matthias Heyl gingen eine ganze Reihe neuer Impulse aus, die die Diskussion über das Thema in der Fachwelt belebten.

Judith Kestenbergs und Gertrud Beck gehen in ihren Aufsätzen davon aus, dass es unter anderem deshalb sinnvoll ist schon mit Grundschulkindern über das Thema „Holocaust“ zu sprechen, da diese durch die Medien und hier vor allem durch das Fernsehen schon mit dem Thema in Kontakt gekommen sind und deshalb Wissen zu dem Thema besitzen. Bei

---

<sup>108</sup> siehe u. a. Kestenbergs, S.143 ff.

<sup>109</sup> Abram / Heyl, S.102

<sup>110</sup> siehe Abram / Heyl, S.78. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die Diskussion um die Friedenspreisrede von Martin Walser und die Diskussion um das Holocaustmahnmal in Berlin.

<sup>111</sup> Rodenhäuser, S.18

diesen Aussagen handelt es sich um Hypothesen, die noch nicht durch Untersuchungen belegt worden sind. In meinen Untersuchungen will ich nun herausfinden, wieviel Wissen die Schüler der vierten Klasse tatsächlich zum Thema „Holocaust / Drittes Reich“ besitzen und welche Einstellungen sie zum Thema Krieg haben. Dadurch lassen sich Vermutungen auf den Stand der Moralentwicklung der Kinder erstellen, die bei der Behandlung des Themas „Holocaust / Drittes Reich“ ebenfalls eine große Rolle spielt.

Meine Untersuchungen will ich in Einzelinterviews durchführen, die ich auf Tonband aufnehmen will. Die Anonymität Ihres Kindes bleibt dabei jederzeit gewahrt. Grundlage meiner Interviews bildet ein gemaltes Bild aus dem Kinderbuch von Roberto Innocenti „Rosa Weiss“. Das Bild zeigt einen LKW mit Soldaten, sowie eine Menschenmenge mit Hakenkreuzfahnen. Die Kinder sollen zu dem Bild frei Gedanken finden. Fragen will ich nur zu Themenbereichen stellen, welche die Kinder von sich aus anführen. Kinder, die mit dem Thema bisher noch nicht in Kontakt gekommen sind, sollen keine Anstöße zur Beschäftigung mit dem Thema erhalten.

Ich danke Frau Scelle dafür, dass sie mir diese Untersuchung ermöglicht.

Ich bitte Sie den beiliegenden Rücklaufzettel bis zum **07.07.1999** Ihrem Kind mit in die Schule zu geben.

Falls Sie ein Interview zum Thema „Holocaust / Drittes Reich“ mit Ihrem Kind ablehnen, bitte ich Sie Ihre Gründe auf der Rückseite des Rücklaufzettels anonym anzugeben und ihrem Kind den Rücklaufzettel ebenfalls in den Unterricht mitzugeben.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen von Freitag bis Sonntag unter der Telefonnummer [REDACTED] gerne zur Verfügung. Unter der Woche bin ich per e-Mail unter folgender Adresse zu erreichen: [REDACTED]. Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit und verbleibe

mit freundlichen Grüßen

Bernd Mugrauer

Bernd Mugrauer

[REDACTED]  
[REDACTED]

**Rücklaufzettel** zur Untersuchung „Holocaust – Ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?“

Ich bin damit **einverstanden**, dass meine Tochter / mein Sohn

---

an einem Interview im Rahmen der Untersuchung teilnimmt.

Das Interview **darf / darf nicht** auf Tonband aufgenommen werden.

*(Bitte das nicht zutreffende deutlich durchstreichen.)*

.....

(Datum) (Unterschrift Erziehungsberechtigter)

Bitte geben Sie diesen Rücklaufzettel Ihrem Kind bis zum 07.07.1999 in die Schule mit. Vielen Dank.

---

## **3.7. Durchführung Interviews**

### **3.7.1. Auswahl der Klasse**

Zur Durchführung der Interviews wählte ich aus verschiedenen Gründen eine vierte Klasse an der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Neuenstein aus.

Aufgrund des kognitiven und moralischen Entwicklungsstand, erscheint es mir, im Anschluss an Beck erst in der dritten oder vierten Klasse sinnvoll zu sein, die Schüler mit diesem Thema zu konfrontieren.<sup>112</sup>

Sehr hilfreich bei der Durchführung der Interviews war auch meine persönliche Bekanntschaft zu Frau Scelle. Sie erklärte sich sofort zur Durchführung der Untersuchung in ihrer Klasse bereit und setzte sich bei der Schulleitung für einen Raum zur Durchführung der Interviews ein.

### **3.7.2. Durchführung der Einzelinterviews**

Am 12.07.1999 konnte ich 13 Einzelinterviews mit Schülern der vierten Klasse, deren Klassenlehrerin Frau Scelle war, durchführen. Von den dreißig Schülern der Klasse hatten sechzehn das Einverständnis ihrer Eltern zur Teilnahme an den Interviews erhalten.<sup>113</sup> Drei Schüler, mit der Erlaubnis an den Interviews teilzunehmen, waren am 12.07.1999 nicht in der Schule. Alle befragten Schüler waren zwischen zehn und elf Jahre alt. An den Interviews nahmen sieben Jungen und sechs Mädchen teil. Sieben der teilnehmenden Schüler besuchen als weiterführende Schule das Gymnasium, drei die Realschule und 3 die Hauptschule.

Die Interviews fanden in einem Beratungszimmer der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Neuenstein statt. Die Stadt Neuenstein liegt im Nordosten Baden-Württembergs und hat, mit den umliegenden eingemeindeten Dörfern ca. 6300 Einwohner.

Bevor ich mit den Interviews begann, stellte ich mich und meine Arbeit kurz in der Klasse vor. Danach kamen die Kinder, in vorher festgelegter zufälliger Reihenfolge zu den Interviews.

Zu Beginn der Interviews stellte ich den Kindern nochmals meine Arbeit vor und erklärte ihnen den Ablauf und die verwendete Technik in den Interviews. Danach bat ich die Kinder, das von mir ausgewählte Bild genau zu betrachten und mir ihre Eindrücke, ihre Gedanken und Assoziationen zu dem Bild mitzuteilen. Da die Intention der Interviews unter anderem darin bestand, das Vorwissen der Schüler zu erkunden, stellte ich nach den ersten Aussagen der Kinder über das Bild nur Fragen zu Themenbereichen des Leitfadens, welche von den Kindern bereits genannt wurden. Dadurch wollte ich verhindern, dass, wie im Elternbrief formuliert, Kinder, die noch keinen Kontakt mit dem Thema hatten, mit dem Thema „Drittes Reich / Holocaust“

---

<sup>112</sup>siehe Beck (1996), S.15

<sup>113</sup> Wie diese Zahlen zu bewerten sind, siehe „4.1.2 Anwendung des Ablaufschemas der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Ergebnisse der Einzelinterviews“

bewusst konfrontiert wurden. Zusätzlich wollte ich dadurch auch noch verhindern, dass das Interview dadurch an Offenheit verliert und dass der Statusunterschied zwischen Kind und Interviewer aufgrund von Belehrungen zum Tragen kommt und dadurch die Kinder in ihren Aussagen gehemmt sind.<sup>114</sup>

Am Ende der Einzelinterviews befragte ich die Schüler in Vierergruppen über die Herkunft ihres Wissens.

Während der Interviews hatte ich nicht den Eindruck, dass die Schüler von ihren Eltern auf die Interviews „vorbereitet“ wurden. Lediglich ein Schüler antwortete auf die Frage nach der Herkunft seines Wissens, dass er aufgrund des Elternbriefes mit seiner Mutter die Thematik besprochen hatte.

### **3.7.3. Gruppengespräch**

Aufgrund des Ergebnisses der Einzelinterviews führte ich am 19.07.1999, auf Empfehlung von Frau Holl-Giese, noch ein Gruppengespräch durch. In seiner Darstellung der Methoden des politischen und sozialen Lernens sieht Herdegen das Gruppengespräch auch als eine geeignete Methode zur Klärung des Vorverständnisses der Schüler an. Diese Eignung begründet er damit, dass die Form des Gruppengesprächs er ungezwungene Äußerungen begünstigt.<sup>115</sup> Für das Gruppengespräch wählte ich vier Schüler aus. Diese Schüler hatten in den Einzelinterviews die größten Kenntnisse zum Thema „Drittes Reich / Holocaust“ vorweisen können. Das Gruppengespräch fand im gleichen Raum wie die Einzelinterviews statt.

Grundlage für das Gruppengespräch bildete ein Fragenkatalog, mit dem in zum einen versuchte, die Tiefe des Wissens der Schüler weiter zu erkunden und zum anderen nochmals erkunden wollte, welche Erklärungsschemata die Schüler zur Erklärung des Vergangenen besitzen. Des weiteren interessierte mich, welche Motivation die Schüler für den Umgang mit dem Thema hatten, der bei ihrem Vorwissen zweifellos stattgefunden hatte. Auch die Fragen, ob sie das Thema geeignet für den Unterricht in der vierten Klasse der Grundschule halten und welche Fragen sie noch zu dem Themenkomplex haben, sollten angesprochen werden.

Der Fragenkatalog für das Gruppengespräch wurde, von den hier dargestellten Intentionen ausgehend, auf der Basis der Aussagen der Schüler in den Einzelinterviews entwickelt.

#### **1. Judentum**

Hitler ließ die Juden in Deutschland und Europa umbringen.

Wer sind Juden?

Gibt es heute noch Juden?

Wo leben die Juden heute?

---

<sup>114</sup> siehe Heinzl, S.408

<sup>115</sup> siehe Herdegen, S.92

## **2. Nationalsozialismus**

Hitler war der „Führer“ der Deutschen, so ließ er sich selbst nennen. Seine Fahne und die Fahne seiner Partei war die Hakenkreuzfahne.

Wo habt ihr das Hakenkreuz schon einmal gesehen und woran denkt ihr, wenn ihr ein Hakenkreuz seht?

Was wißt ihr über Hitler und seine Partei? (Über die Partei oder einzelne Personen in der Umgebung Hitlers.)

## **3. Verfolgung und Widerstand**

Hitler ließ nicht nur die Juden, sondern auch andere Gruppen verfolgen, wißt ihr darüber etwas?

Könnt ihr euch vorstellen, warum Hitler die Juden und andere Gruppen verfolgen ließ?

Unter Hitlers Herrschaft geschahen viele schreckliche Dinge. Warum haben die Menschen nichts gegen Hitler unternommen oder wißt ihr von Leuten, die gegen Hitler gekämpft haben?

## **4. Interesse**

Ihr habt viel zu dem Thema gewusst, aus welchen Gründen habt ihr euch mit dem Thema beschäftigt? Was findet ihr an dem Thema interessant?

Würdet ihr es gut finden, wenn man in der Grundschule etwas über dieses Thema erfahren würde?

Was würde euch an diesem Thema noch interessieren? Welche Fragen habt ihr noch zum Thema?

Zudem interessierte mich, inwiefern sich die Methode des Gruppengesprächs zur Erörterung historisch-politischer Fragen im Sachunterricht eignet.

## 4. Analyse der Einzelinterviews und des Gruppengesprächs

### 4.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der aufgezeichneten Interviews und des Gruppengesprächs wählte ich das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>116</sup> Philipp Mayring hebt hervor, dass sich die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zur Analyse von Pilotstudien eignet.<sup>117</sup> In gewissem Sinne handelt es sich bei der von mir durchgeführten Untersuchung um eine Pilotstudie, da, wie schon erwähnt, mir keine Untersuchung zu den Voraussetzungen von Grundschulern in Bezug auf das Thema „Holocaust“ bekannt ist.

Eine weitere Funktion der qualitativen Inhaltsanalyse, welche sie für die Analyse der von mir geführten Interviews zum geeigneten Modell macht, ist, dass sie die Möglichkeit zur Theorie- und Hypothesenprüfung bietet.<sup>118</sup>

In der von mir durchgeführten Untersuchung sind in diesem Zusammenhang die Hypothesen von Beck und Kestenbergs von Interesse. Beide Autorinnen gehen davon aus, dass die Grundschüler schon über eine große Anzahl von Wissensfragmenten zum Thema „Holocaust“ verfügen, die sie aus ihrer Umwelt aufgenommen haben.<sup>119</sup>

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass mit ihr fixierte Kommunikation systematisch analysiert werden kann, „[...] mit dem Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.“<sup>120</sup> Systematisch bedeutet hier, „[...] dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft (zumindest ablaufen soll).“<sup>121</sup>

Mayring gibt ein Beispiel für ein Ablaufschema einer quantitativen Inhaltsanalyse.<sup>122</sup> Dieses Schema bildet die Grundlage für das folgende Schema. Nach dem hier dargestellten Schema habe ich versucht die Interviews und das Gruppengespräch zu analysieren. Mayring selbst legitimiert eine derartige Veränderung des Ablaufmodells, indem er schreibt: „Die Inhaltsanalyse ist kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muß an den konkreten Gegenstand, das Material angepaßt sein und auf die spezifische Frage hin konstruiert werden.“<sup>123</sup> In dieser Untersuchung halte ich eine Verkürzung des Ablaufmodells von Mayring für angemessen, da sie nicht den Umfang der von Mayring zur Grundlage seines Modells genommenen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen hat.

---

<sup>116</sup> In meinen Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse beziehe ich mich auf Mayring: „Qualitative Inhaltsanalyse“

<sup>117</sup> siehe Mayring, S.21

<sup>118</sup> siehe Mayring, S.22

<sup>119</sup> siehe Beck, S.11 und Kestenbergs, S.147

<sup>120</sup> Mayring, S.13

<sup>121</sup> Mayring, S.12

<sup>122</sup> siehe Mayring, S.54

<sup>123</sup> Mayring, S.43

#### **4.1.1. Ablaufschema der Analyse der Interviews und des Gruppengesprächs**

- a.) Festlegung des Materials
- b.) Analyse der Entstehungssituation
  - b.1) Zusammensetzung der am Interview teilnehmenden Schüler
- c.) Theoretische Differenzierung der Fragestellung
- d.) Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells
- e.) Analyseschritte mittels des Kategoriensystems; Zusammenfassung, Strukturierung, Explikation
- f.) Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung

#### **4.1.2. Anwendung des Ablaufschemas der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Ergebnisse der Einzelinterviews**

##### *a.) Festlegung des Materials*

Die Transkriptionen der dreizehn in dieser Untersuchung durchgeführten Interviews bilden das Material der qualitativen Inhaltsanalyse. In der Transkription erhielten die Schüler von mir in der Reihenfolge der Interviews die Bezeichnung K1 bis K13.

##### *b.) Analyse der Entstehungssituation*

Den Ablauf der Einzelinterviews habe ich bereits in Punkt 5.6.1 „Durchführung der Einzelinterviews“ beschrieben. Hier soll nun die Entstehungssituation der Interviews charakterisiert werden. Als ich mein Projekt vor den Interviews kurz in der Klasse vorstellte, waren alle Schüler sehr an meiner Arbeit interessiert. Viele Schüler bekundeten den Wunsch an der Untersuchung teilzunehmen, zeigten aber auch Verständnis dafür, dass nur die Schüler teilnehmen konnten, deren Eltern einem Interview zugestimmt hatten.

Zu Beginn der Interviews waren einige Schüler etwas nervös. Bei Schülern, denen ich diese Nervosität anmerkte, versuchte ich diese durch ein kurzes Vorgespräch etwas abzubauen. Alle Schüler antworteten sehr motiviert und gewissenhaft auf die gestellten Fragen und gaben sich sichtlich Mühe „richtige“ Antworten zu finden. Dies zeigte sich nicht zuletzt daran, dass sich viele Schüler viel Zeit zum Nachdenken ließen.

Während die meisten Schüler sehr konzentriert an den Interviews teilnahmen, zeigte sich besonders bei einem Mädchen auch während des Interviews eine gewisse Unsicherheit. Sie fügte nahezu jeder ihrer Aussagen ein unsicher wirkendes „tä tä tä“ hinzu. Zum Abschluss eines jeden Interviews erhielten die Schüler eine kleine Belohnung.

Die Frage nach der Herkunft des Wissens der Schüler stellte ich Schülergruppen, die aus jeweils vier Schülern bestanden. Dabei zeigte sich zunächst, dass alle Schüler einer Gruppe gleichzeitig antworten wollten. Auffällig war auch, dass in den Antworten der Schüler oft die Aussagen des Vorredners aufgegriffen wurden. In einem Fall reagierte ein Schüler intolerant auf die Aussage einer Schülerin, die er für falsch hielt. Dieser „Zwischenfall“ beeinträchtigte aber die angenehme Atmosphäre, in der die Interviews stattfanden, nicht weiter.

#### *b.1) Zusammensetzung der am Interview teilnehmenden Schüler*

Wie im Elternbrief gesehen, bat ich um die Erlaubnis der Eltern, ihre Kinder an den von mir durchgeführten Interviews teilnehmen zu lassen.<sup>124</sup> Von den dreißig Schülern der Klasse durften sechzehn an den Interviews teilnehmen. Daraus lassen sich schon gewisse Berührungsängste in der Bevölkerung mit dem Thema ableiten. Interessant ist aber, wie sich die Ablehnung der Eltern in Bezug auf die weiterführende Schule, welche das Kind besuchen soll, verhält. Von neun Schülern der Klasse, die das Gymnasium besuchen werden, hatten acht die Erlaubnis zur Teilnahme an den Interviews. Die eine Ablehnung in dieser Gruppe begründeten die Eltern damit, dass sie es nicht für notwendig hielten, dass Kinder in diesem Alter sich mit diesem Thema beschäftigten. Sieben Schüler der Klasse werden als weiterführende Schule die Realschule besuchen. Von diesen sieben Schülern erhielten vier die Erlaubnis zur Teilnahme an den Interviews. Noch geringer war der Anteil der zukünftigen Hauptschüler, die an den Interviews teilnehmen durften. Nur vier von vierzehn erhielten die Erlaubnis. Die Eltern eines Kindes dieser Gruppe begründeten die Ablehnung damit, dass sie befürchteten ihr Kind rede sofort los und überlege nicht was es sage.

Dieses hier dargestellte Ergebnis der Ablehnung und Zustimmung der Eltern überraschte mich sehr. Ein Gespräch mit der Klassenlehrerin Frau Scelle ergab, dass dieses Ergebnis ungefähr der Sozialstruktur der Klasse entspricht. Demnach gibt es in Familien mit niedrigerem Bildungsniveau größere Berührungsängste mit dem Thema als in Familien, in denen das Bildungsniveau entsprechend höher ist. Hinzu kommt, dass für zwei Asylbewerberfamilien der von mir verfasste Elternbrief, aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse, nicht verständlich war und die Familien die Interviews mit ihren Kindern aus diesem Grund ablehnten.

#### *c.) Theoretische Differenzierung der Fragestellung*

In diesem Zusammenhang verweise ich auf die Punkte 4. „Intention der Interviews“ und 5.4 „Erstellung des Leitfadens“, in denen ich mit diesem Aspekt auseinandergesetzt habe.

#### *d.) Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells*

Siehe hierzu: 6. „Analyse der Einzelinterviews und der Gruppengespräche“

---

<sup>124</sup> siehe „3.6 Miteinbeziehung der Eltern“

e.) Analyseschritte mittels des Kategoriensystems; Zusammenfassung, Strukturierung, Explikation

Aus den vier Themenbereichen des Leitfadens heraus lassen sich zehn Kategorien zur Analyse der Interviews entwickeln:

- I. Zeitliche Einordnung des Bildes
- II. Örtliche Zuordnung des Geschehens
- III. Wer waren die Nazis? Wer war Hitler?
- IV. Wen haben die Nazis verfolgt?
- V. Gründe für die Judenverfolgung
- V.a Wer sind oder waren die Juden?
- VI. Vorstellungen vom Krieg / Kriegsgründe und –ursachen / Bewertung des Krieges
- VII. Bewertung von Soldaten
- VIII. Widerstand
- IX. Sonstige Aussagen
- X. Herkunft des Wissens der Schüler

Die Zusammenfassung, Strukturierung und Explikation der Schüleraussagen zu den einzelnen Kategorien wird im folgenden dargestellt, ohne auf die einzelnen Schritte nochmals einzugehen.

### **I. Zeitliche Einordnung des Bildes**

Die erste Kategorie bildet die zeitliche Einordnung des Bildes durch die Kinder. Hier wurden die Kinder gefragt, in welche Zeit sie das Bild einordnen würden. Diese Frage stellte ich allen Kindern mit einer Ausnahme.<sup>125</sup>

Es fiel auf, dass alle befragten Schüler mehr oder weniger große Schwierigkeiten bei der historischen Einordnung des Bildes mit Hilfe von Jahreszahlen hatten. Sie relativierten ihre Aussagen mit verschiedenen Partikeln ( z.B. „ ... so rum“, „ ... oder so“, „ ... vielleicht“, „ ... ne oder“). Dies liegt daran, dass die Schüler in der vierten Klasse noch im Prozess der Entwicklung eines Verständnisses für die Gliederung der Zeit sind.<sup>126</sup> Zwei Schüler, beide männlich, geben eine passende Einschätzung des Zeitraums der auf dem Bild dargestellten Situation (K1: „1950/1940 so rum“ und K12: „1940 ne oder, (leise) Was weiß ich.“). Die Kinder K1, K2, K4 und K7 ordnen das Bild zwischen 1905 und 1930 ein. Drei Kinder, alle männlich (K1, K9,

---

<sup>125</sup> Da ich das Gefühl hatte, dass das Interview K5 bereits genug Anstrengung gekostet hatte, verzichtete ich auf weitere Fragen. Somit entfiel auch die Frage zu dieser Kategorie.

<sup>126</sup> siehe Günther-Arndt und Fußnote 4

K12), beziehen sich bei ihrer zeitlichen Einordnung auf den Krieg, bzw. auf den zweiten Weltkrieg (K9).

Die Frage nach der zeitlichen Einordnung ist bei der Bewertung, ob Kinder historische Sachverhalte verstehen können, nicht überzubewerten. Heinzl merkt dazu in Bezug auf Hartinger an, dass Fragen nach Zeitpunkten, Zeiträumen und Entfernungen in Interviews prinzipiell als problematisch anzusehen sind. Sie begründet das damit, dass Kinder entsprechend „[...] ihrem kognitiven Entwicklungsstand eine von Erwachsenen unterschiedliche Wahrnehmung und ein unterschiedliches Verständnis von Zeit, Zeiträumen und geographischen Entfernungen [...]“ haben.<sup>127</sup>

## **II. Örtliche Zuordnung des Geschehens**

Die Frage nach der örtlichen Zuordnung des Geschehens trat in sieben Interviews auf, wobei nur K1 antwortete, dass er nichts darüber wisse. Wie bei der Frage nach der zeitlichen Einordnung des Bildes relativierten alle Schüler ihre Aussagen durch „ich glaub“ oder „vielleicht“. Nur K12 antwortete sicher und fachlich richtig. Außer K12 nannte nur noch K10 Deutschland. K3 nannte die DDR. Dies lässt sich vielleicht auf Wissen um den vergangenen Staat DDR mit seinen „feindlichen“ und „militaristischen“ Strukturen, zurückführen. K4 und K7 nannten beide Ägypten. Hier vermute ich, dass im Hintergrund irgendwelches Wissen über das Verhältnis von Juden und Ägyptern im alten Testament vorhanden ist. K11 nannte Albanien, das führe ich auf die aktuellen Bilder in den Medien über den Kosovokrieg zurück. Aufgrund der Vielzahl der Äußerungen über das Dritte Reich kann auch davon ausgegangen werden, dass K9 das Geschehen auch lokal richtig eingeordnet hätte. Das Gespräch mit ihm war aber durch so eine große Fülle an Details geprägt, dass dieser Punkt leider nicht zur Sprache kam.

## **III. Wer waren die Nazis? Wer war Hitler?**

Sechs Schüler (K1, K4, K7, K9, K12, K13) erkennen das Hakenkreuz, wobei nur ein Schüler den Begriff Hakenkreuz verwendet, oder sprechen im Zusammenhang mit dem Bild im Laufe des Interviews von Hitler. Auffällig ist, dass unter den sechs Schülern, die Hitler erwähnen, nur zwei weiblich sind. Die anderen Schüler sprechen, im Zusammenhang mit den Hakenkreuzfahnen von „Nazizeichen“ oder „Hitlerzeichen“. K2, K5 und K6 fällt zwar die Hakenkreuzfahne auf, sie können aber nichts damit assoziieren (z.B. K6: „[...] ich seh da solche Zeichen da, aber ich weiß nicht was das heißt [...]“) Von den sechs Schülern, die Hitler nennen, können fünf nähere Angaben zu Hitler machen, wobei K13 von Hitler nur weiß, dass er den Zweiten Weltkrieg angefangen hat. Über die sonstige Nazis und Eigenheiten der nationalsozialistischen Diktatur weiß kein Schüler etwas zu berichten. Hitler gilt als Urheber aller Greuelthaten dieser Zeit und als alleiniger Verantwortlicher für den Krieg und die Verfolgung der Juden. Hitler wird als machtbesessen beschrieben (K12: „Der wollt das ganze, die ganze Welt erobern.“). K9 ist der Überzeugung, dass Hitler ein kranker Mann war. (K9:

---

<sup>127</sup> Heinzl, S.408

„[...] der war krank, der war nicht mehr richtig im Kopf.) K9 erwähnt auch die Bücherverbrennung der Nazis. Er begründet sie damit, dass Hitler Angst hatte, dass seine Gegner durch die Lektüre ein zu großes Wissen anhäufen könnten und dann die Macht übernehmen könnten. Wissen und Kompetenzvorsprung durch Wissen scheint im Leben dieses Jungen eine große Rolle zu spielen.

#### **IV. Wen haben die Nazis verfolgt?**

Als Opfer der Verfolgung durch das nationalsozialistische Regime werden ausschließlich die Juden erwähnt. Die Judenverfolgung erwähnen allerdings nur vier Kinder, K4, K7, K9 und K12. Sie nennen auch alle die Ermordung und Vergasung der Juden. K4 und K7 sprechen von Duschen, aus denen statt Wasser Gas kommt. K12 spricht auch von der Erschießung von Juden. K4 erwähnt die Deportation der Juden in eine andere „Stadt“, in der sie dann umgebracht werden. Vielleicht lassen sich hier Rückschlüsse auf die Ghettos oder gar die Konzentrationslager ziehen. K9 scheint auch ansatzweises Wissen über Konzentrationslager zu besitzen, da er über die Kleider- und Brillenberge in den Konzentrations- und Vernichtungslagern spricht.

#### **V. Gründe für die Judenverfolgung**

Als Gründe für die Judenverfolgung geben K4 und K7 den Machthunger Hitlers an. Sie nehmen an, dass Hitler über ihr Land herrschen wollte und deshalb die Juden vertrieben hat und ermorden ließ. K9 nimmt an, dass neben dem Machthunger Hitlers auch Hitlers Eifersucht auf die „gute Kirche“ der Juden eine Rolle gespielt hat. K12 sieht den Grund für die Judenverfolgung auch in der unterschiedlichen Denkweise der Juden: „Weil er nicht wollt halt, das was die gedacht haben.“

#### **V.a. Wer sind oder waren die Juden?**

Zu dieser Frage äußerten sich nur die Kinder K7, K9 und K12. Sie kann als eine der Fragen angesehen werden, die sich erst im Laufe der Interviews entwickeln.

K7: „Juden sind solche Leute von früher, das war denen ihre Religion.“ K9 bezeichnete sich selbst als Jude, weil seine Mutter zu ihm gesagt habe er sei ein Jude. Näheres über das Judentum weiß er allerdings auch nicht, außer dass die Juden eine „gute Kirche“ hatten. K12 merkt auch an, dass die Juden eine Religionsgemeinschaft sind.

#### **VI. Vorstellungen vom Krieg / Kriegsgründe und –ursachen / Bewertung des Krieges**

Die Vorstellungen der Schüler vom Krieg entspricht dem in den Medien (Filmen, Büchern und Fernsehen) gezeigten Bild des Krieges (z.B. Verweis von K10 auf den Kosovokrieg). Als „Kriegsutensilien“ werden Gewehre, Panzer und Bomben genannt. Negativer Hauptaspekt des Krieges ist für die Schüler, dass im Krieg Menschen getötet werden (z.B. K10: „Das ist halt

schlecht, weil halt auch viele Menschen dabei sterben es werden halt auch viele getötet.“). Die Aussage von K7 zu diesem Punkt ist auch vor dem Hintergrund des Aspekts der Empathie interessant (K7: „Da sind Unschuldige, die werden einfach getötet, ohne dass die was gemacht haben, nur weil jetzt andere was haben wollen und das ist halt nicht so gut finde ich.“)

Bei dieser Fragestellung spielen auch „moralische“ Überlegungen eine Rolle. Wichtig ist hier auch die Perspektive, unter der die Schüler die Aspekte des Krieges betrachten. Krieg wird von den meisten Schülern als etwas Schlechtes betrachtet. Diese eindeutige Stellungnahme geben zehn der dreizehn interviewten Schüler ab. K3 sieht den Krieg als Mittel zur Verteidigung eines „kleinen“ Landes an. Inwiefern K3 dem Krieg generell positive oder negative Eigenschaften zuspricht, ist aus den Äußerungen im Interview nicht zu entnehmen. K5 zeigt große Unsicherheit (K5: „Schlechtes, glaub ich aber es kann auch was Gutes sein.“) wie sie den Krieg bewerten soll und versucht eine differenzierende Erklärung abzugeben. Hierbei gelingt es ihr aber nicht, positive Aspekte des Krieges darzulegen. K8 äußert sich nicht direkt zu Krieg. Seinen Aussagen ist aber zu entnehmen, dass er den Krieg negativ beurteilt. Das leite ich daher ab, da er die Soldaten, die er hauptsächlich als Soldaten einer Friedenstruppe sieht, sehr positiv bewertet. Diese positive Bewertung begründet er damit, dass die Soldaten einen Beitrag zur Beendigung der Krieges leisten.

Bei den Schülern, bei denen in den Interviews auch über Kriegsursachen gesprochen wurde (alle außer K4 und K7), konnten alle, bis auf K5, Kriegsursachen nennen.

Meist wurde bei der Darstellung der Kriegsursachen von unpersönlichen Begriffen wie „Land“ und „Volk“ ausgegangen. Drei Schüler (K6, K9 und K10) sehen hinter diesen unpersönlichen Begriffen auch Personen als Kriegsauslöser. Als mögliche Kriegsauslöser nennen sie das Streben nach Macht und Besitz eines „Chefs“ oder „Bürgermeister“. Daran zeigt sich in gewisser Weise, dass das Denken der Schüler noch an Autoritäten gebunden ist. K9 bezieht sich konkret auf den zweiten Weltkrieg und nennt Hitler als Kriegsauslöser.

Als Kriegsursachen werden von den Schülern Streit zwischen „Ländern“ und „Völkern“, Besitz- und Machtstreben sowie Eifersucht gesehen. Diese Aussagen decken sich größtenteils mit den Ursachen von Krieg und Streit, die im evangelischen Religionsunterricht besprochen wurden. K11 nennt als Kriegsgrund das sich ändernde Verhältnis der Bevölkerungsgruppen eines Landes untereinander und verweist damit auf die aktuelle Situation im Kosovo. In ähnlicher Weise ist hier auch die Aussage von K2 zu werten. Sie sagt: „[...] also Völker wollen dann in ein größeres Land rein und dürfen aber nicht.“ Interessant fand ich in diesem Zusammenhang noch eine weitere Aussage von K11, der als zusätzlichen Kriegsgrund politische Auseinandersetzungen angab und hierfür als Beispiel Menschenrechtsverletzungen nannte.

## VII. Bewertung von Soldaten

Auf die Frage, wie die Schüler Soldaten einschätzen, erhielt ich sehr differenzierte Antworten. Lediglich K4 bezeichnete Soldaten als generell schlecht, K8 als prinzipiell gut, da die Soldaten nach ihrer Meinung helfen, den Krieg zu beenden (Friedenstruppen). K6 merkte an, dass die Soldaten vielleicht nur unter dem Zwang eines „Chefs“ in den Krieg ziehen. Ähnlich argumentierte auch K10, in dem sie anmerkt, dass die Soldaten nur aus Angst vor Strafe in den Krieg ziehen. K9 differenziert in seinen Angaben zu Krieg und Soldaten, die er immer vor dem Hintergrund des Zweiten Weltkriegs macht, zwischen schlechten Soldaten, die von Hitler befehligt werden und nicht näher genannten guten Soldaten. K11 stellt sein Bild von Soldaten im aktuellen Bezug zum Kosovokrieg auf: „Die Friedenstruppen sind gut und dann wenn sie jetzt aber zum Beispiel irgendeine Botschaft so bombardieren sind sie eher nicht so gut.“ Daran zeigt sich, dass K11 die Bewertung der Gruppe der Soldaten von den Folgen ihres Handelns abhängig macht. K12 unterscheidet in seiner Bewertung von Soldaten verschiedene Gruppen von Soldaten. Soldaten, die ihr Land verteidigen, gelten als gut. Soldaten, die einen Angriffskrieg führen, werden negativ bewertet. K13 bringt in seiner Bewertung der Soldaten einen neuen Gesichtspunkt mit ein. Er ist zwar der Auffassung, dass Soldaten, die in den Krieg ziehen, prinzipiell negativ zu bewerten sind, sieht ihre positiven Aspekte jedoch außerhalb ihres Berufes (K13: „[...] die haben ja auch was Nettes, Freunde und so.“)

## VIII. Widerstand

In diese Kategorie der Auswertung ordnete ich die Erklärungen ein, welche die Schüler auf die Frage hatten, warum die Bevölkerung keinen Widerstand gegen den Krieg bzw. gegen die Machenschaften der Nationalsozialisten leisteten. Neun Schüler machten Aussagen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind. Fünf Schüler nennen als Grund für die Widerstandslosigkeit den Zwang, der durch die Übermacht der Regierenden ausgeübt wird. Meist spielt dabei der Waffenbesitz eine Rolle (z.B. K7: „Es waren vielleicht zu viele Soldaten da, weil die Soldaten halt auch Gewehre gehabt haben.“ K7 beschreibt Soldaten ansonsten als ihrem „Chef“ unbedingt gehorsam.) K9 und K12, die sich beide bei ihren Überlegungen auf das Hitlerregime beziehen, sehen beide auch die Möglichkeit, dass einige Menschen das Regime aktiv unterstützten und somit den Widerstand erschwerten. K4 führt die Widerstandslosigkeit gegen die von ihr genannte Judenverfolgung auf die Unwissenheit der Bevölkerung über die Aktionen der Nationalsozialisten zurück. K1 begründet die Widerstandslosigkeit der Bevölkerung gegen den Krieg damit, dass die Menschen den Krieg zwar verabscheuen, den Krieg aber akzeptieren, da „sie ihr Land verteidigen wollen“. Krieg wird von K1 als Verteidigungskrieg gesehen. K10 nennt als Gründe der Widerstandslosigkeit der Soldaten die Angst vor Bestrafung und daneben auch eine gewisse Treue der Soldaten gegenüber ihrem Land, die sie daran hindert sich Befehlen zu widersetzen. In diesem Zusammenhang ist auch die Aussage von K3 zum Thema Krieg und Soldaten zu sehen. K3 rechtfertigt die Soldaten und den Krieg dadurch, daß die Soldaten ein „kleines Land“

verteidigen. K13 rechtfertigt den Kriegswillen der Soldaten durch deren Willen zum Sieg. Soldaten leisten seiner Ansicht nach deshalb keinen Widerstand, auch gegen unmenschliche Befehle des Hauptmanns, weil Angst haben, aus der Armee entlassen zu werden. Hier spielt sicher das Motiv der Angst vor Arbeitslosigkeit eine Rolle.

## **IX. Sonstige Aussagen**

Neben den Aussagen der Schüler, die ich den hier beschriebenen Kategorien zuordnen konnte, gab es noch weitere interessante Schüleraussagen, die ich hier kurz darstellen will.

K2 antwortet auf die Frage, was die Soldaten auf dem Bild machten: „Vielleicht haben die irgendwo wie so ein Fest wie 25 Jahre, oder so.“ Diese Aussage ist sicher mit Erfahrungen der Schülerin in Verbindung zu bringen, z.B. bei ähnlichen Feierlichkeiten der Feuerwehr oder anderen Vereinen, bei denen auch Blasmusik gespielt wird und Fahnen gehisst sind.

K3 deutet das Bild als Abschiedsszene der Soldaten von ihren Frauen und Kindern. K6 ist der Meinung, dass die Soldaten unter den Zuschauern neue Soldaten rekrutieren wollen.

Auffällig an den Äußerungen von K9 ist, dass er großen Wert auf Bücher und Gelehrsamkeit zu legen scheint. Die von den Nazis durchgeführte Bücherverbrennung spielt in seinen Aussagen eine große Rolle.

## **X. Herkunft des Wissens der Schüler**

Da die Frage nach der Herkunft des Wissens der Schüler nicht in Einzelinterviews sondern in Gruppengesprächen erörtert wurde, ist keine eindeutige Zuordnung einzelner Aussagen zu bestimmten Schülern möglich. Dennoch halte ich auch in diesem Bereich eine quantitative Analyse der Aussagen der Schüler für aufschlussreich. Da die Schüler die Möglichkeit hatten, sich mehrmals zu äußern oder in einer Aussage gleich mehrere Quellen ihres Wissens nannten, erscheinen bei der quantitativen Analyse diese Aspekte der Befragung Zahlen, welche die Anzahl der am Interview beteiligten Schüler weit übertreffen.

Mit fünfzehn Nennungen waren Gespräche in der Familie für die Kinder bei der Vermittlung von Wissen zum Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich / Krieg“ am bedeutendsten. Viermal wurden in diesem Zusammenhang die Großeltern genannt. Eine Schülerin begründete das wie folgt: „Und von Omas und Opas, weil die leben ja schon länger als wir.“ Elfmal wurden die Eltern genannt, wobei nur der Vater dreimal genannt wurde und nur die Mutter fünfmal.

Die am zweithäufigsten genannte Wissensquelle für die Schüler sind Bücher. Siebenmal wurden Bücher als Herkunftsort des Wissens angegeben. Die Schüler kommen mit diesen Büchern daheim oder in der Bücherei in Kontakt.

Auch der Religionsunterricht spielte in diesem Fall bei der Vermittlung von Wissen zu diesem Thema eine große Rolle. Dies lag daran, dass im evangelischen Religionsunterricht das Thema „Krieg und Frieden“ behandelt

wurde. Obwohl dabei kein konkreter Krieg behandelt wurde, wird dieser Unterricht in sechs Äußerungen als Ursprungsort des Wissens zu diesem Thema angegeben.

Lediglich in drei Äußerungen wird das Fernsehen bzw. das Radio als Wissensvermittler genannt.

#### *f.) Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung*

In den Interviews geht es mir darum, die Voraussetzungen der Schüler in Bezug auf den Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ zu untersuchen. Dabei spielt das Vorwissen der Schüler ebenso eine Rolle wie ihre Erklärungsmuster für historische Gegebenheiten. An diesen beiden Hauptfragestellungen hat sich die nun folgende Interpretation der Ergebnisse zu orientieren.

Wichtig bei der Interpretation der Ergebnisse ist immer zu beachten, dass ein überproportionaler Anteil an Schülern, die als weiterführende Schule das Gymnasium aufsuchen werden, an den Interviews teilnahmen.<sup>128</sup> Diese Tatsache muss meines Erachtens deshalb beachtet werden, da künftige Gymnasiasten in der Verbalisierungsfähigkeit ihrer Erfahrungen und Gedanken unter Umständen weiter entwickelt sind als der „durchschnittliche Schüler“.

In Bezug auf die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder an den Interviews wäre sicher auch eine Untersuchung über den Umgang mit dem Thema „Holocaust“ in verschiedenen Bevölkerungsgruppen interessant. In Hinblick auf die von mir durchgeführte Untersuchung, wäre dabei besonders auf die Korrelation zwischen dem Umgang mit dem Thema „Holocaust“ und dem Bildungsstand der untersuchten Personen zu achten.

Was das Vorwissen der Schüler angeht, so haben meine Interviews ergeben, dass das Vorwissen zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ als gering einzustufen ist. Von den dreizehn befragten Schülern konnten zwar sechs Schüler das Bild aufgrund der Hakenkreuzfahnen der Zeit des Nationalsozialismus zuordnen, aber nur vier Schüler waren in der Lage detailliertere Angaben zu dieser Zeit zu machen. Damit ist die These von Gertrud Beck, dass Kinder „[...] eine Fülle von Einzelkenntnissen und Eindrücken über die Nazi-Zeit und den Zweiten Weltkrieg.“<sup>129</sup> besitzen, zumindest in Frage gestellt. Eher ist hier den Aussagen von Heyl zuzustimmen, der angibt, dass das Thema „Holocaust“ und die damit verbundene Konfrontation mit der Zeit des Nationalsozialismus nicht unbedingt zur Lebenswelt der Kinder gehört, ja es selbst Erwachsenen leicht gelingt sich der Konfrontation mit diesem Themenkomplex zu entziehen.<sup>130</sup> Ein Grund für das geringe Wissen der Schüler zum Thema könnte auch darin

---

<sup>128</sup> Nach den Zahlen des Kultusministeriums Baden-Württemberg wechselten im Schuljahr 1997/98 35,5% der Grundschüler auf die Hauptschule, 30,1% auf die Realschule und 32,6% auf das Gymnasium. aus: <http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/index.html> (gelesen am 01.09.1999)

<sup>129</sup> Beck, S.11

<sup>130</sup> siehe Heyl (1998), S.121 ff.

liegen, dass es außer dem Kriegerdenkmal in Neuenstein keine Spuren des Zweiten Weltkriegs oder des „Holocausts“ zu sehen gibt. In wieweit das Wissen der Schüler von den historischen Spuren an ihrem Wohnort abhängig ist, müsste in weiteren Untersuchungen näher hinterfragt werden.

Die zeitliche sowie die örtliche Einordnung des Geschehens durch die Schüler unterliegt bereits genannten entwicklungsabhängigen Faktoren.<sup>131</sup> Auffallend sind hier vor allem die Assoziationsketten der Schüler bei der Zuordnung des Ortes des Geschehens. Die Schüler verbinden die Informationen aus dem Bild mit bereits vorhandenem Wissen über aktuelle oder andere historische Vorgänge und ordnen dann das Bild gewissen Orten zu. Beispiele hierfür sind die Zuordnung des Bildes nach Albanien, die DDR oder Ägypten. Dadurch zeigen die Schüler die Fähigkeit verschiedenste, auch komplexe historisch-politische Informationen zu verknüpfen und dadurch „logische“ Erklärungsmuster zu liefern.

Bei den Aussagen der Schüler zur Zeit des Nationalsozialismus zeigten die Schüler stark personalisierende Wahrnehmungsschemata. Diese Personalisierung, die dem Entwicklungsstand der Schüler entspricht<sup>132</sup>, führt dazu, dass die Kinder alle Handlungen, die sie mit der nationalsozialistischen Diktatur verbinden, auf Hitler beziehen, kein Schüler war in der Lage andere Nazigrößen oder die NSDAP zu nennen. Bergmann definiert den Begriff der Personalisierung wie folgt: „Personalisierung ist eine Form der Wirklichkeitserfassung, bei der die Wirklichkeit als das Entscheidungsfeld und als das Resultat des Handelns weniger Einzelpersonen begriffen wird.“<sup>133</sup> Er führt weiter aus, dass die Personalisierung keine Denkstruktur ist, welche auf einem höheren Entwicklungsniveau abgelegt wird, sondern sie „[...] taucht insbesondere in der alltäglichen Lebenswelt auf, wo die Komplexität von Situationen – vor allem durch die öffentlichen Medien – verarbeitet wird, indem sie auf das Handeln von Persönlichkeiten reduziert wird.“<sup>134</sup> Inwieweit die Tendenz der Reduktion des Nationalsozialismus auf Hitler bei den Schülern nun auf ihren kognitiven Entwicklungsstand zurückzuführen ist oder ob sie über die Eltern und verschiedene Medien nur in dieser personalisierten Form von den Ereignissen während des Nationalsozialismus erfahren haben, kann nach den Ergebnissen dieser Untersuchung nicht geklärt werden. Sicher spielen beide Faktoren eine Rolle.

Die vier Schüler, die genauere Angaben über die Zeit des Nationalsozialismus machen konnten, bezogen sich hauptsächlich auf die Judenverfolgung und den „Holocaust“. Die Schüler konnten zum Teil sehr detailreiche Angaben zum „Holocaust“ machen, hatten zum Judentum selbst aber kein Wissen. Außer, dass das Judentum eine Religion ist. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass in der öffentlichen Diskussion und in den Medien relativ häufig über die Vorgänge während des „Holocaust“ gesprochen wird, das Judentum als Religion oft aber keine Erwähnung findet.

---

<sup>131</sup> siehe „I. Zeitliche Einordnung des Bildes“

<sup>132</sup> siehe Herdegen, S.37

<sup>133</sup> Bergmann (1998), S.158

<sup>134</sup> Bergmann (1998), S.158

Die Erklärungsmuster der Schüler für den „Holocaust“, die Entstehung von Krieg und die Widerstandslosigkeit der Bevölkerung gegen den Krieg, bzw. den „Holocaust“, verdienen bei der Interpretation der Ergebnisse der Interviews besondere Aufmerksamkeit, da aus diesen Aussagen Rückschlüsse auf die Stufe des moralischen Bewusstseins und der Perspektivübernahme der Schüler gezogen werden können. Bei diesen Rückschlüssen muss allerdings immer beachtet werden, dass „[d]as Handeln der Kinder [...] weiter entwickelt [ist] als die Urteile, die sie verbal zu geben in der Lage sind.“<sup>135</sup> Diese These spielt bei der Interpretation der Schüleraussagen eine große Rolle. Die Interpretation von Schüleraussagen kann demnach nur eine Annäherung an den moralischen Entwicklungsstand der Schüler und ihre Fähigkeit zur Perspektivübernahme leisten. Diese Annäherung ist vor allem für die Gestaltung des Unterrichts zum Thema „Holocaust“ notwendig, da dieser, wie bereits erwähnt, dem Entwicklungsstand der Schüler entsprechen sollte.<sup>136</sup>

Die Bewertung der Darstellung der Kriegsursachen, die von den Schülern in den Interviews genannt wurden, ist in diesem Fall problematisch, da die Schüler die Kriegsursachen genannt haben, die im evangelischen Religionsunterricht besprochen wurden.<sup>137</sup> In diesem Fall lässt sich nicht unterscheiden ob es sich um Vorwissen der Schüler handelt oder um „erlerntes“ Wissen.

Die Aussagen der Schüler, die Rückschlüsse auf den Stand der Moralentwicklung der Schüler zulassen, sind meist der Stufe 2 der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zuzuordnen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass das Verhalten einzelner Gruppen noch stark als Gehorsam gegenüber Autoritäten dargestellt wird, aber auch autoritätstunabhängige Kriterien genannt werden. Durch die Einbeziehung dieser Kriterien zeigen die Schüler an, dass sie die Konfliktlagen erkannt haben und „[...] über eigene Mittel zur Situationsbeurteilung verfügen.“<sup>138</sup> Ein Beispiel hierfür ist die Aussage von K10. Sie geht davon aus, dass die Soldaten in den Krieg ziehen wollen um ein anderes Land zu erobern. Auf Nachfrage fügt sie hinzu: „Ja also, das Land da zum Beispiel, der Bürgermeister oder ehm der Staat, der sagt halt auch, dass sie jetzt Krieg machen, dass sie das andere Land erobern wollen.“ Hier erstellt die Schülerin sich ein Modell zur Erklärung der Situation, das zeigt, dass sie die „Konfliktlage“ erkannt hat, bezieht sich aber in der weiteren Erklärung wieder auf „Autoritäten“.

In der Aussage von K3 ist ein weiterer Aspekt zu erkennen, der es ermöglicht, sie der Stufe 2 der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zuzuordnen. K3: „Wahrscheinlich haben sie ihr Land verteidigen wollen.“

---

<sup>135</sup> Beck (1991), S.5

<sup>136</sup> siehe „3.1 Welche Auswirkungen haben die Erkenntnisse zur kognitiven und moralischen Entwicklung der Schüler auf das historische Lernen in der Grundschule? Besonders in Bezug auf das Thema „Holocaust“?“

<sup>137</sup> Zu diesem Ergebnis kam ich in einem Gespräch mit der Religionslehrerin, in dem sie mir kurz darlegte welche Aspekte zum Thema Krieg im Unterricht besprochen hatte.

<sup>138</sup> Faust-Siehl / Schweitzer, S.44

Weil's halt vielleicht auch ein kleines Land war und die wollten halt dann schon das verteidigen.“ In dieser Aussage zeigt sich, dass bei der Schülerin schon ausgeprägte Grundzüge eines Gerechtigkeitsempfinden vorhanden sind, diese aber noch stark von der Vorstellung beeinflusst werden, dass der Einsatz eines Mittels durch die Handlung der anderen gerechtfertigt ist.

Neben diesen und weiteren Aussagen der Schüler, die der zweiten Stufe der Entwicklung des moralischen Bewusstseins zugeordnet werden können, lassen sich in den Interviews aber auch Aussagen finden, die der Stufe 3 zuzuordnen sind. In manchen Fällen lassen sich auch die verschiedenen Aussagen des gleichen Schülers verschiedenen Stufen der moralischen Bewusstseinsentwicklung zuordnen. Dies hat einen Grund sicher darin, dass die Interpretation der Schülersaussagen, wie schon gehört, keine eindeutigen Rückschlüsse auf deren Entwicklungsstand, in Bezug auf die Entwicklung des moralischen Bewusstseins zulassen. Ein Beispiel hierfür ist die Erklärung von K10 für die Widerstandslosigkeit der Soldaten gegen den Krieg, der negativ bewertet wird. K10 begründet diese Widerstandslosigkeit wie folgt: „Weil sie wahrscheinlich gehorchen dem Land, weil sie dem Land halt treu bleiben wollen.“ In dieser Aussage zeigt sich, dass in der Begründung der Schülerin für die Entscheidung der Soldaten ein hohes „[...] Maß an Konformität gegenüber stereotypen Vorstellungen von mehrheitlich für richtig befundenem oder ´natürlichem´ Verhalten.“<sup>139</sup> zugrunde gelegt wird. Diese Form der Argumentation wird als charakteristisch für die 3. Stufe der moralischen Bewusstseinsentwicklung erachtet.

Nach den Altersangaben im Entwicklungsmodell wäre es auch möglich, dass einige Schüler noch auf Stufe 1 der moralischen Entwicklung stehen. In den Aussagen der Schüler konnte ich aber lediglich Elemente, wie den starken Bezug auf Autoritäten finden, die zwar für Stufe 1 charakteristisch sind, aber auch noch in Stufe 2 eine große Bedeutung haben. Die hier getroffenen Aussagen können auch nur Anhaltspunkte für die Zuordnung der Schüler zu einzelnen Stufen geben. Genauere Ergebnisse lassen sich sicherlich nur bei längeren Beobachtungen der Schüler und der Auswertung deren Aussagen zu verschiedenen moralisch relevanten Themen erreichen.

Aus einer ganzen Reihe von Aussagen lassen sich Rückschlüsse auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zur Empathie der Schüler ziehen. Diese Fähigkeit zeigt sich zum Beispiel in der Aussage von K3 wenn sie sagt: „Also die sind froh, dass ihr Land verteidigt wird und dass sie in den Krieg gehen, finden sie vielleicht nicht so gut, vor allem die kleinen Kinder oder so, oder die Mütter halt.“ Hier betrachtet die Schülerin die auf dem Bild dargestellte Situation nicht nur aus der Perspektive der auf dem Bild dargestellten Personen, sondern sie ist auch noch in der Lage diese Perspektive differenziert darzustellen. Ein weiteres Beispiel für diese Fähigkeit der Perspektivübernahme ist die Erklärung, die K13 dafür liefert, dass Soldaten seiner Meinung nach gut und schlecht gleichzeitig sind: „Dass sie sich halt nicht gegenseitig umbringen halt, die haben ja auch noch was Nettes, Freunde und so.“ Auch hier zeigt der Schüler die Fähigkeit die

---

<sup>139</sup> Holl, S.96

Perspektive der Soldaten einzunehmen. Diese Fähigkeit wird in der Aussage noch mit allgemeinem Wissen über soziale Strukturen verbunden. Während die bisher dargestellten Formen der Fähigkeit zur Perspektivübernahme dem Niveau 2 der Entwicklung der Stufen der Perspektivübernahme zuzuordnen sind, lassen sich in einigen Aussagen der Schüler auch Ansätze zur Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive der dritten Person erkennen. Diese Ansätze lassen sich in der Aussage von K7 zum Thema Krieg erkennen: „Da sind Unschuldige, die werden einfach getötet, ohne dass die etwas gemacht haben, nur weil andere jetzt etwas haben wollen.“ In dieser Aussage ist klar zu erkennen, dass die Schülerin die Perspektive der aussenstehenden Beobachterin einnimmt und gleichzeitig Empathie mit den Opfern aufbringen kann.

Zwar sind Aussagen auf diesem Niveau noch relativ selten, es kann aber davon ausgegangen werden, dass die meisten Schüler in der vierten Klasse zur einfachen Perspektivübernahme und somit zur Empathie fähig sind.

Bei der Interpretation der Schüleraussagen in den Interviews bin ich auf einige Auffälligkeiten gestoßen, die ich im folgenden Abschnitt kurz darstellen will. Eine dieser Auffälligkeiten lag darin, dass Jungen, was das Wissen über den Nationalsozialismus betrifft, ein größeres Wissen aufweisen als Mädchen.<sup>140</sup> So waren unter den sechs Schülern, die das Bild in die Zeit des Nationalsozialismus einordnen konnten und die Person Hitler nannten nur zwei Mädchen.

Auch war auffällig, dass nahezu alle Schüler dazu neigten ihre Aussagen mit verschiedenen Partikeln wie „vielleicht“, „oder so“ und ähnlichen zu relativieren. Daraus lässt sich eine gewisse Unsicherheit der Schüler erkennen, die sicherlich zum Teil auch in der unbekannteren Interviewsituation begründet liegt.

In den Angaben der Schüler über die Herkunft ihres Wissens zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust / Krieg“ spielen die Medien kaum eine Rolle. Dennoch gehe ich davon aus, dass dieser Einfluss größer ist als von den Schülern selbst angenommen. Der größere Einfluss lässt sich meiner Meinung nach, vor allem durch das Wissen einiger Schüler zu aktuellen politischen Problemen, wie dem Kosovokrieg, nachweisen.

---

<sup>140</sup> Rohrbach machte ähnliche Erfahrungen. Siehe Rohrbach, S.20

### **4.1.3. Anwendung des Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse auf die Ergebnisse des Gruppengesprächs**

#### *a.) Festlegung des Materials*

Das Material zur Analyse des Gruppengesprächs bildet die Transkription des am 19.07.1999 durchgeführten und aufgezeichneten Gruppengesprächs an der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Neuenstein.

#### *b.) Analyse der Entstehungssituation + b.1) Zusammensetzung der am Gespräch teilnehmenden Schüler*

Für das Gruppengespräch wählte ich die Schüler K4, K7, K9 und K12 aus, da sie, wie schon erwähnt, in den Einzelinterviews die größten Vorkenntnisse zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ vorweisen konnten. Die Gruppe bestand somit aus zwei Mädchen und zwei Jungen. Die Schüler nahmen auch an diesem Gespräch sehr interessiert und motiviert teil. Anfänglich waren die Schüler in ihren Äußerungen noch sehr zurückhaltend und antworteten auf die von mir gestellten Fragen. Mit der Zeit entwickelte sich aber ein offenes Gespräch, bei dem die Schüler auf die Äußerungen ihrer Mitschüler eingingen und ich mich weitestgehend im Hintergrund halten konnte. Für die Dauer des Gruppengesprächs war keine feste Zeitspanne eingeplant, mit einer genauen Vorstellung meiner Arbeit zog sich das Gespräch aber über eine ganze Schulstunde hin, ohne dass die Gesprächsmotivation der Beteiligten nachließ.

#### *c.) Theoretische Differenzierung der Fragestellung*

Die theoretische Differenzierung der Fragestellung in Bezug auf das Gruppengespräch liegt mit dem Fragenkatalog für das Gruppengespräch vor, den ich auf der Basis des Leitfadens und der Ergebnisse der Einzelinterviews erstellt habe.<sup>141</sup>

#### *e.) Analyseschritte mittels des Kategoriensystems; Zusammenfassung, Strukturierung, Explikation*

Die Fragen des Fragenkatalogs bildeten nur die Grundlage des Gruppengesprächs, das Gespräch selbst führte weit über den durch den Fragenkatalog vorgegebenen Rahmen hinaus. Somit genügen die einzelnen Themenbereiche des Fragekatalogs nicht als Kategorien zur Analyse des Gruppengesprächs. Da aber zur Inhaltsanalyse des Gesprächs eine klare Festlegung von Kategorien notwendig ist, müssen die aus dem Fragekatalog hervorgehenden Kategorien noch ergänzungsweise erweitert werden. Demnach habe ich der Analyse des Gruppengesprächs zunächst folgende Kategorien zugrunde gelegt:

#### I. Judentum

---

<sup>141</sup> siehe „3.7.3 Gruppengespräch“

- II. „Holocaust“
- III. Widerstand
- IV. Nationalsozialismus
- V. Die Persönlichkeit Hitlers
- VI. Interesse am Thema
- VII. Fragen zum Thema

## **I. Judentum**

Bei Fragen zu dieser Kategorie stellte sich heraus, dass die Schüler nur wenig weitere Tatsachen nennen konnten. Dennoch sind einige Aussagen der Schüler zu diesem Punkt bemerkenswert. So merken die Schüler an, dass das Judentum keine vergangene Religion ist, sondern, dass es auch heute noch Juden gibt. Als eine Stadt, in der heute Juden leben, wird Jerusalem genannt. Der Staat Israel scheint den Schülern nicht bekannt zu sein.

Zur Religion des Judentums selbst oder zu jüdischen Bräuchen haben die Schüler kein konkretes Wissen. K9 hat eine Vorstellung vom Judentum als einer sehr frommen Religion, wenn er sagt: „Die haben eine richtige Kirche, also sie haben eine Kirche wo sie jeden Tag beten und so und nicht wo mal gebetet wird und dann nicht mehr gebetet wird und dann wieder gebetet wird und so.“ Die Entstehung des hier von K9 gezeichneten Bild des Judentums begründet Eckhard Glöckner mit dem heutigen Bild des Judentums in der Öffentlichkeit und in den Medien.<sup>142</sup> Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal des Judentums zum Christentum stellen, nach K12 die anderen „Sitten“ des Judentums dar.

## **II. „Holocaust“**

Der Begriff „Holocaust“ beschränkt sich streng genommen auf die Verfolgung und Ermordung der Juden im Dritten Reich. Dennoch habe ich ihn aus verschiedenen Gründen hier als Begriff für eine Kategorie gewählt, in der auch das Wissen der Schüler zur Verfolgung anderer Gruppen dargestellt wird. Dies liegt hauptsächlich daran, dass die Schüler als Gründe für die Judenverfolgung die gleichen Erklärungen verwenden wie bei der Verfolgung anderer Gruppen.

Als verfolgte Menschen im Dritten Reich sind den Schülern als Gruppe nur die Juden bekannt. Die Schüler sind aber in der Lage, durch logische Verknüpfung anderer Wissensbereiche noch weitere Gruppen zu nennen. So werden als erste weitere Gruppe diejenigen Menschen genannt, die Hitler „nicht gehorcht“ haben oder den Juden geholfen haben. Als letzte allgemeine Gruppe, die durch die Nationalsozialisten verfolgt wurde, nennt K9 schlaue und „gute“ Menschen. Da diese mit ihren Fähigkeiten eine Bedrohung für die Macht Hitlers dargestellt hätten. Als weitere verfolgte Menschen werden Personen aus dem militärischen Bereich genannt, Verräter, Spione und Deserteure. Als Gründe für die Verfolgung wird die Angst Hitlers vor

---

<sup>142</sup> siehe Glöckner, S.259

Machtverlust genannt. Durch die Verfolgung der „fähigen“ Menschen verhinderte er, nach Meinung der Schüler, dass diese seinen Platz einnehmen und er somit seine Macht verlieren könnte. K7 fasst die Aussagen der Schüler zu diesem Punkt zusammen: „Der war bestimmt ein bisschen eifersüchtig, deswegen wollter er auch alle umbringen, weil er denkt wenn er das macht, dann ist er der König von allen und so.“

Zum Thema der „Holocaust“ im engeren Sinne, zeigen besonders K9 und K12 eine Reihe von Detailkenntnissen. So erzählt K9 von „KVZ-Lagern“ in denen die Schuhe und Kleidungsstücke der ermordeten Juden aufbewahrt wurden, kann aber keinen konkreten Ort nennen. Auf die Frage von K4, was mit den ermordeten Menschen geschehen ist, kann K12 antworten, dass sie in Massengräbern begraben wurden. Obwohl K4 und K12 in den Einzelinterviews auch Andeutungen auf ihr Wissen über die Ermordung der Juden machten, brachten sie diese Erkenntnisse nicht in das Gruppengespräch mit ein. Auf die Aussage von K12 zu den Massengräbern reagiert K7 wie folgt: „Das ist ja schlimm, wenn man das so plötzlich hört. Wenn man daran denkt, dass es mit demjenigen dann selber passieren könnte. Das hört sich irgendwie so ... (Hier wurde K7 von K4 unterbrochen.) Diese Aussage benennt einen Aspekt, der bei der Frage, ob oder wie das Thema „Holocaust“ im Unterricht behandelt werden kann, eine große Rolle spielt.

Mit dem Begriff „Holocaust“ selbst assoziieren die Schüler alle Handlungen im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. K7 merkt an, dass sie einmal etwas zu einem Film mit dem Titel „Holocaust“ mitbekommen hat. K12 stellt den aktuellen Bezug zu der Debatte um das Mahnmal in Berlin her.

### **III. Widerstand**

Über den Widerstand gegen das Regime Hitlers ist den Schülern sehr wenig bekannt. Nur K12 kann als eine im Widerstand gegen Hitler engagierte Person, Konrad Adenauer, nennen. Er kennt aber auch keine näheren Aktionen Adenauers im Widerstand, weiß nur, dass Adenauer für seinen Widerstand im Gefängnis landete.<sup>143</sup>

Als Grund für die Widerstandslosigkeit gegen das Unrechtsregime Hitlers wird die Übermacht Hitlers und seiner Gefolgsleute angegeben. Während K7 die Widerstandslosigkeit der Menschen mit der Angst vor der militärischen Überlegenheit der Soldaten Hitlers begründet, sieht K9 die Übermacht Hitlers auch darin, dass ihm zunächst die meisten Menschen gefolgt sind und erst später zu der Einsicht gelangten, dass Widerstand gegen Hitler nötig ist.

### **IV. Nationalsozialismus**

Ähnlich wie zum Thema Widerstand, ist das Wissen der Schüler zum Nationalsozialismus sehr gering. Hierbei spielt vor allem die Personalisierung eine Rolle. Alle Handlungen, die mit dem Nationalsozialismus in Verbindung gebracht werden, werden auf Hitler zurückgeführt. So kommt es auch, dass

---

<sup>143</sup> zur Biografie Konrad Adenauers siehe <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/AdenauerKonrad/>

den Schülern neben Hitler keine weiteren „Nazigrößen“ oder Strukturen aus der Zeit des Nationalsozialismus bekannt sind.

Die Schüler können nur zwei Ereignisse aus der Zeit des Nationalsozialismus nennen, die nicht direkt mit dem „Holocaust“ im weiteren Sinne und dem Zweiten Weltkrieg zusammenhängen. K9 nennt hier die Bücherverbrennung, die er als Maßnahme Hitlers ansieht die Menschen „dumm“ zu halten, damit sie ihm nicht gefährlich werden können. K12 verweist auf den Straßenbau im Dritten Reich mit dem die große Arbeitslosigkeit vor der Machtergreifung Hitlers abgebaut wurde.

Das Hakenkreuz deuten die Schüler als Zeichen Hitlers und als Andenken an das was Hitler „mit denen Juden gemacht hat.“ Den Schülern ist das Hakenkreuz nur aus Büchern bekannt. Das Hakenkreuz ist für die Schüler ein historisches Symbol. Sie haben aber Wissen darüber, dass rechtsradikale Parteien das Gedankengut Hitlers auch heute noch verbreiten. K9 weist darauf hin, dass die rechtsradikalen Parteien heute zum Glück relativ bedeutungslos sind.

## **V. Persönlichkeit Hitlers**

Da, wie schon gesagt, alle Handlungen im Nationalsozialismus auf Hitler zurückgeführt werden und im Gruppengespräch die Diskussion über die Persönlichkeit Hitlers einen großen Raum einnahm, halte ich es für sinnvoll, bei der Analyse des Gesprächs diesem Punkt eine eigenständige Kategorie zuzuordnen.

Hitler wird als gleichgültig und machtbesessen charakterisiert: „[...] Der hat nur das Ding wollen. Die ganze Welt unter seiner Macht wollen. Egal wie viel Menschen sterben, wieviel leiden müssen.“ Interessant ist der Versuch von K12, Hitlers Machtstreben damit zu erklären, dass er damit erhoffte, auf der ganzen Welt Frieden herstellen zu können. Diese These wird aber von den anderen Schülern abgelehnt. Als Ursache für Hitlers Handlungen sehen sie dessen Egoismus, seine Machtbesessenheit und seine Gleichgültigkeit gegenüber anderen. Diese Gleichgültigkeit ist nach der Meinung der Schüler so groß, dass sie sogar seine eigenen Soldaten mit einschließt. Hitler wird auch als Sadist beschrieben. Zu einer Hypothese von K4, in der sie vermutet, dass Hitler seine menschenverachtenden Handlungen auch mit vollem Wissen über das Leid der betroffenen Menschen fortgesetzt hätte, fügt K12 hinzu: „Dann hätte er es vielleicht noch stärker gemacht. [...] Weil er vielleicht gewollt hat, dass es ihm am besten geht und den anderen halt schlecht.“

Der Selbstmord Hitlers spielte in dem Gespräch auch eine große Rolle. Er wird damit begründet, dass Hitler seiner Strafe ausweichen wollte. K7 und K9 ergänzen in diesem Zusammenhang, dass Hitler wusste, dass er für seine Taten sterben müsste und dass er möglichst schnell und schmerzlos sterben wollte. K7 und K9 können ziemlich genaue Angaben zum Todeszeitpunkt Hitlers machen.

## V. Interesse am Thema

Das Interesse der Schüler ist unterschiedlich begründet. K12 gibt an, daheim zufällig ein Buch zu diesem Thema aus dem Regal gezogen zu haben. Das Interesse von K9 an dem Thema wurde durch einen Film geweckt, in dem die Bücherverbrennung und andere Aktionen der Nazis eine Rolle spielten. K4 und K7 geben ihr Interesse mit einem allgemeinen Wissensinteresse an.

Einer Behandlung des Themenkomplexes im Unterricht stimmen alle zu. Sie begründen das vor allem mit der präventiven Funktion eines solchen Unterrichts. Außerdem halten sie es für wichtig, über historische Vorgänge „Bescheid zu wissen“. K9: „Ja, ich tät es gut finden eigentlich, weil man dann eigentlich weiß, wie schlecht das früher war und dass man das verhindern muss und das nimmer so weit kommen lassen darf.“

## VI. Fragen zum Thema

Die Schüler hatten eine ganze Reihe von Fragen zum Thema, die verschiedenen Gruppen zugeordnet werden können. Zum Teil wurde auf die einzelnen Fragen auch noch während des Gruppengesprächs eingegangen, wenn die Schüler sich dazu äußerten.

Eine Fragengruppe, die vor allem von den Jungen in der Gesprächsgruppe gestellt wurde, beinhaltet Fragen zu historischem Detailwissen. Dazu gehören Fragen nach der Machtergreifung Hitlers ebenso wie Fragen nach Ereignissen aus dem Krieg oder konkreten Details des „Holocaust“. Auch die Frage nach einer psychischen Krankheit Hitlers ist dieser Gruppe zuzuordnen.

Eine weitere Fragengruppe, beinhaltet Fragen nach der Motivation der Täter und dem Schicksal der Opfer. Diese Fragen werden hauptsächlich von den Mädchen gestellt. Eine der auch für Erwachsene interessantesten Fragen, die meiner Meinung nach alle Fragen zu dieser Fragengruppe zusammenfasst stellt K7. Sie fragt: „Oder vielleicht auch, warum er das alles gemacht hat und später dann auch noch so ist und sich einfach umbringt? Und dann alles umsonst so gemacht hat.“

### *f. Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung*

Die Hauptfragestellung des Gruppengesprächs beschäftigt sich mit der Intensität des Wissens der sowie mit den Erklärungsschemata der Schüler für historische Zusammenhänge.<sup>144</sup>

Da die am Gruppengespräch teilnehmenden Schüler aufgrund ihres Vorwissens zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ ausgewählt wurden, sind aus der Interpretation der Ergebnisse des Gruppengesprächs keine allgemeingültigen Rückschlüsse auf das Vorwissen zu dem Themenkomplex zu ziehen. Interessant hingegen ist, welche Erklärungsmuster Schüler, die sich mit dem Themenkomplex schon beschäftigt haben, zur Erklärung der historischen Tatbestände heranziehen.

---

<sup>144</sup> siehe „3.7.3 Gruppengespräch“

Vor diesem Hintergrund ist auch nicht erstaunlich, dass die Schüler, was das Vorwissen zum Thema „Holocaust“ betrifft, nur noch wenige Aspekte nennen konnten, die in den Einzelinterviews noch nicht genannt wurden.

Beim Schüler K9 lässt sich in Bezug auf sein Vorwissen beobachten, dass er sein Wissen aus der Vergangenheit noch nicht eindeutig differenzieren kann und somit Wissensaspekte, die verschiedenen historischen Epochen zugeordnet werden können, in seine Aussagen mit einbezieht. Ein Beispiel hierfür ist seine Aussage zu den Bücherverbrennungen: „Bücherverbrennung zum Beispiel, da wollt er auch verhindern damit, dass manche schlauer werden als er. Zum Beispiel lesen konnten nur die ganz wenigen. Damals wurde ja auch fast alles noch in Latein geschrieben, da war kaum noch was übersetzt in deutsch.“ Der Entwicklungspsychologe van den Linden erklärt dieses Phänomen dadurch, dass die Entwicklung des historischen Bewusstseins, die seiner Meinung nach im Alter zwischen acht und elf Jahren beginnt, noch nicht abgeschlossen ist. Er schreibt: „Das Kind weiß von historischen Ereignissen, aber es kann sie noch kaum in der Zeit verorten.“<sup>145</sup>

Die kognitive Leistung, welche die Schüler bei ihren Überlegungen zu möglichen Verfolgten im Dritten Reich erbringen, zeigen, dass die Schüler in der Lage sind, sich mit komplizierten historischen Gegebenheiten kognitiv auseinanderzusetzen. Sicher ist hier die von mir ausgewählte Gesprächsgruppe nicht geeignet, um in diesem Punkt eine allgemeingültige Aussage zu begründen. Dies liegt daran, dass die Gesprächsgruppe aus drei zukünftigen Gymnasiasten und einem zukünftigen Realschüler bestand und somit anzunehmen ist, dass deren kognitive Fähigkeiten über dem Durchschnitt liegen. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Viertklässler zu ähnlichen kognitiven Leistungen fähig ist.

Die Reaktion von K7 auf die Erwähnung von Massengräbern und Leichenverbrennungen gibt einen wichtigen Hinweis auf mögliche Reaktionen von Schülern beim Umgang mit dem Thema. K7 sagte: „Das ist ja schlimm, wenn man das so plötzlich hört, wenn man daran denkt, dass es mit demjenigen dann selber passieren könnte. Das hört sich irgendwie so ...“ Die Aussage zeugt von einer hohen Fähigkeit der Schülerin zur Perspektivübernahme und Empathie. Es gelingt ihr, die Perspektive der Opfer mit der Position heutiger Schüler zu verbinden und darüber hinaus ihre eigenen Gedanken aus der Perspektive der Opfer heraus zu reflektieren. Ein weiterer Aspekt, der in dieser Aussage angesprochen wird und der bei der Diskussion, ob das Thema „Holocaust“ für die Grundschule geeignet ist, eine große Rolle spielt, ist die Reaktion der Schülerin auf die Konfrontation mit dem unbeschreiblichen Schrecken dieser Zeit. Diese und ähnliche Reaktionen führen bei vielen Erwachsenen dazu, dass sie die Frage stellen, ob die Konfrontation mit einem solchen Thema den Kindern überhaupt zuzumuten ist.<sup>146</sup> Verschiedene Autoren schlagen eine ganze Reihe von Vorgehensweisen zur Lösung dieses Problems vor.<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> van den Linden zitiert aus Heyl (1997), S.228-229

<sup>146</sup> siehe Thielking, S.50

<sup>147</sup> siehe u.a. Beck(1996), S.16; Rodenhäuser, S.21; Schreier, S.45

Als Ursachen für die Verfolgung der Juden und anderer Gruppen im Dritten Reich werden von den Schülern, im Vergleich mit den Aussagen aus den Einzelinterviews, keine neuen Aspekte angesprochen.

Für Rückschlüsse auf die Stufe der moralischen Entwicklung der Schüler eignen sich, meiner Meinung nach, die Begründungen für den Selbstmord Hitlers. Der Selbstmord Hitlers wird als Flucht vor der „gerechten“ Strafe verstanden. Die Schüler gehen davon aus, dass die Siegermächte Hitler gefoltert und qualvoll hingerichtet hätten. Diese Annahme lässt sich als eine Vorstellung deuten, welche in die zweite Stufe der Entwicklung des moralischen Bewusstseins einzuordnen ist. Gerechtigkeit wird in dieser Phase als gerechte Verteilung gedeutet, was im Fall Hitlers eine Strafe bedeuten würde, bei der er die gleichen Leiden zugefügt bekommen würde, wie seine Opfer.

Interessant sind auch die Begründungen der Schüler, warum sie es für sinnvoll halten würden, wenn der Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ in der Grundschule behandelt werden würde. Besonders auffällig dabei ist, dass die von den Schülern genannten Gründe für die Behandlung des Themas im Unterricht zum Teil den Begründungen von Pädagogen für die Behandlung des Themas im Unterricht entsprechen.<sup>148</sup> Aus der präventiven Wirkung, welche die Schüler der Behandlung des Themas im Unterricht beimessen, lässt sich erkennen, dass die Schüler in diesem Alter noch über ein positives Erziehungsbild der Schule haben. Sie gehen davon aus, dass im Unterricht behandelte Themen konkrete Auswirkungen auf das eigene Leben haben können: „Oder dass man auch selber nicht darauf kommt solche Sachen zu machen und an bessere Sachen denkt dann.“ Diese optimistische Einstellung zur Schule könnte aber auch darin begründet sein, dass alle am Gespräch beteiligten Schüler in der Schule erfolgreich sind und sich positiv mit der Schule identifizieren können.

Durch die Interpretation der Fragen der Schüler an das Thema lassen sich Rückschlüsse auf die Zugangsweisen der Schüler zum Thema ziehen. Dabei ist zunächst interessant, dass sich die Fragen der Schüler, wie schon erwähnt, in zwei Kategorien einteilen lassen. Die Fragen nach historischem Detailwissen lassen sich durch den generellen Wissensdurst der Schüler nach allem Historischen erklären.<sup>149</sup>

Die zweite Fragengruppe, die Fragen nach der Motivation der Täter und dem Schicksal der Opfer beinhaltet, kann nicht allein durch den Wissensdurst nach Historischem erklärt werden. In ihr stehen Fragen mit dem Fragewort „Warum?“ im Mittelpunkt. Diese Fragen lassen sich oft auch nicht mit dem Verweis auf historische Fakten klären. Ein Beispiel für eine derartige Frage ist sicher die schon erwähnte Frage von K7: „Oder vielleicht auch warum er das alles gemacht hat und dann auch noch so ist und sich einfach umbringt? Und dann alles umsonst gemacht hat.“ Diese und ähnliche Fragen zeigen an, dass die Schüler durchaus fähig sind, sich über komplexe, nicht konkrete Fragestellungen Gedanken zu machen. Aus Fragen zum Widerstand lassen sich oft Dilemmasituationen ableiten, die zu Gesprächen genutzt werden

---

<sup>148</sup> siehe „2.1 Ziele des historischen Lernens in der Grundschule besonders in Bezug auf die Behandlung des Themas „Holocaust““

<sup>149</sup> siehe Bergmann (1996), S.328

können, in denen im Unterricht Elemente der moralischen Erziehung eingebaut werden können.<sup>150</sup> Eine solche Frage ist sicherlich die folgende Frage von K7: „Vielleicht warum die Soldaten einfach auf ihn gehört haben und nicht einfach gesagt haben: „Nein, da machen wir nicht mit.““

Bei der Analyse und Interpretation der Schülerfragen fiel auf, dass die Jungen eher nach historischen Details fragten, während die Mädchen eher Fragen stellten, die der zweiten Fragengruppe zuzuordnen sind. Kestenberg macht ähnliche Erfahrungen, wenn sie schreibt: „[...] eher sind es die Mädchen als die Knaben, die sich für Verfolgte einsetzen [...]“<sup>151</sup> Da ich nur ein Gruppengespräch durchgeführt habe, wäre es vermessen aus dieser Entdeckung allgemeingültige Rückschlüsse ziehen zu wollen. Allerdings wäre es interessant, diese Frage weiter zu untersuchen. Vielleicht könnten aus diesen Erkenntnissen dann auch Rückschlüsse auf das historische Faktenwissen von Mädchen und Jungen gezogen werden.

Diese Interpretation der Analyseergebnisse des Gruppengesprächs erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie versucht einen Überblick über die Interpretation einiger, auch in Bezug auf die Unterrichtspraxis relevanter Aspekte des Gruppengesprächs zu bieten.

---

<sup>150</sup> siehe Henkenborg, S.69

<sup>151</sup> Kestenberg, S.151

## 5. Reflexion

Bei jeder wissenschaftlichen Untersuchung ist eine kritische Methodenreflexion angebracht. Dadurch soll zum einen geklärt werden, ob die Methode dem Untersuchungsgegenstand angemessen war und zum anderen erlaubt eine derartige Reflexion Einblicke in die Vor- und Nachteile der verwendeten Methoden. Dazu gehört auch die Erwähnung von Fragen, die entweder durch die Untersuchung nicht geklärt werden konnten oder neuen Fragen, die erst im Laufe der Untersuchung aufgekommen sind.

Gegenstand dieser Reflexion sollen hier die Methode des leitfadengebundenen Einzelinterviews und des Gruppengesprächs sein. Beide Methoden werden von verschiedenen Autoren zur Erkundung der Voraussetzungen der Schüler in Bezug auf ein Thema als geeignet erachtet.<sup>152</sup> Da die Untersuchung zur Beantwortung der Hauptfragestellung relevante Fakten liefern konnte, kann davon ausgegangen werden, dass die verwendeten Methoden dem Untersuchungsgegenstand sowie dem Untersuchungsziel angemessen waren.

Dennoch haben beide verwendeten Methoden ihre Schwächen und Stärken, auf die ich im Folgenden hinweisen will. Eine Stärke des Einzelinterviews liegt darin, dass mit ihm genauer erfasst werden kann, welche Voraussetzungen der Schüler zum Umgang mit einem bestimmten Thema mit sich bringt. Dabei muss aber immer beachtet werden, dass zu einer genauen Erfassung der Schülervoraussetzungen Interviews über einen längeren Zeitraum hinweg geführt werden müssen, da in einmaligen Interviews die Tagesform des Interviewten einen großen Einfluss auf die Interviewergebnisse hat.<sup>153</sup> Im Einzelinterview ist die Beziehung von Interviewer und Interviewtem besonders wichtig, hier muss besonders darauf geachtet werden, dass eine Atmosphäre entsteht, die dem Interviewtem erlaubt, sich frei zu äußern und ihm nicht das Gefühl gegeben werden darf, sich in einer Prüfungssituation zu befinden. Bei Einzelinterviews, die der Erkundung des Vorwissens des Schülers zu einem bestimmten Thema dienen, bleibt das Gesprächsfeld eher beschränkt, da neue Aspekte zum Thema nur vom Interviewer oder vom Interviewten angesprochen werden können oder bei fokussierten Leitfadeninterviews dem Material zu entnehmen sein müssen.

Beim Gruppeninterview dagegen erweitert sich das Gesprächsfeld dadurch, dass von allen Gesprächsteilnehmern neue Aspekte eines Themas in das Gespräch mit eingebracht werden. In Bezug auf das Ziel der Erkundung des Vorwissens der Schüler sind im Gruppengespräch zwei Phänomene zu beobachten. Einerseits greifen die Schüler von Gesprächsteilnehmern eingebrachte Aspekte eines Themas auf und ergänzen sie, andererseits kommt es aber auch vor, dass die Schüler einfach die Äußerung ihres Vorredners aufnehmen und mit eigenen Worten wiedergeben.

---

<sup>152</sup> siehe u.a. Heinzl, S.399 ff.; Herdegen, S.92; siehe auch „5.2 Form der Interviews“ und „5.6.2 Gruppengespräch“

<sup>153</sup> siehe Heinzl, S.409

Im Gruppengespräch besteht weniger die Gefahr, dass sich bei den Teilnehmern das Gefühl einer Prüfungssituation einstellt, da leichter eine „lockere“ Atmosphäre entsteht, in der alle Gesprächsteilnehmer gleichberechtigt sind. Wenn sich dann ein Gespräch der Schüler untereinander entwickelt hat, kann sich der Interviewer weitgehend aus dem Gespräch zurückziehen und die Position des Beobachters und Moderators einnehmen. In dem von mir durchgeführten Gruppengespräch konnte ich beobachten, dass zurückhaltendere Schüler weniger Raum zur Äußerung ihrer Argumente haben. Während K7, K9 und K12 annähernd gleiche Gesprächsanteile hatten, hielt sich K4, besonders am Anfang des Gesprächs stark zurück. Bei sehr zurückhaltenden Schülern eignet sich daher vielleicht das Einzelinterview besser zur Erkundung der Voraussetzungen, die der Schüler zu einem Thema mitbringt. Die Gruppe, mit der ich das Gruppengespräch durchgeführt habe, war in Anbetracht ihres Vorwissens zum Thema, ihrer Verbalisierungsfähigkeit und ihrer kognitiven und moralischen Entwicklungsstufe relativ homogen. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob derart positive Ergebnisse bei einem Gruppeninterview auch mit heterogeneren Schülergruppen erzielt werden können und ob nicht die Gefahr besteht, dass schwächere Schüler in dem Gespräch nicht zu Wort kommen.

### **5.1. Offene Fragen**

Die hier zusammengefassten Fragen konnten in der Untersuchung nicht hinreichend geklärt werden oder traten erst während der Untersuchung beziehungsweise der Auswertung der Interviews auf. Ihre Klärung wäre in Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit sicherlich von großem Interesse. Da die Fragen allen Bereichen diese Arbeit zuzuordnen sind, können zwischen ihnen nur bedingt Zusammenhänge hergestellt werden.

Eine noch offene Frage bezieht sich auf das Verhalten der Eltern. Da vor allem Kinder aus Familien mit höherem Bildungsniveau an der Untersuchung teilnehmen durften, ist hier zu fragen, ob Zusammenhänge zwischen dem Bildungsniveau und der Einstellung zum Themenkomplex „Drittes Reich / Holocaust“ vorhanden sind. Hier wäre sicher auch zu fragen, ob und wie sich derartige Einstellungen von Eltern auf die Kinder übertragen.

Die nächste Frage betrifft das Vorwissen der Schüler zum Thema „Holocaust“. Hier wäre zu fragen, inwieweit das Vorwissen der Schüler von Spuren in ihrer Lebenswelt abhängig ist, welche Einflüsse Gedenktafeln, Straßennamen usw. auf das Vorwissen der Schüler zum Thema „Holocaust“ haben.

Was das Wissen zum Thema betrifft, so hat das von mir durchgeführte Gruppengespräch ergeben, dass Jungen eher ein Interesse an historischen Details, Mädchen eher an den sozialen Ursachen historischer Sachverhalte haben. Es ist zu fragen, inwieweit sich durch diese Vermutung die festgestellten Unterschiede im Faktenwissen zwischen Mädchen und Jungen begründet werden können. Natürlich muss in diesem Zusammenhang auch

die These hinterfragt werden, ob Jungen tatsächlich über mehr historisches Faktenwissen verfügen oder dieser Wissensvorsprung nur auf bestimmte Themengebiete begrenzt ist.<sup>154</sup>

In Bezug auf die Methode wäre interessant zu untersuchen, wie sich Gruppengespräche über sozialwissenschaftliche Inhalte in der Grundschule mit heterogenen Gruppen, von dem von mir durchgeführten Gruppengespräch unterscheiden würde.

Sicher gibt es noch eine ganze Reihe von Fragen, die sich aus dieser Arbeit ergeben. Die hier dargestellten erachte ich allerdings als die wichtigsten. Es wäre sicher auch interessant, die Ergebnisse dieser Arbeit in größer angelegten, repräsentativen Untersuchungen zu untersuchen. Diese Ergebnisse zu den Schülervoraussetzungen zum Thema „Holocaust“ in der Grundschule könnten dann sicherlich in die didaktische Diskussion zu dem Thema einfließen.

---

<sup>154</sup> siehe u.a. Rohrbach, S.20

## **6. Einige bisher durchgeführte Projekte zum Thema „Holocaust“ in der Grundschule**

Grundlage dieses Abschnitts der Arbeit bilden die Erfahrungsberichte von Rodenhäuser, Eysel, Emrich / Walper-Richter, Leßmann und Rohrbach für die Behandlung des Themas im Sachunterricht, sowie der Vorschlag zur Unterrichtsgestaltung von Sahr für den Deutschunterricht.

### **6.1. Vorstellung der Projekte**

Im folgenden will ich die durchgeführten Projekte kurz vorstellen, um dann eine Methodenreflexion der am häufigsten verwendeten Methoden bei den Projekten zum Thema „Holocaust / Drittes Reich“ durchführen zu können. Die Reihenfolge der Projekte und des Vorschlags zur Gestaltung eines Deutschunterrichts zum Thema, habe ich nach den Klassenstufen gerichtet, in denen sie durchgeführt, beziehungsweise für die sie entwickelt wurden.

Klaus Emrich und Silvia Walper-Richter<sup>155</sup> führten eine Unterrichtseinheit zum 9. November in einer zweiten Klasse durch. In ihrem Projekt geht es ihnen darum, die emotionalen Grundlagen, dazu gehört auch die Fähigkeit zur Empathie, für einen erfolgreichen Umgang mit den Themen Rassismus und Faschismus in späteren Klassen zu legen.

Im Mittelpunkt ihrer Unterrichtseinheit stehen Bilder von Karl Stojka, einem Angehörigen der Sinti und Roma, der heute in Wien lebt und ehemaliger KZ-Häftling ist. Das Bild, welches die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Thema bietet, zeigt im Vordergrund einen Mann mit erhobenen Armen und Judenstern, der von einem SS-Mann mit einem Gewehr bedroht wird. Den Rahmen des Geschehens bildet ein Stacheldrahtzaun und in den Hintergrund ist ein Hakenkreuz eingearbeitet.

Die Arbeit mit dem Bild wird durch verschiedene Übungen zur emotionalen Ausdrucksfähigkeit vorbereitet (Lieder, Pantomimen zu Gefühlen usw.). Danach findet das Gespräch über das Bild statt.

Den Anschluss an diese Phase bildet eine oral history-Phase. Hier geht es dann um die Fragen: Wer malt ein solches Bild? Warum malt jemand ein solches Bild? Die Fragen der Schüler werden auf Kasette festgehalten und dem Maler geschickt. Die Antwort des Zeitzeugen kann dann wieder im Unterricht analysiert werden. Damit die Schüler eine konkrete Vorstellung von dem Maler erhalten, wird in der Klasse ein Bild von ihm gezeigt.

Beate Leßmann<sup>156</sup> wählt in ihrem Projekt „Erinnern statt Vergessen; Anregungen für den Unterricht zu Erinnerung an den Pogrom vom 9. November 1938“ eine andere Vorgehensweise. Sie beginnt die Unterrichtseinheit zum Thema in einer dritten Klasse mit einem Brief an die Schüler, in dem gefordert wird, dass alle Schüler der Klasse in Zukunft einen grünen Pfeil tragen müssen und in ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt sind. Über die Diskussion in der Klasse zu dieser Ungerechtigkeit gelangt

---

<sup>155</sup> siehe Emrich / Walper-Richter, S.30-32

<sup>156</sup> siehe Leßmann, S.26-29

Leßmann im Unterrichtsgespräch zur Thematik der Diskriminierung und Verfolgung der Juden im Dritten Reich.

In ihrem Konzept spielen Lehrererzählungen eine große Rolle, in diesen Erzählungen spricht die Lehrerin auch die schrecklichen Ereignisse an, die sich in den Konzentrations- und Vernichtungslagern abgespielt haben. „In diesen Lagern, z. B. Auschwitz, Treblinka oder Majdanek wurden die Juden fürchterlich gequält und auf grausame Art und Weise umgebracht.“<sup>157</sup>

In ihrer Unterrichtseinheit spielt der Aspekt der Mitläufer eine große Rolle, dazu bespricht sie mit den Schülern das Kapitel über den Pogrom von 1938 aus dem Buch von Hans Peter Richter „Damals war es Friedrich“. In der folgenden Situation erzählen die Schüler auch von Situationen, in denen sie ohne Denken einfach mitgemacht haben, dadurch ist eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler und ein Nachdenken über die Problematik erreicht.

Der Bezug zur aktuellen Situation wird auch durch die Erstellung eines Mahnplakats aus aktuellen Zeitungsausschnitten über die Schändung jüdischer Einrichtungen sowie Übergriffe auf Ausländer und Asylanten hergestellt. Der Höhepunkt des Projekts besteht darin, dass die Schüler ihre Eltern dazu animieren, an der Reinigung eines geschändeten jüdischen Friedhofs teilzunehmen.

Elke Rodenhäuser<sup>158</sup> führte ihr Projekt auch in einer dritten Klasse durch. Sie stellt Anne Frank als Identifikationsfigur in den Mittelpunkt ihrer Unterrichtseinheit. Für Rodenhäuser spielt die Integration der Eltern in das Projekt eine große Rolle. Im Vorfeld des Projektes führte Rodenhäuser einige Bücher zu diesem Thema in der Bücherecke des Klassenzimmers ein und ein Zeitstrahl, der die wichtigsten Ereignisse von 1920 bis heute enthält wurde erstellt.

Das eigentliche Projekt beginnt mit einer Untersuchung des Vowissens der Schüler und die Sammlung der Fragen der Schüler an das Thema. Den Einstieg bildet die Lektüre des Bilderbuches „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter im Stuhlkreis. Danach beginnt die Arbeit mit dem Tagebuch der Anne Frank. Rodenhäuser wählt Anne Frank unter anderem als Identifikationsfigur für die Schüler aus, da sie neben ihrer besonderen Situation auch alle anderen „normalen“ Probleme hatte, die heutige Kinder auch noch haben. „So gibt es viele Anknüpfungspunkte an diese außerordentliche Persönlichkeit.“<sup>159</sup>

Rodenhäuser bezieht auch den Religionsunterricht in ihr Projekt mit ein. Im Religionsunterricht beschäftigt sich die Klasse mit der jüdischen Kultur und Religion. Dazu gehören der Besuch einer Synagoge und eines Judenfriedhofs.

Zum Gespräch über die Konzentrationslager und den Tod von Anne Frank wählt sie das Buch „Rosa Weiss“ von Roberto Innocenti. Im folgenden Gespräch über die Konzentrationslager beobachtet sie, dass die Stimmung

---

<sup>157</sup> Leßmann, S.27

<sup>158</sup> siehe Rodenhäuser, S.18-21

<sup>159</sup> Rodenhäuser, S.19

unter den Kindern immer gedrückter wird. Der Umgang mit diesen schrecklichen Ereignissen wird den Schülern dadurch erleichtert, dass ihre Identifikationsfigur Anne Frank einen „natürlichen Tod“ starb und ihr Vater überlebte.

Den Abschluss des Projektes bildet ein Schaukasten, in dem die Arbeiten, welche während des Projekts erstellt wurden, sowie Erinnerungen an den Projektverlauf ausgestellt werden. Dieser Schaukasten bietet Anstöße und Gesprächsanlässe auch für andere Lehrer und Schüler.

Michael Sahr<sup>160</sup> stellt einen Vorschlag zum Erarbeiten des Bilderbuches „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter, als Ganzschrift im Deutschunterricht der Grundschule vor. Den Einsatz des Buches hält er ab der dritten Klasse für möglich. Da diese Einheit für das Fach Deutsch entwickelt wurde, nimmt neben der Vermittlung des Themas auch das Lesen selbst breiten Raum in der Unterrichtseinheit ein. Dazu unterteilt Sahr den Text in einzelne Leseabschnitte, die er den Schülern zum Lesen gibt. Die Betrachtung der Bilder findet vor oder nach dem Lesen des dazugehörigen Textes statt. Zwischen den einzelnen Lesephasen gibt es immer wieder Gesprächsphasen, in denen das Gelesene besprochen, überarbeitet und auch mit aktuellen Bezügen in Verbindung gesetzt wird.

Neben diesen Gesprächsphasen erhalten die Schüler auch immer wieder Schreib- und Gestaltungsaufgaben, in denen sie über das Gehörte und Gelesene reflektieren können.

Sahr schlägt auch vor, den Aspekt des Schreckens der Judenvernichtung in den Konzentrations- und Vernichtungslagern anhand des Bilderbuchs „Rosa Weiss“ von Roberto Innocenti im Klassengespräch zu besprechen.

Den Abschluss des Projekts bildet eine Bewertung des Buches durch die Schüler, sowie der Vorschlag, das Thema Judentum auch in anderen Fächern zu behandeln.

Das Projekt von Helga Eysel<sup>161</sup> beschäftigt sich mit dem Schicksal der jüdischen Kinder in Theresienstadt. Sie hat das Projekt im Anschluss an eine Unterrichtseinheit zum zweiten Weltkrieg und der Nachkriegszeit in einer vierten Klasse durchgeführt. Während dieser Unterrichtseinheit wurde Eysel schon mit Fragen zur Judenverfolgung und Verbrechen der SS konfrontiert.

Dennoch führte Eysel einen Elternabend durch, auf dem sie die Eltern über ihr Vorhaben informiert. Zum Einstieg in das Projekt kann Eysel über ihre eigenen Erfahrungen in ihrer Schulzeit berichten. Im folgenden Gespräch kann die Lehrerin den Schülern auch ihre Gefühle in Bezug auf das Geschehen vermitteln. Im nächsten Schritt bereitet sich die Klasse auf den Besuch einer Ausstellung von Bildern vor, die Kinder im Lager Theresienstadt gemalt haben. Die Einführung in das Thema Theresienstadt wird vom Ausstellungsleiter in der Klasse vorgenommen. Nach dem Besuch der Ausstellung verarbeiten die Schüler ihre Eindrücke bei der Erstellung einer Wandzeitung, die im Schulflur öffentlich aufgehängt wird und das

---

<sup>160</sup> siehe Sahr, S.27-35

<sup>161</sup> siehe Eysel, S.187-195

Interesse anderer Schüler weckt. Den Abschluss des Projekts bildet die Einladung einer Zeitzeugin aus dem damaligen Theresienstadt. Durch die Vorinformationen der Schüler können sie den Erzählungen der Zeitzeugin gut folgen und angemessene Fragen stellen.

Dieses Projekt bildet die Grundlage des Schulbuchkapitels „Kinder mit dem gelben Stern“ im „Neuen Sach- und Machbuch 4“<sup>162</sup>.

Rita Rohrbach<sup>163</sup> nennt ihre Unterrichtseinheit in einer vierten Klasse zum Thema „Ein Projekt zum Mythos Hitler in der Grundschule.“ Ursache für ihr Projekt ist eine Umfrage unter Schülern deren, Ergebnis war, dass viele Schüler falsche Vorstellungen vom Nationalsozialismus und vor allem zur Person Hitlers haben.

Den Einstieg in das Thema bildet das Buch „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fähmann. Dieses Buch soll den Schülern unter anderem dabei helfen, die Machtergreifung der Nationalsozialisten verstehen zu können. Die Lektüre des Buches findet im Sitzkreis und in Einzelarbeit statt.

Die Wissensvermittlung findet weitgehend über Thementische in Wochenplanarbeit statt. Unter Anleitung erstellen die Schüler ihr eigenes Büchlein zum Thema, dass die Zeit von 1918 bis 1945 erfasst. Bei der Erstellung des Büchleins setzen sich die Schüler nochmals intensiv mit dem Thema auseinander.

Zur emotionalen Stärkung der Kinder sollen sie, nachdem sie sich schon mit dem Material aus der Zeit des Nationalsozialismus beschäftigt haben, eine Widerstandsgeschichte schreiben. Dies bietet sich an, da die Straßen um die Schule herum die Namen von Widerstandskämpfern tragen.

Nach der Phase der Vermittlung von Grundwissen spielt in dem Projekt die Methode der oral history eine große Rolle. Der Großvater eines Mädchens wird in der Klasse zu seinen Erlebnissen und seinen Erinnerungen befragt. Der zweite Interviewpartner ist der Journalist Rolf Kralovitz, dessen Familie in Konzentrationslagern umgebracht wurde, er selbst aber das KZ Birkenwald überlebt hat. Das Gespräch mit Kralovitz findet indirekt statt. Die Schüler besprechen eine Kassette mit ihren Fragen und erhalten eine besprochene Kassette zurück, die Abschnittsweise gehört wird. Die Schüler erfahren auf diese Art und Weise viel über die Leidensgeschichte in den Konzentrationslagern, ohne dass sie dadurch überfordert werden, da der Held, die Identifikationsfigur überlebt.

Das Wissen aus dem Gespräch mit dem Großvater einer Schülerin und den Ausführungen von Kralovitz wird in der Wochenplanarbeit vertieft und gefestigt.

Den Abschluss des Projekts bildet die Erstellung eines Buches mit den im Projekt erarbeiteten Objekten.

---

<sup>162</sup> siehe Beck / Soll, S.70-73

<sup>163</sup> siehe Rohrbach, S.20-26

## 6.2. 6.2 Methodenreflexion

In den hier vorgestellten Projekten werden eine ganze Reihe von Methoden vorgestellt, wie mit dem Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ im Unterricht der Grundschule umgegangen werden kann. In der Methodenreflexion will ich nun auf einige der vorgestellten Methoden eingehen.

In der Grundschule herrscht ein „Zwang zum Konkreten“<sup>164</sup>, da die Schüler nur sehr bedingt zu abstraktem Denken fähig sind. Diese Tatsache beeinflusst auch die Methode des historischen Lernens. In diesem Zusammenhang stellt sich hier die Frage, wie dieser „Zwang zum Konkreten“ in den Projekten und Unterrichtseinheiten zum Thema „Holocaust / Drittes Reich“ in der Grundschule umgesetzt wird.

Eine Methode besteht in der oral history. Bei der Methode der oral history wird das Erzählte für die Schüler deshalb erfassbar, da sie es mit der konkret anwesenden Person verbinden können. Der Erzähler bei der oral history erleichtert den Schülern die Perspektivübernahme und kann somit die Fähigkeit zur Empathie bei den Schülern fördern.

Falls die Methode der oral history nicht möglich ist, diese Möglichkeit nimmt immer mehr ab, je weiter das Geschehen zurückliegt, kann diese Identifikation auch über die Identifikation mit den Geschichten von Betroffenen erreicht werden. Das berühmteste Beispiel hierfür ist sicherlich die Geschichte von Anne Frank. Diese Identifikationsmöglichkeit beinhaltet beim Thema „Holocaust“ aber oft ein Problem, nämlich, „[...] daß nur zu oft am Ende einer solchen Geschichte der Tod durch Gewalt steht.“<sup>165</sup> Dieser gewaltsame Tod kann für die Kinder eine zu große emotionale Zumutung bedeuten.

Rodenhäuser, bei deren Projekt die Identifikation mit Anne Frank eine große Rolle spielte, meint in diesem Zusammenhang, dass der „natürliche“ Tod von Anne Frank und das Überleben ihres Vaters dazu beigetragen haben, dass die Schüler leichter über den Tod von Anne Frank hinweggekommen sind.<sup>166</sup> Um dieser Belastung der Schüler entgegenzuwirken, wird in einigen Projekten das Leben von Überlebenden angesprochen oder sogar Überlebende befragt. Beck schreibt dazu: „Es hilft Kindern z. B. wenn sie sich mit Menschen identifizieren können, die überlebt haben oder die sich aktiv für andere eingesetzt und ihnen geholfen haben.“<sup>167</sup> Wählt man aber die Personen, die den Kindern eine Möglichkeit zur Identifikation bieten nach den hier zuletzt genannten Kriterien aus, so muss man sich die Frage stellen, ob diese „[...] ´didaktische Reduktion´, ohne die kein Thema vermittelt werden kann, [...]“<sup>168</sup> in diesem Fall nicht dazu führt, dass ein falsches Bild über das quantitative Verhältnis von Tätern, Zuschauern, Helfern, toten und überlebenden Opfern entsteht.

---

<sup>164</sup> Schödel / Huhn, S.50

<sup>165</sup> Beck (1996), S.13

<sup>166</sup> siehe Rodenhäuser, S.21

<sup>167</sup> Beck (1996), S.13

<sup>168</sup> Thielking, S.50

Eine Methode um die Gefahr einer psychischen Überforderung entgegenzuwirken liegt sicherlich darin, die Schüler dazu zu bringen, sich zu dem Gehörten auf verschiedenste Arten zu äußern. Dies kann, wie bei Leßmann im gemeinsamen Gespräch nach der Erzählung über die Schrecken dieser Zeit geschehen, aber auch dadurch, dass die Schüler ihre Gefühle in Bildern und Texten ausdrücken. Derartige Formen der Verarbeitung des Schreckens, mit dem die Schüler meiner Meinung nach bei der Behandlung des Themas „Holocaust / Drittes Reich“ immer konfrontiert werden, sind absolut nötig, um die Schüler auf dem psychischen Sektor zu entlasten. Dies zeigte mir unter anderem auch die Aussage von K7 im Gruppengespräch: „Das ist ja schlimm, wenn man das plötzlich so hört, wenn man daran denkt, dass es mit demjenigen dann selber passieren könnte.“

Eine geeignete Methode für den Einstieg in das Thema stellt sich sicher das gemeinsame Lesen eines Kinderbuchs zum Thema dar. Dies liegt unter anderem daran, dass vielen Kinderbüchern die Ereignisse kindgerecht und vor allem in einer kindgerechten Sprache dargestellt werden. Sahr beschreibt dies am Beispiel des Buches „Judith und Lisa“ von Elisabeth Reuter: „[...] die klare, anschauliche Sprache, die klug ausgewählten Erzählsituationen und vor allem die sehr einprägsamen und ´verräterischen´ Bilder machen den Einsatz des Buches ab der 3. Jahrgangsstufe möglich.“<sup>169</sup>

Ein Grund, weshalb ich auch den Unterrichtsentwurf für das Fach Deutsch von Sahr in die Liste der bisher beschriebenen Projekte zum Thema „Holocaust / Drittes Reich“ aufgenommen habe, liegt darin, dass derartige Projekte, auch wenn sie vom Sachunterricht ausgehen, am besten fächerübergreifend bearbeitet werden sollten. Zu dieser fächerübergreifenden Arbeit eignen sich alle Fächer der Grundschule, mit Ausnahme der Mathematik und dem Sport. Darauf wird auch in den hier vorgestellten Projekten direkt oder indirekt hingewiesen. Rodenhäuser<sup>170</sup> erwähnt in diesem Zusammenhang den Religionsunterricht zur Behandlung des Judentums, aber auch die musischen und ästhetischen Fächer können ihren Beitrag zur Verarbeitung und Illustration des historischen Geschehens beitragen.

Für die didaktische Legitimation eines Themas ist unter anderem wichtig, welchen Stellenwert ein Thema in der Lebenswelt der Kinder einnimmt. Der „Holocaust“ gehört aber nicht unbedingt zur Vergangenheit und somit zur Lebenswelt der Schüler, wie die Ergebnisse der von mir durchgeführten Untersuchung zeigen.<sup>171</sup> Hier stellt sich nun die Frage, wie man es methodisch erreichen kann, dass das Thema auch eine für die Schüler selbst erkennbare lebensweltliche Relevanz erhält. Heyl und Abram beschreiben diese Problematik wie folgt: „Wir müssen uns darüber bewusst werden, warum dieses Thema, der Holocaust oder die Schoah, für uns wichtig ist und für die Schüler ein relevanter »Lerngegenstand« sein soll“<sup>172</sup> Sicher ist schon durch die Gestaltung eines Projektabschlusses als Ausstellung, Wandzeitung, Buch oder Informationsveranstaltung für andere Klassen eine

---

<sup>169</sup> Sahr, S.33

<sup>170</sup> siehe Rodenhäuser, S.20

<sup>171</sup> siehe auch Leßmann, S.20

<sup>172</sup> Abram / Heyl, S.67

gewisse Relevanz des Themas für die Schüler gegeben. Diese lebensweltliche Relevanz des Themas wird für die Schüler aber noch deutlicher, wenn außerschulische Bezüge hergestellt werden oder gar, wie im Projekt von Leßmann<sup>173</sup>, der Unterrichtseinheit konkretes Handeln folgt.

Sicher gibt es auch noch andere methodisch relevante Aspekte bei der Behandlung des Themas „Holocaust“ im Sachunterricht oder bei fächerübergreifenden Projekten in der Grundschule. Aber bei der Darstellung und Kritik der einzelnen Methoden halte ich eine Beschränkung auf die mir am wichtigsten erscheinenden für notwendig.

---

<sup>173</sup> siehe Leßmann, S.28

## 7. Das Thema „Holocaust“ im Bildungsplan der Grundschule des Landes Baden-Württemberg

Der Themenkomplex „Holocaust / Drittes Reich“ ist nicht explizit im Lehrplan des Sachunterrichts erwähnt. Dennoch bedeutet dies nicht automatisch, dass der Themenkomplex nicht im Sachunterricht behandelt werden kann oder sollte.

Der Themenkomplex lässt sich gut in einige Arbeitsbereiche der Lehrpläne des Sachunterrichts für die Klassen 3 und 4 integrieren. Der Bildungsplan fordert geradezu eine Auseinandersetzung mit dem Thema, wenn am Schulort Spuren des „Holocaust“ vorhanden sind. So heißt es im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule: „Jede Grundschule hat die besonderen Gegebenheiten in ihrem Einzugsbereich aufzunehmen [...]“<sup>174</sup> Dazu gehören meiner Meinung nach auch historische Spuren.

Falls historische Spuren vorhanden sind, lässt sich das Thema gut im Arbeitsbereich 3 im Lehrplan des Sachunterrichts der dritten Klasse „Raum und Zeit“ unterbringen, das auch in das fächerverbindende Thema 5 „Spurensuche: Unser Ort hat eine Vergangenheit“ integriert ist.<sup>175</sup> Die gleiche Möglichkeit zur Integration des Themas bietet sich auch in Klasse 4 ebenfalls im Arbeitsbereich 3 „Raum und Zeit“. Hier ist es auch gut möglich, wenn direkt vor Ort keine Spuren vorhanden sind, den Begriff des „Heimatraums“ weiter zu fassen.<sup>176</sup>

Ganz unabhängig von der Geschichte des Heimatraumes und vom Sachunterricht bieten eine ganze Reihe von Lehrplaneinheiten zum Religionsunterricht Ansätze, sich mit dem Thema zu beschäftigen.

Der weitreichendste ist sicherlich der Themenvorschlag in der Lehrplaneinheit „3.9 P: Frauen, die sich trauen“. Hier ist als Alternativthema zu Elisabeth von Thüringen die Niederländerin Corrie ten Boom genannt, die sich während des Naziterrors in Holland für die Rettung der Juden eingesetzt hat.<sup>177</sup>

---

<sup>174</sup> Bildungsplan, S.11

<sup>175</sup> siehe Bildungsplan, S.118 u. 139-140

<sup>176</sup> siehe Bildungsplan, S.197-198

<sup>177</sup> siehe Bildungsplan, S.123

## 8. Fazit

„Holocaust – ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?“ Diese Frage bildet den Ausgangspunkt dieser Arbeit. Ich möchte sie hier am Ende mit „ja, aber ...“ beantworten, wobei eine besondere Betonung auf dem „aber“ liegt.

Meine Untersuchung hat ergeben, dass das Thema in der Lebenswelt der Schüler nur eine untergeordnete Rolle spielt und die meisten Schüler über kein oder wenig Wissen zu dieser Zeit verfügen. Dies bedeutet nicht, dass es angemessen sein kann, das Thema aus einer ganzen Reihe anderer Gründe im Sachunterricht der Grundschule zu behandeln, aber es widerlegt die These, dass es aufgrund von Bruchstückhaftem und falschem Wissen der Schüler notwendig ist, dieses Thema im Unterricht zu behandeln. Denn die Kinder, die in meiner Untersuchung Wissen zum Thema vorweisen konnten, konnten zum großen Teil zutreffende Antworten zu Fragen, die den Holocaust betreffen, geben.

Durch das Ergebnis der Untersuchung kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler in der Lage sind, sich auch mit komplexen historischen Themen zu beschäftigen. Außerdem hat die Untersuchung gezeigt, dass die Schüler in allen Bereichen verschiedenste Entwicklungsniveaus aufweisen. Deshalb ist es nötig, dass bei der Behandlung des Themas „Holocaust“, das große kognitive und psychische Ansprüche an die Kinder stellt, einzelne Kinder nicht überfordert werden.<sup>178</sup> Die Ergebnisse meiner Untersuchung sind sicher nicht repräsentativ, dennoch können sie zur Unterstützung meiner Argumentation herangezogen werden.

Im folgenden Abschnitt will ich versuchen, auf die in der Einleitung gestellten Fragen zur Verpflichtung der Erziehung, auch der schulischen Erziehung, im Zusammenhang mit dem Thema „Holocaust“ Antworten zu finden. Die eingangs gestellte Frage nach den Zielen einer Erziehung, deren Hauptziel die Verhinderung der Wiederholung von „Auschwitz“ ist, will ich wie folgt beantworten: Die Ziele dieser Erziehung müssen einerseits Empathiefähigkeit und die damit verbundene Fähigkeit zur Perspektivübernahme sein und andererseits die Entwicklung eines Bewusstseins über die Veränderbarkeit der Gesellschaft und die Fähigkeit gesellschaftliche Veränderungen zu erkennen und zu ihnen Stellung zu beziehen.

Diese Erziehung sollte meines Erachtens so früh wie möglich, sicherlich schon vor dem Schuleintritt des Kindes in angemessener Weise beginnen.

Ob die konkreten Ereignisse des „Holocaust“ eine Rolle spielen müssen, halte ich für fragwürdig. Sicherlich bietet das Thema „Holocaust“, wie es beispielhaft in den vorgestellten Projekten dargestellt ist, eine gute Möglichkeit, eine Erziehung im Sinne der oben dargestellten Ziele zu leisten, aber es gibt sicher noch eine ganze Reihe anderer Themen, die sich zu einer solchen Erziehung in ähnlichem Maße eignen.

Abschließend kann gesagt werden, dass das Thema „Holocaust“ dann für den Sachunterricht in der Grundschule geeignet ist, wenn der Lehrer sich

---

<sup>178</sup> siehe Beck (1996), S.16

über seine Voraussetzungen und über die Voraussetzungen der Schüler zu diesem Thema bewusst ist und er genau weiß, welche Ziele er mit der Behandlung des Themas im Unterricht verfolgt. Daher würde ich es ablehnen, das Thema in den Bildungsplan als „Pflichtthema“ aufzunehmen, da ein nicht schülergerechter Unterricht zum Thema „Holocaust“ dazu führen könnte, dass die Ablehnung, sich mit dem unangenehmen Thema weiter zu beschäftigen, wächst.

## 9. Transkriptionen der Interviews und des Gruppengesprächs

Die Interviews wurden am 12.07. an der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule in Neuenstein durchgeführt. Die Interviews wurden nach den Hinweisen zur Interviewtranskription von Mayring transkribiert.<sup>179</sup>

Befragung von 13 Schülern der Klasse 4 7m / 6w wf-Schule: 3 Hs, 3 Rs, 7Gy  
Alle Schüler befanden sich im Alter zwischen 10 und 11 Jahre

Die Klasse hat 30 Schüler, 16 hatten die Erlaubnis zum Interview, 3 Schüler mit Erlaubnis waren am Tag der Interviews krank (jeweils ein Schüler mit wf-Schule Hs, Rs, Gy).

Nach einer kurzen Einführung über meine Arbeit forderte ich die Schüler dazu auf, das Bild genau zu betrachten.

Danach sollten die Schüler erklären was sie auf dem Bild sehen und welche Assoziationen bei ihnen durch das Bild geweckt werden.

Kind 1 m / deutsch / wf-Schule: RS

war etwas aufgeregt, versuchte sehr gewissenhaft zu antworten

K1: Also ich seh, daß da das Zeichen vom Hitler ist, das Hakenkreuz und dass da viele Leute in den Krieg gehen oder vom Krieg kommen und dass da viele Leute und Kinder auf der Straße rumstehen. Und ehm die zugucken und hier spielen noch welche Kapelle. -- Wie ich seh kommen die hier aus der Bundeswehr und ----

F: Wann denkst Du war das? Vor wievielen Jahren ungefähr?

K1: 1925 (leise nuschelnd) oder 1930

F: mh (feststellend) Und du hast von Hitler gesprochen. Kannst du mir irgendetwas über Hitler erzählen? Weißt du da irgendwas?

K1: ---- (längere Denkpause)

F: Weißt du nichts?

K1: Nee

F: Gut. Weißt du in welchem Land das war?

K1: ---- (längere Denkpause) Nee

F: Also ....

K1: (hektisch) Weiß ich nichts darüber.

F: (beruhigend) Nein, das ist gar nicht wichtig. Normal müssen Kinder in eurem Alter darüber noch gar nichts wissen. Das ist schon gut so. Du hast gesagt, die Soldaten gehen in den Krieg. Was stellst du dir unter Krieg vor oder was fällt dir ein, wenn du an Krieg denkst?

---

<sup>179</sup> siehe Mayring, S.49

K1: Also ich find den Krieg gar nicht gut, weil da viele Menschen erschossen werden oder sogar umgebracht. Das find ich einfach nicht gut. Weil da schießen sie dann mit Panzer und mit Gewehr. Und streiten sie sich manchmal ums Land. Deswegen kommt der Krieg.

F: Deswegen kommt der Krieg, weil die Leute sich ums Land streiten? mh. Du siehst, die Soldaten gehen in den Krieg und warum tun die anderen Leute nichts dagegen, dass sie in den Krieg gehen? Kannst du dir da etwas vorstellen?

K1: (sofort) Also ich denk mal weil die ihr Land behalten wollen.

F: mh (zustimmend)

K1: Und deswegen ----

F: ja. Und meinst du, dass Soldaten eher was Gutes tun oder etwas Schlechtes?

K1: (nuschelnd) Nur schlechtes (laut) Ich denk mal was Schlechtes

F: mh bestätigend

Kind 2 w / deutsch / wf-Schule: Gy

weniger aufgeregt

K2: Lauter Soldaten -- Flaggen mit so einem komischen Zeichen drauf -- Häuser, Kinder und Erwachsene, Steinstatue -- und ein Auto.

F: Und ein Auto. Weißt du wann ungefähr das war, was auf dem Bild zu sehen ist? Was denkst du, wann war das ungefähr?

K2: (nuschelnd) ..... neunzehnhundert -- zwanzig

F: Zu der Fahne, zu dem Zeichen, fällt dir da dazu was ein?

K2: ähäh (verneinend)

F: Nicht, gut. Die Soldaten, was denkst du, was machen die?

K2: Vielleicht haben die irgendwo wie so ein Fest wie 25 Jahr. Oder so.

F: mh (bestätigend) Ja, die Soldaten auf dem Bild gehen in einen Krieg. Was für Vorstellung hast du von Krieg was denkst du über Krieg?

K2: Das Leute sich halt streiten und also Völker wollen dann in ein größeres Land rein dürfen aber nicht ----

F: Ist Krieg eher etwas gutes oder etwas schlechtes?

K2: (spontan) Was schlechtes

F: Was schlechtes (bestätigend)

Kind 3 w / deutsch / wf-Schule: Gy

- sehr zurückhaltend

K3: Das die da in den Krieg oder so

F: In den Krieg gehn ...

K3: Und da sind halt die Frauen und wolle denen Glück wünschen halt und so, daß sie gut wieder zurückkommen und so -- Die winken auch alle und so halt und wünschen denen halt viel Glück und so

F: mh (bestätigend) gut. (Pause) Sonst noch irgendwas?

K3: Mir fällt gerade nichts ein.

F: Gut. Wann denkst du war das?

K3: Off (erstaunt / „überrascht“)

F: So ganz grob, eine Jahreszahl

K3: 1950 / 40 so rum.

F: mh (bestätigend) Meinst du, was stellst du dir zum Krieg vor?

K3: Wahrscheinlich haben sie ihr Land verteidigen wollen. Weils halt vielleicht auch ein kleines Land war und sie wollten halt dann schon das verteidigen. Oder so.

F: mh (bestätigend) Wo war das? Oder wo denkst du, daß das gewesen sein könnte?

K3: pfff (erstaunt / überrascht) DDR vielleicht.

F: DDR, mh (bestätigend) Du sagst, die Soldaten wollen ihr Land verteidigen ....

K3: Schon

F: Sind Soldaten eher gut oder eher schlecht?

K3: oh, uff (erstaunt) So mittendrinnen eher

F: So mittendrinnen gut. Und warum winken die?

K3: Warum? Die wünschen denen halt viel Glück, dass sie die wieder sehen und so. Wenn sie die dann eine lange Zeit halt oder so nimmer sehn, man weiß ja nicht wie lange ein Krieg geht.

F: Also meinst du, daß sie eher auch froh sind, dass sie verteidigt werden oder traurig sind, dass die jetzt in den Krieg gehen.

K3: Also die sind froh, dass ihr Land verteidigt wird und das sie in den Krieg gehen finden sie vielleicht nicht so gut, vor allem die kleinen Kinder oder so oder die Mütter halt.

Kind 4 w / italienisch (Muttersprache deutsch und italienisch) / wf-Schule: Gy  
[Zwillingschwester von Kind 7]

-etwas aufgeregt

K4: Sind so Soldaten drauf -- und sind halt noch Kinder und Frauen und die Kinder wollen wahrscheinlich auch auf den Wagen drauf auf wo die Soldaten drauf sind. Spielt da hinten so ein Soldat Trompete oder so was. ----

F: Wohin denkst du fahren oder gehen die Soldaten?

K4: Bestimmt zu den Juden.

F: Zu den Juden?

K4: Ja, um die halt von ihrem Land ver... rausschicken halt.

F: Wann denkst du war das ungefähr? So ganz grob, Jahreszahl.

K4: 1920-25 so vielleicht.

F: mh (bestätigend) Du hast gesagt, die gehen zu den Juden

K4: mh (bestätigend)

F: Warum? Was haben die gegen die Juden?

K4: Weil jemand hat das ihnen bestimmt befohlen das sie das machen sollen halt zu den Juden zu gehen und sie bestimmt umbringen oder so.

F: Also weil es ihnen jemand befohlen hat.

K4: Ja

F: Und wer?

K4: Hitler

F: Hitler. Wer war Hitler?

K4: Das war so ein Mann, der wollt halt so ein Land bestimmen.

F: mh (bestätigend) Und in welchem Land?

K4: Ich glaub Ägypten.

F: Ägypten. mh Und welchen Grund hatte Hitler gehabt also das Land zu bestimmen. Also ich mein wenn ... . Du hast gesagt Hitler hat befohlen, dass die Soldaten die Juden umbringen. Und warum hat Hitler das gesagt?

K4: Weil der das Land haben wollte, aber die Juden wollten nicht vom Land weggehen, von ihrem eigenen Land. Und da hat er halt zuerst die Soldaten haben sie erst halt fortgejagt, sind sie halt geflohen und dann waren sie in so einer Stadt in einer anderen Stadt und dann durften sie halt duschen.

F: War das richtig oder war das gut, daß die Soldaten die vertrieben haben und umgebracht haben?

K4: Eigentlich nicht

F: War nicht gut. Ist Krieg und sind Soldaten eher etwas Gutes oder etwas Schlechtes?

K4: Was Schlechtes.

F: Und die Leute, du sagst die Kinder wollen mit den Soldaten mitfahren ...

K4: Ja, die wollen wahrscheinlich halt hochgehen, weil sie halt schon die Hand rausstrecken

F: Aber wenn die Kinder wissen, dass die Soldaten, wie du gesagt hast, was schlechtes tun ...

K4: mm (verneinend)

F: Das wissen die nicht

K4: Bestimmt nicht

Kind 5 w / deutsch / wf-Schule: Hs

etwas aufgeregt

K5: Männer, Leute -- Häuser, ein altes Modell [auf die Statue deutend], eine Bäckerei, Heinrich oder was das sein soll tätätä („Unsicherheit überspielend?“) ein altes Nummernschild, so komische Fahnen oder was das sein sollen tätätä (Staccato gesprochen) So ein komischer Stein oder was soll das sein?

F: Das wird irgendein, vielleicht ein Denkmal oder so sein.

K5: Und ein Hänger

F: Ein Hänger mh (bestätigend) Und was sind das für Leute auf dem Hänger?

K5: Soldaten oder?

F: mh (bestätigend)

K5: (leise) Kann sein. Ich weiß es nicht. (laut) Solche komischen Fahnen mit so Zacken [*Hier hätte eine Frage zum Hakenkreuz kommen müssen!*]

F: Was denkst du machen die Soldaten?

K5: Weiß nicht. (leise) was machen die den da tätätä. (laut) Keine Ahnung.

F: Keine Ahnung. Ja, die Soldaten fahren in einen Krieg. Was fällt dir zum Krieg so ein?

K5: Also was die dort machen und alles?

F: Ja, was ist Krieg?

K5: Krieg da tut man, Krieg da muß man da muß man gegen andere so kämpfen oder mit Bomben abschießen und so.

F: mh (bestätigend) Und warum, warum machen die Menschen das?

K5: Weiß nicht.

F: Das weißt du nicht (feststellend) Meinst du es ist eher was Gutes oder eher was Schlechtes? Krieg

K5: Schlechtes, glaub ich aber es kann auch was Gutes sein.

F: Wann?

K5: Zum Beispiel wenn die einen wo zum Beispiel in Deutschland sind, dass die nicht wollen, dass jetzt zum Beispiel Türken nach Deutschland kommen oder so.

F: Und dann wäre ein Krieg etwas Gutes? Die Deutschen gegen die Türken oder wer gegen wen?

K5: Das wäre schlecht.

F: Das wäre schlecht, ah

K5: Ja, weil sonst müssen die Türken Türken Türken sterben und die Deutschen dürfen dann noch leben und das ist dann oder wenn die jetzt zum Beispiel die Deutschen sterben und die Türken leben

*[Frage wann war der letzte Krieg in Deutschland fehlt => aber auch schon genug Anstrengung für das Kind]*

Kind 6 w / deutsch / wf-Schule: Hs

K6: Ich seh da eine Bäckerei und die heißt Heinrich und (Pause) ich seh da solche Zeichen da aber ich weiß nicht was das heißt und da sind Soldaten, da sind so Kinder, die heben den Wagen fest oder winken, ich weiß es nicht so richtig und da ist so eine Statue da gucken Leute aus dem Fenster und unten ist die Bäckerei. Das ist glaube ich der Chef, so sieht es aus und sonst weiß ich nichts.

F: Was denkst du machen die Soldaten?

K6: Die nehmen vielleicht die Kinder, die brauchen paar noch mehr Soldaten vielleicht

F: Du meinst die nehmen die Kinder mit?

K6: Ja, also die Buben da. Und das kleine Mädchen da das winkt oder, das kuckt so (Pause) Der eine Soldat tut auf der Trompete blasen.

F: Ja, also, die Soldaten gehen in Krieg ....

K6: Ach ja und dann sind vielleicht die Leute da alle traurig wenn sie also, das sind vielleicht Leute die von dem Dorf sind und dann sind die Leute wo da alle stehen sind traurig, dass die jetzt gehn und vielleicht gar nicht mehr kommen.

F: Welche Vorstellung hast du von Krieg? (Pause) Was fällt dir zu Krieg ein.

K6: Dass das gemein ist, dass da viele getötet werden da werden die Länder meistens weggenommen, die Leute also der Chef von denen die wollen das Land erobern und halt Macht haben über das Land (Pause)

F: Warum gibt es Krieg?

K6: ähm Ach ja, Leute also die Völker können sich nicht einigen Vorurteile gibt es streben nach Macht also die wollen, ehm das kann ich nicht so richtig erklären und die können sich halt nicht einigen und

F: Ist Krieg eher etwas Gutes oder etwas Schlechtes?

K6: (spontan) Das ist schlecht

F: Das ist schlecht. Weißt du wann in Deutschland ungefähr der letzte Krieg war? --Einfach eine Jahreszahl.

K6: Weiß ich nicht.

F: Und ja die Soldaten, meinst du Soldaten sind eher gut oder eher schlecht?

K6: Eigentlich alles beide, weil die Soldaten wollen villeicht gar nicht in den Krieg und die müssen und ehm die werden da vielleicht gezwungen zu gehen?

F: Wer zwingt die?

K6: äh so ein Chef, aber ich weiß nicht wie der heißt

*[Abbruch durch großen Lärm vom Gang und Pausenklingel zur großen Pause]*

Kind 7 w / deutsch-italienisch / wf:Schule: Gy *[Zwillingschwester von Kind 4]*  
sehr ruhig

K7: Also da sind halt Soldaten und Kinder und halt ein LKW wo die Soldaten drauf sind und da ist halt so eine Bäckerei -- Halt Kinder, das habe ich ja schon gesagt. Da ist ein Soldat, der spielt ein Instrument.----

F: Was denkst du machen die Soldaten?

K7: Die, weiß nicht, die wollen halt die Stadt bestimmen oder so oder gehn halt einfach hin oder die Befehlen halt den Juden oder denen Leute etwas.--

F: Juden. Was sind Juden?

K7: Juden sind die solche Leute von früher, das war denen ihre Religion.

F: Also von früher. Also wann denkst du war das was auf dem Bild zu sehen ist?

K7: Weiß nicht so halt schon, ich kann des halt so, früher halt ziemlich

F: Eine Jahreszahl vielleicht?

K7: Vielleicht 1905 oder so

F: Und was haben die mit den Juden gemacht, kannst du das noch näher erklären?

K7: Die haben sie halt umgebracht oder haben gesagt, dass die halt duschen können und als Wasser Gas rausgelassen und halt mit denen halt, denen

was befohlen und so, denen halt was gesagt, dass sie halt denen Soldaten, die mussten halt da die Juden umbringen.

F: Und warum haben sie das gemacht?

K7: Weil sie das Land vielleicht für sich haben wollten, halt.

F: Die Soldaten wollten das Land für sich haben?

K7: Denk schon. Oder die haben halt einen Chef gehabt, wo das ihnen befohlen hat.

F: Weißt du wer der Chef war?

K7: Also ich glaub Hitler.

F: Und warum hat Hitler denen befohlen?

K7: Weil er der Regierer vielleicht von der Stadt sein wollte und die Juden dann halt nicht mehr sehn konnte der wollte halt, dass die tot sind dann.

F: Und warum haben die Soldaten nichts dagegen gemacht?

K7: Weil die Soldaten halt das machen was denen ihr Chef halt sagt.

F: Ja gut die Soldaten und die Leute, also die anderen Leute, es sind ja, wie du siehst, nicht nur Soldaten, warum haben die anderen Leute nichts dagegen gemacht?

K7:Es waren vielleicht zu viele Soldaten da weil die Soldaten halt auch Gewehre gehabt haben

F: mh (bestätigend) Also Hitler hat das befohlen, weil er das Land der Juden wollte?

K7: mh (bestätigend)

F: In welchem Land war das?

K7:ehm weiß nicht, Ägypten vielleicht

F: Nein, gut. Die Soldaten haben unter Hitler zum eine das gemacht und zum anderen mussten sie in den Krieg ziehen. Was hältst du vom Thema Krieg oder was fällt dir zum Krieg ein?

K7: Also das find ich nicht so gut, weil die Leute da einfach erschießen. Da sind unschuldige die werden einfach getötet, ohne dass die was gemacht haben, nur weil andere jetzt was haben wollen und das ist halt nicht so gut finde ich.

F: Was denkst du, sind Soldaten, die den Krieg mitmachen eher gut oder eher schlecht?

K7: Eher schlecht

Kind 8 w / deutsch / wf-Schule: Hs

nicht aufgeregt, überlegt lang

K8: Ein paar -- Soldaten ein paar Kinder -- Häuser -- Autos -- Fahnen ----

F: Was denkst du, was machen die Soldaten?

K8: Zum Krieg fahren

F: Zum Krieg fahren mh (bestätigend). Was stellst du dir unter Krieg vor?  
Was denkst du was ist Krieg?

K8: So halt das Menschen getötet werden und so

F: Und warum gibt es Krieg?

K8: Also durch Hass auf andere Völker -- wenn jemand eifersüchtig auf den anderen ist ----

F: Wann denkst du war der letzte Krieg in Deutschland?

K8: 1882

F: Soldaten, sind Soldaten eher gut oder eher schlecht?

K8: (spontan) Gut

F: Warum?

K8: Weil die andren halt helfen.

F: Bei was helfen?

K8: Also das halt der Krieg aufhört.

F: Und wer fängt den Krieg an?

K8: Also halt die Leut, die auf andere einen Hass haben oder so.

F: Und die Soldaten kommen dann und helfen, daß der Krieg aufhört?

K8: Ja halt manche, manche machen auch weiter

F: Aber prinzipiell sind Soldaten eher gut, weil sie helfen, daß der Krieg aufhört?

[*Schlechte Frage: -sehr suggestiv, - schlechte Wortwahl*]

K8: Ja

Kind 9 m / deutsch / wf-Schule Gy

K9: Ok also das sind, das ist das Hitlerzeichen und viele Soldaten und die einen Kinder die kucken zu denen Soldaten rauf wahrscheinlich sind das denen ihre Väter, die in den Krieg müssen. Um Länder zu erobern für den Hitler. Und dort oben dort ist ein Gouvaneur und der kuckt zu ob alles auch richtig geschieht und so und das alles richtig ist ----

F: Also du hast gesagt, dass das Hitlerzeichen. Genau wie das heißt, das weißt du nicht?

K9: Nee

F: mh Es heißt Hakenkreuz aber das ist jetzt nicht so wichtig. Wann denkst du war die Zeit?

K9: Im zweiten Weltkrieg da

F: mh (bestätigend) und wann war das so ungefähr, Jahreszahl?

K9: Ungefähr -- (überlegt) 1748 so

F: Du sagst zweiter Weltkrieg, die Leute gehn in den Krieg. Was stellst du dir unter Krieg vor?

K9: Also sie wollen Länder erobern und Städte und so, dass dem Hitler sein Weltreich immer größer wird, dass er über immer mehr Leute regieren kann.

F: Und warum gehorchen sie Hitler?

K9: Weil er illegal oder ich glaubs zumindest, daß er illegal an die Herrschaft gekommen ist und dadurch, dass der der Präsident oder so von allen ist dann kann der über die bestimmen. Was geschieht und was sie machen sollen und so.

F: Und dann gehorchen die einfach alle?

K9: Die meisten, die wollen es halt nicht machen aber die müssen es ja machen.

F: Warum?

K9: Weil sie gegen die Macht vom Hitler keine Chance haben. Die wo es freiwillig machen, also dem Hitler helfen gegen die haben die halt keine Chance, wenn sie gegen die kämpfen müssen, weil die Widerstandskraft ein bisschen zu klein ist.

F: Was weißt du noch so über Hitler, was der noch so alles gemacht hat, außer jetzt den Krieg mit denen Eroberungen?

K9: Dass der halt auch ganz viele Länder erobert und hat Bücher, hat der verbrennen lassen -- Und hat sich selber umgebracht weil dann nach und nach die Mehrheit gegen Hitler war dann hat er sich selber umgebracht weil er dann keinen Ausweg mehr gesehen hat und er war auch krank irgendwie er zum Beispiel das mit der Judenvergasung der war krank er war nicht mehr richtig im Kopf.

F: Warum hat er die Bücher verbrennen lassen?

K9: Weil vielleicht weil die andern dann noch gelehrter werden und dann können die ja auch noch mm sich des an seiner Stelle schieben.

F: mh (bestätigend) Du meinst wenn die viel lernen und dann ganz schlau werden, dann sind die schlauer wie der Hitler und übernehmen dann die Macht (K9 bestätigt diesen Satz während des Sprechens) Du hast gesagt Hitler hat die Juden vergasen lassen, wer waren die Juden? Wer sind die Juden?

K9: Also ich bin auch einer, wenn man es so nimmt, ein Jude und denen ihre Kleider und so und denen ihre Brillen und so diese Sachen halt Kleidungsstücke allgemein, die hat man dann noch aufgehoben und dann hat

er sie für sich selber, die guten hat er für sich selber herausgenommen und die anderen Kleidungsstücke hat er denen anderen Armen gegeben.

F: Warum denkst du, dass du ein Jude bist?

K9: Weil meine Mutter es gesagt hat irgendwie, dass das so wäre.

F: Was es näher ist Jude, das weißt du nicht.

K9: Nee

F: Und warum hat Hitler die umgebracht oder vergast?

K9: Vielleicht aus Eifersucht

F: Und warum?

K9: Warum pfff (Pause) Weil er vielleicht neidisch auf sie war und weil die eine gute Kirche gehabt haben und alles.

F: Die Juden haben eine eigene Kirche gehabt?

K9: Ja

F: Jetzt zum Krieg. Die Soldaten, die in den Krieg ziehen, sind die eher gut oder eher schlecht?

K9: Die wo vom Hitler aus gehen also die sind schlecht, wenn man es so nimmt.

F: [*Unsicherheit des Interviewers, ob das Thema Krieg schon angesprochen wurde*] Sag einfach noch einmal was zum Krieg.

K9: Er tut immer nach Macht streben immer mehr, will immer mehr regieren, er ist neidisch und hasst andere Völker vielleicht oder will in seinem eigenen Land ein eigenes Volk haben und die anderen und deswegen vielleicht auch Judenvergasung.

F: Ist Krieg eher was gutes oder eher was schlechtes?

K9: Schlechtes

Kind 10 w /deutsch / wf-Schule:RS

-flüssige Antworten

K10: Dass das vielleicht Krieg ist und da fahren ja auch Soldaten, dass die vielleicht auch grad zum Kampf vordringen und daß die Töchter und die Mütter da sind und dass die halt Abschied von den Kinder nehmen, dass die vielleicht in den Krieg gerade gehen und dann ist halt auch noch so eine Kapelle da hinten und die spielen halt auch noch Musik. Ich weiß nicht ob das der Bürgermeister ist, vielleicht nimmt der auch noch Abschied und kucken halt auch viele Leute und sieht halt auch traurig aus das Bild.

F: Wo war das, was auf dem Bild dargestellt ist? In welchem Land?

K10: mm (zögerlich) In Deutschland vielleicht.

F: mh (bestätigend) Und wann war in Deutschland ungefähr der letzte Krieg?

K10: Weiß gar nicht recht. 1800 vielleicht.

F: Zum Krieg, was fällt dir zum Krieg ein? Oder was ist Krieg?

K10: Ha das halt auch welche getötet werden und halt so viel des hört man ja auch im Kosovo immer, dass halt immer mehr getötet werden und so.

F: Und warum gibt es Krieg?

K10: Weil sich manche Länder halt nicht so verstehen, daß sie sich halt nicht einig werden und so

F: Ist Krieg eher was Gutes oder eher was Schlechtes?

K10: (sofort) Das ist als schlecht weil halt auch viele Menschen dabei sterben es werden halt auch viele getötet und so

F: Ja aber wenn der Krieg etwas schlechtes ist, wie du gesagt hast, warum gehen die Soldaten zum Krieg?

K10: Ha weil sich die Länder halt nicht so gut verstehen und dann und dann wollen sie, dass sie vielleicht das andere Land erobern und das sie das dann halt noch mithaben wollen oder, dass die sich halt dann die einerseits wollen die sich zusammentun aber da wollen die nicht und dann halt gibts Krieg und vielleicht wollen die dann, die das nicht so wollen, die wollen dann vielleicht das andere Land erobern.

F: Also du sagst die Soldaten wollen den Krieg, sie wollen ein anderes Land erobern.

K10: Ja also das Land da zum Beispiel der Bürgermeister oder ehm der Staat, der sagt halt auch, daß sie jetzt Krieg machen, dass sie das andere Land erobern wollen.

F: Ah, also der Bürgermeister irgendein ... der sagt das. Und warum sagen die Soldaten nicht: „Nein das machen wir nicht Krieg ist etwas schlechtes?“

K10: Ha normal sind das die Soldaten, die wollten das bestimmt auch gar nicht freiwillig machen, daß sie sich vielleicht auch für etwas anderes ausgebildet haben und daß das bestimmt auch wissen, dass das schlecht ist der Krieg und dass sie halt auch da selbst umkommen können.

F: Und warum machen sie es dann? Grad wenn die Soldaten in den Krieg fahren, warum machen sie es dann? Warum springen sie nicht von dem Anhänger oder Lkw und sagen: „Nein, da machen wir nicht mit.“

K10: Weil's sie wahrscheinlich gehorchen dem Land, weil sie dem Land halt treu bleiben wollen

F: Sind Soldaten eher was Gutes oder was Schlechtes?

K10: Also ich find sie halt nicht so gut, weil die kriegen halt jetzt einen Auftrag und dann machen sie das halt auch die könnten auch sagen: „Nein das machen wir nicht“ und dann könnten sie auch einfach daheim bleiben aber dann könnte es auch sein, daß die vielleicht bestraft werden

F: Von wem?

K10: Vielleicht von dem Staat oder von dem Bürgermeister, daß sie das nicht gemacht haben das sie machen sollten.

Kind 11 m / deutsch / wf-Schule: Gy

Kosovo Friedenstruppe

K11: Eine Bäckerei, ein altes Auto -- Fahnen, Soldaten, Kinder, eine Statue, Trompete, Leute ----

F: Noch was? (K11 verneint mit einer Geste) Du hast gesagt altes Auto, von wann denkst du ist das Bild ungefähr?

K11: 1870

F: Und wo, aus welchem Land ist das Bild?

K11: (denkt lange nach)

F: Weißt du nicht? [*schlecht; besser: Hast du keine Vorstellung davon*]

K11: Albanien

F: Albanien. Du hast gesagt die Soldaten, was denkst du machen die Soldaten? Oder was könnten die machen?

K11: Friedenstruppe oder so

F: Friedenstruppe, wann braucht man eine Friedenstruppe?

K11: Nach dem Krieg

F: Krieg, was stellst du dir unter Krieg vor?

K11: Menschen kämpfen gegeneinander und ----

F: Warum gibt es Krieg?

K11: Wegen anderen Menschen in anderen Ländern vielleicht halt also halt wenn zum Beispiel die wie im Kosovo, da die Albaner da jetzt in Jugoslawien oder und wegen der Politik vielleicht so (leise) Auseinandersetzung

F: Politische Auseinandersetzung. Um was kann es da gehen?

K11: Um, o Gott, (Pause) um Menschenrechte oder um

F: mh (bestätigend) Ist Krieg also eher was Gutes oder eher was Schlechtes?

K11: Was Schlechtes

F: Was Schlechtes. Kannst du das auch ein bisschen begründen? Warum du denkst, daß Krieg was Schlechtes ist?

K11: Weil da viele Menschen umkommen ----

F: Warum gehen dann die Leute, zum Beispiel die Soldaten warum gehen die dann in den Krieg? Wenn doch Krieg etwas Schlechtes ist. Warum sagen die dann nicht: „Nein, da bleiben wir daheim, da gehen wir nicht hin?“

K11: Weil es sonst vielleicht immer heftigere Auseinandersetzungen gibt und dann ----

F: Wenn die Friedenstruppe nicht kommt.

K11: Ja genau

F: Und Soldaten, sind Soldaten eher gut oder eher schlecht?

K11: (denkt lange nach) eigentlich Mittel

F: Warum?

K11: Weil wenn sie jetzt. Die Friedenstruppen zum Beispiel sind gut und dann wenn sie jetzt aber zum Beispiel irgendeine Botschaft so bombardieren sind sie eher nicht so gut.

F: Also können gut und schlecht sein.

K11: Ja

Kind 12 m / deutsch / wf-Schule: Rs

schnelle Antworten

K12: Da sind Soldaten und Leute mit so Fahnen vom Adolf Hitler halt, die Fahne hat der doch gehabt und die Jubeln halt und so, den Soldaten zu

F: Noch was? (K12 verneint durch Kopfschütteln) Wann war das?

K12: Da wo der Krieg begonnen hat vielleicht

F: mh (bestätigend) Und wann war das ungefähr, welche Zeit?

K12: Weiß nicht

F: Irgendein Jahr, eine Jahreszahl

K12: 1940 ne oder, (leise) Was weiß ich

F: 1914? [*leider habe ich die erste Jahreszahl im Interview falsch verstanden*]

K12: (leise) ja vielleicht

F: Wo, in welchem Land war das?

K12: In Deutschland

F: Ja in Deutschland wars. Hitler, wer war Hitler?

K12: Das war da der Führer von Deutschland.

F: Was hat Hitler alles gemacht?

K12: Der wollt das ganze, die ganze Welt erobern

F: Warum?

K12: Der wollt halt alles bestimmen und so

F: Weißt du sonst noch was, was er sonst noch gemacht hat?

K12: Der hat die Juden umgebracht in Gaskammern oder erschossen  
F: Wer waren die Juden oder wer sind die Juden?  
K12: Die haben halt an was anderes geglaubt wie er  
F: Warum hat Hitler die in Gaskammern gebracht und umgebracht?  
K12: Weil er nicht wollt halt, das was die Gedacht haben.  
F: Und die anderen Leute, warum haben die nichts getan, wenn die gesehen haben, ja Hitler bringt die Juden um....  
K12: Weil sie Angst gehabt haben, dass sie auch umgebracht werden oder es auch gut gefunden haben (leise) weiß man nicht.  
F: Warum, woran denkst du könnte das liegen das jemand gut findet wenn jemand umgebracht oder vergast wird?  
K12: Wenn er den hasst oder so  
F: Und warum, wenn du jemanden hasst, dann hast du ja einen Grund [*zu persönlich formuliert, obwohl es unpersönlich gemeint war*]  
K12: Weiß nicht  
F: Weißt du keine Gründe. Du siehst Soldaten und die fahren in den Krieg, was stellst du dir unter Krieg vor?  
K12: Das ein Land ein anderes Land angreift  
F: Und warum?  
K12: Weil es vielleicht den Besitz will oder so  
F: Ist Krieg eher gut oder eher schlecht?  
K12: (sofort) schlecht  
F: Und warum?  
K12: Weil halt viele Menschen sterben und viel zerstört wird und so  
F: Ja die Soldaten gehen ja in den Krieg, warum sagen die Soldaten dann nicht: „Krieg ist etwas schlechtes, da gehen wir nicht hin.“  
K12: Die müssen vielleicht  
F: Warum?  
K12: Die müssen vielleicht, weil sie vielleicht vom Hitler verpflichtet worden oder so. Oder manche denken vielleicht, dass das gut ist.  
F: Also weil sie verpflichtet worden sind oder weil manche denken, dass das gut sei. Sind Soldaten eher gut oder eher schlecht?  
K12: Ja gut, wenn sie das Land verteidigen sind sie eher gut und wenn sie halt Krieg führen oder Leute umbringen sind sie schlecht.  
F: Und die Leute, finden die es gut, daß es Krieg gibt oder eher nicht so gut?  
K12: Wahrscheinlich eher nicht so, gut die hier jetzt vielleicht schon oder sie tun halt die verabschieden.

F: Wenn sie es eher nicht so gut finden, warum tun sie dann nichts gegen den Krieg?

K12: Weil sie vielleicht nicht können.

F: Warum?

K12: Weil sie so schwach sind oder der halt so stark ist der Hitler ander Macht

F: War das Hitler ganz allein, der das alles befehligt hat?

K12: Nein wahrscheinlich auch andere

F: Aber über die weißt du nichts?

K12: mm (verneint durch Kopfschütteln)

Kind 13 m / deutsch / wf-Schule: Gy

K13: Da sind halt lauter Soldaten und da ist auch das Nazi- oder Hitlerzeichen das weiß ich gerade nicht und das kleine Mädchen, die haben halt Fahnen von dem Zeichen und sind lauter Soldaten und dort kucken sie aus dem Fenster raus und das wars eigentlich.

F: Du hast gesagt da ist das Nazizeichen, das Hitlerzeichen das heißt Hakenkreuz. Wann denkst du war das ungefähr?

K13: pfff 1750 oder so

F: Wer waren die Nazis oder wer war Hitler?

K13: Das war ein Mann der hat den zweiten Weltkrieg angefangen.

F: Und was hat er sonst noch gemacht, weißt du sonst noch was über ihn oder über die Nazis, das heißt über die Leute um ihn herum?

K13: Die ham halt, -- also ich glaub meine Mama hat mir einmal gesagt, dass die Kriege, das die im Krieg waren und dass die für den Hitler so irgendwas gemacht haben. [*Hier hätte ich nachfragen sollen was „irgendwas“ ist*]

F: Krieg, ja die Soldaten fahren in den Krieg, was kannst du dir unter Krieg vorstellen.

K13: Dass die sich halt abschießen oder mit Bomben halt rumballern.

F: Und warum gibt es Krieg?

K13: Ha um so Länder, die streiten sich halt und dann wird das halt so und dann helfen die sich gegenseitig und dann (es folgen zwei unverständliche Worte)

F: Ist Krieg eher was gutes oder was schlechtes?

K13: (sofort) was schlechtes. Weil da werden ja Leute abgeschossen.

F: Ja wenn Krieg was schlechtes ist, warum gehen die Soldaten dann in den Krieg?

K13: Weil sie ihn gewinnen wollen.

F: Ja aber es besteht ja die Gefahr, dass sie abgeschossen werden.

K13: Sie kriegen von ihrem Hauptmann den Befehl, daß sie hingehen sollen.

F: Warum sagen sie nicht einfach „Nein, das ist mir zu gefährlich, egal ob Befehl oder nicht Befehl“?

K13: Sonst werden sei vielleicht rausgeschmissen aus der Armee oder so.

F: Ah, sie wollen in der Armee bleiben. (Pause)

K13: Ach die werden halt rausgesucht von denen Leuten die hingehen sollen

F: Also der Hauptmann sucht aus wer in den Krieg gehen soll.

K13: Ja also die oder die wo am meisten halt können weil die anderen müssen ja auch manchmal noch lernen so Sachen wie sie sich jetzt abrollen sollen wenn sie Fallschirmspringen

F: Also sind die Soldaten eher gut oder eher schlecht?

K13: Auf der einen Seite eher gut, auf der anderen nicht weil sie ja auch andere Menschen abschießen das ist das Schlechte.

F: Und was ist das Gute?

K13: Dass sie sich halt nicht gegenseitig umbringen halt die haben ja auch noch was nettes, Freunde und so.

F: Wenn der Krieg etwas schlechtes ist, warum tun die anderen Leute dann nichts gegen den Krieg?

K13: Ha weil sie keine Waffen haben wenn sie sagen, daß die aufhören sollen, dann werden sie ja umgebracht.

F: Wenn sie sagen, daß die anderen, die Soldaten mit dem Krieg aufhören wollen, dann werden die normalen Leute umgebracht?

K13: Ja oder gefangen

F: Du hast ja einiges gewußt über Hitler und den Krieg, von wem weißt du das?

K13: Von meiner Mama weil auf dem Zettel ist ja geschriegen, ist ja draufgestanden, daß das über den Hitler glaub geht und dann hat mir meine Mama das gesagt.

Im folgenden wurden die Kinder nach der Herkunft ihres Wissens in Gruppen zu je vier Kinder befragt.

Gruppe 1: K1, K2, K3, K4

F: Woher habt ihr euer Wissen zum Krieg, zu den Soldaten, zur Vergangenheit? Wer hat euch darüber erzählt?

K: (mehrere Kinder) oh (erstaunt)

K(w): Mein Papa

K(w): Aus dem Fernsehen, Radio

K(m): Von meinen Papa und meinem Opa -> K(w): Das hätte ich auch gesagt

K(w): Von meiner Mama

K(w): Von meinen Eltern und von meiner Relilehrerin. Das haben wir gerade in Reli das Thema.

F: Was für ein Thema?

K(w): Krieg und Armut und Reichtum

K(w): Durch den Fernseher, da kommt halt oft was darüber.

F: Vom Krieg?

K(w): Ja

K(w): Und von Omas und Opas weil die leben ja schon länger als wir.

Gruppe 2: K5, K6, K7, K8

F: Gleiche Frage wie Gruppe 1

K(w): Religion hab ich was gewußt da stand was im Heft da schreiben wir am Dienstag eine Religionarbeit und da hab ich das gelernt, da geht es auch über Krieg

K(w): Ja wir haben auch ein bißchen von Reli vom Religionsunterricht auch und war ja auch vor kurzem der Krieg im Kosovo

K(w): Ja auch vom Reliheft nämlich da machen wir ja eine Arbeit und da haben wir es halt mal aufgeschrieben dann

K( ): Mir waren ehm in Reli, da haben wir es auch über Krieg gehabt weil mir schreiben ja eine Arbeit

F: Und die Sachen, die ihr über früher, über die Vergangenheit gewußt habt?

K(w): Meine Mutter hat mir da mal was erzählt, so über Krieg und daß die da mal in der Ostzone gewohnt haben mit meinem Opa

K(w): Also ich hab mal ... Meine Mama hat mal ein Buch gelesen gehabt und da hat sie mir es erzählt

K( ): Ja und ich hab mal ein Buch aus der Bücherei geholt und da war auch so was ähnliches über Krieg drinnen da geht es halt so drum

K(w): Meine Mutter hat mir das erklärt und auch manchmal auch im Fernsehen sieht man sowas also sieht man

Gruppe 3: K9, K10, K11, K12

F: Gleiche Frage wie Gruppe 1 und 2

K(m): Also bei Reli, dort haben wir auch mal so mit Kriegsachen, Gründe für einen Krieg, gehabt. Und da haben wir auch ein paar Sachen raus und von den Eltern zum Teil und aus Bücher

K(w): Zum Teil auch viel von den Eltern, weil die erzählen ja auch viel vom 2. und 3. Weltkrieg und sagen halt auch das der Hitler, der hat auch Menschen gefoltert und so und von Büchern sind halt auch viel dabei und von Reli halt auch hauptsächlich

F: Woher kriegt ihr die Bücher?

K(w): Von der Bibliothek auch

K(m): Mir haben zu Hause so ein Buch des sind auch über den Hitler, da stehen Sachen über den zweiten Weltkrieg drin und über den Hitler.

K(m): Wir haben noch eine Chronik daheim

F: Darin hast du schon gelesen?

K(m): Ja

K(m): Meine Mutter hat noch ein Buch von ihrem Vater aus dem Jahre 1970 oder 1960 und darin hab ich auch schon mal rumgeblättert

F: Also ihr habt euer Wissen aus den Büchern von euren Eltern und aus dem Reliunterricht

K(w): Ja meine Oma hat da auch viele Bücher weil mein Opa war ja auch schon im dritten Weltkrieg und da war er ja auch Soldat und der hat dann halt mitgeholfen.

Am Gruppeninterview am 19.07.99 in der GHS Neuenstein waren folgende Kinder beteiligt.

K4 w / deutsch italienisch / wf-Schule: Gy

K7 w / deutsch italienisch / wf-Schule: Gy

K9 m / deutsch / wf-Schule: Gy

K12 m / deutsch / wf-Schule: Rs

Die Kinder wurden nach ihren Aussagen in den Interviews vom 12.07.99 ausgewählt.

F: Also ihr habt alle gesagt, dass Hitler die Juden in Deutschland und Europa hat umbringen lassen. Noch einmal die Frage, wer sind Juden? Was ist das besondere an den Juden? Was fällt euch da ein? ----

K4: Also halt, jetzt in unserer Zeit gibt es nicht mehr so viele Juden wie früher, da gab es mehrere als ----

F: mh (bestätigend) Aber es gibt heute noch Juden?

K4 + K7: Ja (K9 und K12 nicken bestätigend)

K4: ... ein paar

F: Wo leben diese? Oder wo leben die meisten oder viele? -- Haben die Juden ein eigenes Land? ----

K12: Jerusalem vielleicht

F: Jerusalem ist eine Stadt. ---- [*Vielleicht zu „harte“ Bemerkung, die den Gesprächsfluß etwas gebremst hat.*] Also ja, das haben auch einige von euch schon gesagt, was unterscheidet die Juden zum Beispiel von uns, was ist bei denen anders?

K9: Die haben eine richtige Kirche, also sie haben eine Kirche wo sie jeden Tag beten und so und nicht wo mal gebetet wird und dann nicht mehr gebetet wird und dann wieder gebetet wird und so.

K12: Die haben andere Sitten wie mir.

F: Habt ihr davon schon einmal was gehört, in Religion?

K9: Nö (Alle anderen Kinder verneinen ebenfalls durch Gesten.)

F: Also Hitler war der „Führer“ der Deutschen, so ließ er sich selbst nennen, er hat sich selbst als Führer bezeichnet. Welche Fahne hatte er?

K12: Hakenkreuz

K9 + K12 (gemeinsam) Ein schwarzes Hakenkreuz in einem weißen Kreis und außen war es rot.

F: Habt ihr das Hakenkreuz ...Wo habt ihr das Hakenkreuz schon einmal gesehen?

K12: Wir haben daheim so eine Chronik, da ist das darin.

K9: Also wir haben so Bücher, die bestellen wir immer und das sind so Bücher da kommen immer so Sachen drin, altertümliche Sachen so wie eine Burg gebaut wird und so weiter und vom Hitler ist da halt auch eine Sache drin gekommen --

F: Woran denkt ihr wenn ihr ein Hakenkreuz seht? Oder fällt euch da besonders gleich was dazu ein?

K7: Das ist bestimmt so ein Andenken für Hitler was der mit denen Juden gemacht hat. ----

F: Ja die Hakenkreuzfahne war schon die Fahne vom Hitler, aber auch die Fahne seiner Partei. Wißt ihr wie seine Partei heißt? Oder geheißen hat? Es gibt sie zum Glück ja nicht mehr.

Wißt ihr etwas über seine Partei oder seine Anhänger, die da mitgemacht haben? ----

K7: Das waren halt Soldaten, die auf ihn gehört haben

F: Aber wie seine Partei geheißen hat, oder wie man zu seiner Partei sagt ...

K12: Rechtsradikale oder so (unverständliches Gemurmel)

F: Ja es waren schon Rechtsradikale. -- Hitler hat nicht nur Juden verfolgt, sondern auch andere Menschen ...

K9: Die ihm nicht gehorcht haben vielleicht

K12: Oder wo die Juden versteckt haben ----

F: Wißt ihr sonst noch über irgendwelche Menschen, die er verfolgt hat und umgebracht hat?

K9: Vielleicht die anderen, die wo viel wissen und die wo gut sind in allem, daß die nicht sein Platz einnehmen können und deswegen hat er wahrscheinlich die auch noch umbringen lassen. ----

K4: Vielleicht ein paar Soldaten, wenn sie vielleicht nicht hören auf ihn.

F: Ja, Deserteure ...

K12: Oder wenn sie an andere Länder verraten, was der jetzt machen will Kommandeure oder so und die ...

K9: Verräter oder Spione

F: Du hast gerade, zu der nächsten Frage die ich stellen wollte schon was gesagt. Hitler hat die Juden und die anderen Gruppen, die ihr jetzt zum Teil genannt habt, verfolgt lassen. Welche Gründe könnte er gehabt haben?

K9: Daß sie zu schlau werden, die anderen und daß sie dem seinen Platz einnehmen und daß er dann nicht mehr die Macht hat. Er ist ja illegal an die Macht gekommen.

K4: Und daß bestimmt noch viele andere da sind und die was können was er nicht kann

K7: Der war bestimmt ein bißchen eifersüchtig deswegen wollte er auch alle umbringen weil er denkt wenn er das macht, dann ist er der König von allen und so

K12: Oder die haben halt nicht das geglaubt was er geglaubt hat ----

F: Fällt euch dazu noch was ein? ----

K9: Bücherverbrennung zum Beispiel da wollt er auch verhindern damit, daß manche schlauer werden als er. Zum Beispiel lesen das konnten nur die ganz wenigen. Damals wurde ja auch fast alles noch in Latein geschrieben da war kaum noch was übersetzt in deutsch.

F: Also Hitler hat ja, wie ihr wißt ganz viele ganz schreckliche Sachen gemacht. Warum haben die Menschen nichts gegen Hitler unternommen? Oder wißt ihr von Menschen die etwas getan haben?

K12: Die haben vielleicht nicht gekonnt und der Adenauer hat ein bißchen was getan und ist ins Gefängnis gekommen.

F: Was?

K12: Der wollt halt gegengestimmt gegen Hitler

F: Ja Adenauer ...

K9: Ja und das war auch so. Hitler, der war in der Übermacht, dem haben die meisten gefolgt und das ging gar nicht, die Übermacht war zu groß und erst dann wo die meisten Menschen eingesehen haben: „Nein, das ist nichts gutes, wir müssen gegen Hitler stimmen das ist besser für das ganze Land und alles“ dann hat er sich selber umgebracht weil er dann keinen Ausweg mehr gesehen hat.

K7: Ja und ich glaub auch, daß die Menschen da nichts dagegen machen konnten weil die waren am Anfang auch nichts dagegen machen können weil die Soldaten, der Hitler und die haben auch Gewehre gehabt und da haben sie im Voraus gewußt: „Nein, das geht nicht, da wird man umgebracht.“

F: Es gab, auch von Anfang an einige die etwas getan haben oder auch, wie du gesagt hast, den Juden und anderen Verfolgten geholfen haben. Wisst ihr da etwas über irgendjemand oder eine Geschichte darüber? ----

Nicht.

Gut, also wir habe jetzt über Hitler, man bezeichnet die Zeit in der er über Deutschland geherrscht hat auch als 3. Reich, haben darüber gesprochen und ihr habt auch einiges dazu gewusst, ihr müsst euch also mit dem Thema beschäftigt haben. Warum habt ihr euch mit dem Thema beschäftigt?

K12: Also das Buch stand halt in meinem Regal, da hab ich es halt mal rausgezogen

K9: Mich hat das auch ein bisschen interessiert, was der alles gemacht hat und und wie. Und ich hab auch mal einen Film angekuckt da waren so in einer Zeit um 1960 ungefähr und da hat man das auch gesehen wie der Hitler die Bücher verbrennen hat lassen und in manche Bücher hat er irgendwie so sein Zeichen reingemacht und so [*Eine Szene aus einem der Indiana Jones Filme?*] Wahrscheinlich in Notizbücher und so.

K7: Ja und mir da auch darüber was wissen nicht ,dass da jetzt andere so viel darüber wissen und du jetzt da stehst und sagst nein, das interessiert mich nicht, das ist auch blöd. Das ist ja schon interessant, wenn man das dann weiß.

K4: Dann weiß man was für Menschen es auf der Welt gibt die böse Sachen machen. ----

F: Würdet ihr es gut finden, wenn man in der Schule, in der vierten Klasse, mehr zu dem Thema erfahren würde?

K9: Ja, ich tät es gut finden eigentlich, weil man dann eigentlich weiß, wie schlecht das früher war und dass man das verhindern muß und das nimmer so weit kommen lassen darf.

K4: Mein ich auch

F: Vielleicht noch andere Gründe?

K12: Dass man bescheid weiß was da war

K7: Oder, dass man auch selber nicht darauf kommt solche Sachen zu machen und an bessere Sachen denkt, dann.

K9: Es gibt ja auch heute solche zum Beispiel Parteien, aber die sind zum Glück immer ganz unten, die wählt fast keiner die sind so ähnlich wie der Hitler, die haben fast die gleichen Ziele. Es gibt ja heute noch welche, die für Hitler waren und die noch für Hitler stimmen. ----

F: Welche fragen habt ihr zu dem Thema, was würde euch da noch besonders interessieren? -----(Kinder denken lange nach)

K7: Vielleicht warum die Soldaten einfach auf ihn gehört haben und nicht einfach gesagt haben: „Nein, das möchte ich nicht machen.“ oder so.

K9: Und wie er überhaupt an die Macht gekommen ist. Wir wissen ja er ist illegal an die Macht gekommen aber wie genau, was hat er da gemacht dafür, daß er illegal an die Macht gekommen ist? ----

K7: Oder vielleicht warum gerade die die Gewehre gehabt haben und nicht die, die nichts dafür gemacht haben, die unschuldigen Menschen.

K4: Und auf welche Idee er drauf gekommen ist das Land zu haben halt wo die Juden waren.

K9: Und wegen was der eigentlich die ganzen schlimmen Sachen gemacht hat. Er ist krank gewesen, ja aber wie krank auch genau. Was hat er gehabt? Wegen was war er krank und deswegen.

K7: Oder vielleicht auch warum er das alles gemacht hat und später dann auch noch so ist und sich einfach umbringt. Und dann alles umsonst so gemacht hat.

K12: Oder wie richtig die Kesselschlacht ausgegangen ist da.

F: Also über Krieg

K12: Ja

F: Kesselschlachten. Kennst du da Orte wo es Kesselschlachten gegeben hat?

K12: Ich weiß jetzt nimmer wie die heißt, aber da hat er verloren. irgendwie so eine Stadt

F: Du meinst wahrscheinlich Stalingrad

K12: Ja, Stalingrad

F: Also zum Krieg möchtest du etwas wissen.

K9: Im Krieg hat der Hitler eigentlich fast alle Schlachten gewonnen, weil er in der Übermacht war und sie konnten weniger gegen ihn ausrichten. Zum Beispiel der Hitler, der hat auch Kanonen gehabt und viele Waffen, die die anderen nicht gehabt haben. Die anderen haben vielleicht nur so für jeden zehnten vielleicht ein Gewehr und so und die Waffen, die wo der Hitler gehabt hat. Und der hat ja auch Motorräder gehabt und Autos schon wo so waren und Boote und da konnte er viel schneller Flüsse überqueren und so. -  
---

K7: Vielleicht wäre es auch interessant wie die Soldaten so plötzlich auf die Menschen losgegangen sind. Was die Menschen dagegen gemacht haben, ob sie sich gewehrt haben oder gleich umgefallen sind. Was mit denen dann passiert ist.

K9: Zum Beispiel was mit den Juden ihren Kleidern und so passiert ist, die wurden ja wiederverwendet die wurden dann nachher alle genommen und auf Haufen gelgt. Brillen auf einen Haufen, Kleider und Hosen auf einen Haufen und so. Was mit denen dann, wo die hingekommen sind. Ob die jetzt zum Hitler oder seinen Soldaten oder was mit den Kleidern gemacht worden ist.

F: Weißt du wo das war?

K9: Mit denen Kleider?

F: Ja zum Beispiel, wie die Orte geheißen haben?

K9: KVZ-Lager, aber ich weiß nicht mehr wo das eine ist. Meine Schwester war schon mal bei einem, da wo eines gestanden ist, an einem Ort und ich weiß gerade nicht mehr wo das ist und dort ist es wahrscheinlich auch gemacht worden.

K4: Und ich frag mich auch warum die Soldaten auf den Hitler hören, machen die das nur wegen Geld oder so halt?

K9: Das mit den Kleidern und dem KVZ-Lager das war glaub in der einen alten Stadt dort wo es so viele Sehenswürdigkeiten gibt und wo auch der Dings lebt, wie heißt er nochmal, der Guildo Horn. Dort war es glaub ich.

F: Guildo Horn, in welcher Stadt lebt Guildo Horn? (allgemeine Heiterkeit)

K9: Weiß ich grad auch nicht mehr aber in der war es nämlich meine Schwester war da nämlich von da hat sie auch eine Karte.

F: Also ich weiß nicht wo der Guildo Horn lebt, weiß es jemand von euch?

K7: Ich auch nicht.

K9: Ich wußte es mal aber ich weiß es gerade im Moment nicht mehr. (Pause)

F: Will noch jemand was sagen zum Thema?

K4: Ich find es halt sehr traurig was da mit den unschuldigen Menschen passiert ist, wo plötzlich hingekommen sind. Die sind bestimmt nicht einfach so auf dem Boden liegengelassen worden mit denen ist bestimmt irgendwie etwas gemacht worden oder so.

K12: Die wurde im Massengrab begraben oder so, oder etwas halt gemacht aber was genau das weiß ich auch nicht. Das wissen wahrscheinlich die wenigsten.

F: In Massengräber meinst du?

K12: Ja

F: Ja die meisten. Entweder sind die unschuldigen Leute in Massengräber gekommen oder sie wurden verbrannt. Also man hat die Leichen dann verbrannt.

K7: Das ist ja schlimm, wenn man das so plötzlich hört, wenn man daran denkt, dass es mit demjenigen dann selber passieren könnte. Das hört sich irgendwie so ...

K4: Ja der Hitler, der macht einfach Sachen aber er weiß nicht selber, wie das sich anfühlt. Der weiß auch bestimmt, dass er den Menschen wehtut (Es folgt etwas unverständliches.)

K12: Er wußt halt nicht wie es den Leuten geht, ihm ging es gut aber den anderen nicht.

F: Ihr meint wenn Hitler gewusst hätte wie es schlecht den Leuten dabei geht, bei den Sachen die er Befohlen hat, hätte er es dann nicht befohlen?

K7: Ich denkt der hätte es trotzdem gemacht weil ihm wäre das egal gewesen. Hauptsache ihm geht's. (Zustimmung durch die anderen Kinder).

K9: Er hat ja dann die Macht über alle und daß der dann zum Beispiel von den Bauern oder so, dass der die Ernte einnimmt von denen, daß die dann nur noch ganz wenig haben zum Beispiel, daß der jetzt sagt ok ich will die Hälfte von dem was ihr erntet. Von eurem Hab und Gut will ich die Hälfte besitzen und dass er das dann alles hat. ----

K4: Also ich denk dem wäre es egal gewesen auch wenn er gewusst hätte wie sich die Leute damit anfühlen und so

K12: Dann hätte er es vielleicht noch stärker gemacht.

F: Warum?

K12: Weil er vielleicht gewollt hat, dass es ihm am besten geht und den anderen halt schlecht.

K7: Wenn es denen ja gut gehen würde, dann wäre er ja eifersüchtig auf die und dann wäre es ihm halt gleich lieber wenn sie sterben würden.

K9: Dem war eigentlich alles gleichgültig. Bloß er musste am meisten, er musste am meisten besitzen und so und die anderen, dem waren sie alle gleichgültig. Die waren ihm ziemlich egal.

K7: Ja, ich denk auch die Soldaten also ich denk nicht, dass er die Soldaten für gut gehalten hat und gesagt hat: „Euch darf nichts passieren.“ Ich denk mal, dass er die nur rumkommandiert hat und ihm auch selber egal ist wenn denen was passiert ist, wäre halt.

F: Glaubst Du das auch Peter<sup>180</sup>?

K12: Ja (Pause) Der hat ja nur das Ding wollen. Die ganze Welt unter seiner Macht wollen. Egal wieviel Menschen sterben, wieviel Menschen leiden müssen.

K9: Also der hat ja fast ganz Europa besetzt und halt auch fast alles regiert, außer ein paar Länder.

K7: Aber man kann auch froh darüber sein, daß er jetzt auch nicht mehr lebt und dass die meisten Menschen nicht so sind wie der.

F: Da hast du recht.

---

<sup>180</sup> Name wurde geändert

K9: Da sind wir eigentlich alle froh oder fast alle

F: Ja da können wir froh sein.

K7: Ich glaub auch nicht dass jemand, ich kann mir gar nicht vorstellen, dass jemand so sein will wie der, so richtig

K9: Er wollt auch immer am Machthebel sitzen und die ganze Welt regieren. Für den gab es nichts schöneres als die Welt zu regieren.

K12: Vielleicht hat er gedacht es wäre ewiger Friede dann und so.

F: Wie?

K12: Dann ist immer Friede und die Länder verstehen sich dann

F: Wenn er die Welt regiert?

K12: Ja. Dann ist alles gut

K9: Das was er macht hat er auch als gut bezeichnet und das was die anderen machen hat er als schlecht bezeichnet.

K7: Ich glaub aber halt nicht ganz, dass er dann gedacht hat, dass sich dann jeder verstehen würde wenn er dann der Chef ist. Vielleicht eher, das war ihm ja dann vielleicht egal, wenn die anderen sich dann nicht verstehen würden. Bloß wenn er halt die Länder regiert kann dann ist ihm das egal, Hauptsache er kann das. Wenn die anderen Streit haben, das ist ihm bestimmt egal. ----

K9: Und dass, zum Beispiel, das so wie Anita<sup>181</sup> gerade gesagt hat der wollt halt eigentlich nur, dass er alles regiert und dass nichts anderes ist.

K12: Und alle ihm dienen müssen und dass sich dem alle unterstellen, ihm (etwas unverständliches) das war ihm so ziemlich egal. (Pause)

F: Von welcher Stadt aus hat er regiert?

K12: Berlin, ... vielleicht ne ne oder

K9: Ja

F: Berlin, ja

K9: Sein Reich ging ja bis nach Südamerika ungefähr oder? Oder fast so weit.

F: Bis nach Südamerika.

K9: Fast. Etwas weniger.

F: Nein, die größte Ausdehnung war bis Ägypten, also Nordafrika

K9: O Gott

F: Das macht nichts [Hier habe ich die Aussage des Schülers fehlinterpretiert. Der Schüler wollte damit nicht ausdrücken, dass er sich verschätzt hat, sondern sein Erstaunen über meine Angaben.]

K9: Voll weit

---

<sup>181</sup> Name wurde geändert

F: Im Norden bis nach Nord-Norwegen und im Osten ungefähr fast bis nach Moskau. Während der größten Ausdehnung. Und in Europa selber war nur noch Spanien ein freies Land. Spanien, Portugal

K12: Italien

F: Italien nicht, Italien hat er dann auch besetzt. Am Anfang ja. Weißt du wer da an der Macht war in Italien? (verneint durch Geste) Mussolini hat der geheißen. Der war so, ich weiß nicht ob man das sagen kann, so ähnlich wie Hitler. Gut er hat nicht so viele Leute umbringen lassen, aber er ist auch ziemlich brutal gewesen.

K9: War ein bisschen besser als der Hitler.

F: Ja, aber war auch so ein Diktator, so ein Alleinherrscher

K7: Ja aber ich hab da auch noch eine Frage dazu. Ja also er hat ja von seiner Stadt halt her oder vom Land halt Soldaten gehabt, die ihm zugehört haben. Und wenn er die ganzen Länder regiert, regieren wollte. Bei jedem Land sind ja verschiedene Soldaten, die haben ja auch was machen können oder? Weil ich glaub nicht, dass die grad die besten Soldaten haben und dann auf die anderen Soldaten losgehen und dann gewinnen gegen alle Länder.

K4: Eigentlich ist der Hitler ganz allein. Wenn die Soldaten nicht auf seiner Seite wären, dann wäre er nicht so stark.

F: Ja. Hitler hat die anderen Länder ziemlich schnell besiegt. Zum einen dadurch, wie er gesagt hat ( F verweist auf K9), dadurch daß er die besseren Waffen hatte. Und zum anderen, dass er vorher, er hat ja nicht sofort als er an die Macht gekommen ist mit dem Krieg angefangen hat, ....

K12: Er hat auch noch Straßen gebaut und so.

F: Ja genau

K12: Da waren noch mehr Arbeitslose wie jetzt und dann fast keine mehr. Noch Straßen gebaut und so.

F: Ja, weißt du noch mehr über die Zeit oder was er gemacht hat? (K12 verneint durch eine Geste) Ja er hat die Leute ... Es gab ganz viele Arbeitslose bevor er an die Macht kam und dann ist er an die Macht gekommen und dann hat er Rüstungsfabriken bauen lassen und Straßen und die Armee vergrößert.

K12: Waffen.

F: Ja Waffen und dadurch gab es wenig Arbeitslose und eine große Armee und deshalb konnte er dann schnell, in den ersten Jahren des Krieges konnte er dann schnell, in den ersten Jahren des Krieges konnte er dann schnell die Länder, wie ich gesagt habe, erobern erst nach und nach dann durch England, England wollte er erobern, hat es aber dann nicht geschafft, durch die USA Amerika und später durch Frankreich, nach der Befreiung von Frankreich und Rußland, ist er dann besiegt worden.

K7: Ja weil Russland ist auch ein großes Land

K9: Ja und alle Zusammen die haben den so regelrecht eingekreist fast von jeder Seite ist da eine Armee gekommen. Und dann hat er keinen Ausweg

mehr gesehen. Er konnte nirgends fliehen und dann sind alle von allen Seiten gekommen und dann hat er keinen Ausweg mehr gesehen und dann hat er sich umgebracht weil er einfach gesagt hat: „Nein aus der Ecke kann man nicht mehr raus. Man ist eingekreist und man wird sowieso sterben.“ Also war es ihm gleich egal ob er stirbt oder nicht dann hat er sich halt umgebracht.“

K12: Er wollte die Strafe nicht.

F: Strafe für was?

K12: Für das was er getan hat. Das Umbringen und so.

K7: Er hat sich ja selber umgebracht. Aber ich glaub, wenn die Leute den erwischt hätten, hätten sie es noch viel schlimmer mit ihm gemacht halt. Das er mitten halt mitten drin so leiden muss und dann erst im Leiden stirbt. Aber er selber glaub ich hat nicht gelitten als er sich umgebracht hat, er hat das einfach schnell gemacht.

K9: Dass sie ihn voll gefoltert hätten ganz lang bis er zusammengebrochen wäre und dann hätten sie ihn sowieso umgebracht. Also war das ihm gleich fast recht gewesen.

K7: Das hätte auch mehr weh getan.

K12: Lieber ein einfacher Tod als so arg leiden.

K7: Und wie hat er sich denn umgebracht? Mit was?

F: Man weiß es nicht genau. Weil bevor er sich umgebracht hat, hat er befohlen, daß man seine Leiche verbrennen soll. Entweder er hat sich erschossen oder er hat Tabletten genommen, das weiß man nicht so genau, so Giftabletten. Also beides geht relativ schnell.

K7: Ja aber vielleicht wenn er es mit einem Gewehr gemacht hätte dann vielleicht hätte er es dann noch aushalten können oder er hat mehrere Schüsse auf sich geschossen. Weil mit einem hätte er es vielleicht noch ausgehalten.

K9: Oder in den Kopf, dann ist man auch sofort tot.

K12: Nein muss nicht sein.

K9: Fast.

K7: Aber mit Tabletten leidet man auch weil das ja dann weh tut innen drinnen.

K4: Wenn es Giftabletten sind dann nicht. Bestimmt

K9: Ja also ich würde jetzt mehr auf Giftabletten setzen, weil das geht schneller und schmerzloser. Weil da schläft man ein und dann wacht man nicht mehr auf einfach. ----

F: Und in welchem Jahr war das? Das wißt ihr nicht?

K9: 1940, 1960 so rum hat der Krieg aufgehört.

K7: Ich glaub so um 1943 rum.

K9: Ja

F: Es war 1945. Also Hitler kam 1933 an die Macht. 1939 hat er den Zweiten Weltkrieg angefangen und 1945 hat er sich umgebracht, am 30. April und am 8. Mai war dann der zweite Weltkrieg vorbei.

K7: Oh, das war aber lang.

K9: Sechs Jahre so regiert und dann den Weltkrieg angefangen ein paar Jahre.

K7: In den sechs Jahren sind bestimmt viele Menschen gestorben.

K4: Bestimmt über hundert.

K12: Eine Million mindestens

K7: Ich glaub, daß es in einem Jahr schon mehr als hundert gewesen sind.

F. Ja es sind ganz viele umgekommen.

K4: Die wenigen Überlebenden haben noch gelebt.

Einschnitt

F: Was versteht man unter Holocaust? *[Die Frage stellte ich nachdem ich den Titel meiner Arbeit und meine Vorgehensweise den Schülern vorgestellt hatte.]*

K9: Also den ganzen Hitler, die Judenvergasung was der Hitler gemacht hat

K7: Also Holocaust so heißt der Film über Hitler und die ganzen Sachen was der gemacht hat. Da gab es mal so eine Film im Fernseher und der hieß halt Holocaust und das hab ich mal mitgekriegt.

K4: Und auf deutsch übersetzt heißt es das Dritte Reich

K12: Und da gibt es jetzt so ein Mahnmal Holocaust, das ist dann das Andenken an die Juden dass die da verbrannt worden sind erschossen oder vergast.

## **10. Dank**

Ich danke allen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben. Mein besonderen Dank gilt Frau Prof. Dr. Holl-Giese und Herrn Dr. Pöschko für ihre Anregungen zur Gestaltung der Arbeit. Besonders bedanken will ich mich auch bei Frau Scelle, die mir die Durchführung der Interviews in ihrer Klasse ermöglichte.

## 11. Literaturverzeichnis

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

Abram, Ido u. Mooren, Piet: Erziehung nach Auschwitz ... mit und ohne Auschwitz?; Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. in: Moysich, Jürgen u. Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Krämer Verlag, Hamburg 1998.

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

Badmor, Alisa: Zu Zielen und Methoden der pädagogischen Beschäftigung mit dem Thema Holocaust. in: Moysich, Jürgen u. Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Krämer Verlag, Hamburg 1998.

Beck, Gertrud: Wie Kinder sich Moral aneignen. in: Die Grundschulzeitschrift. 5. Jahrgang, Heft 50, Friedrich Verlag, Seelze 1991.

Beck, Gertrud: Holocaust als Thema in der Grundschule. in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97, Friedrich Verlag, Seelze 1996.

Beck, Gertrud u. Soll, Wilfried (Hrsg.): Das neue Sach- und Machbuch 4; Hessen / Rheinland-Pfalz. Cornelsen Verlag, Berlin 1996.

Bergmann, Klaus: Historisches Lernen in der Grundschule. in: George, Siegfried u. Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts. 1996.

Bergmann, Klaus: Geschichtsdidaktik; Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens. Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts. 1998.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland; Textausgabe Stand: Juli 1998. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1998.

Emrich, Klaus u. Walper-Richter, Silvia: Der <<9.November>> in einer 2. Klasse. in: Die Grundschulzeitschrift. 7. Jahrgang, Heft 64, Friedrich Verlag, Seelze 1993.

Eysel, Helga: Jüdische Kinder in Theresienstadt – Beispiel einer Unterrichtseinheit in einem vierten Schuljahr. in: Moysich, Jürgen u. Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Krämer Verlag, Hamburg 1998.

Faust-Siehl, Gabriele u. Schweitzer, Friedrich: Rettung unter Einsatz des eigenen Lebens? Begründungsansätze und pädagogische Chancen in Moraldiskussionen mit Grundschulkindern. in: Die Grundschulzeitschrift. 5. Jahrgang, Heft 50, Friedrich Verlag, Seelze 1991.

Glöckner, Eckhard: Der neue Antisemitismus – eine Herausforderung für die Schule? in: Lange, Thomas (Hrsg.): Judentum und jüdische Geschichte

im Schulunterricht nach 1945; Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Böhlau Verlag, Wien / Köln / Weimar 1994.

Günther-Arndt, Hilke: Zeitperspektive und Geschichtsbewußtsein in der Grundschule. in: Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1980.

Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern. in: Friebertshäuser, Barbara u. Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim / München 1997.

Henkenborg, Peter: Politisch-soziales Lernen und moralische Erziehung. in: George, Siegfried u. Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau Verlag, Schwalbach /Ts. 1996.

Herdegen, Peter: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule; Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Auer Verlag, Donauwörth 1999.

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, Friedrich Verlag, Seelze 1996.

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

Heyl, Matthias: »Nein, aber ...« oder: Warum? in: Moysich, Jürgen u. Heyl, Matthias (Hrsg.): Der Holocaust – Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Krämer Verlag, Hamburg 1998.

Holl, Waltraud: Historisches Lernen in der Grundschule; Chancen und Grenzen der Adaption neuer Inhalte und Methoden der Geschichtswissenschaft. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg 1992.

Innocenti, Roberto: Rosa Weiss. Alibaba Verlag, Frankfurt am Main 1986

Kaiser, Astrid: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 4. Aufl., Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1997.

Kosteletzky, Heinrich: Geschichte in der Grundschule; Grundlagen, Zielsetzungen, fachspezifische Arbeitsweisen und Unterrichtsmodelle. Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1975.

Leßmann, Beate: Erinnern statt Vergessen; Anregungen für den Unterricht an den Program vom 9. November 1938. in: Die Grundschulzeitschrift. 7. Jahrgang, Heft 64, Friedrich Verlag, Seelze 1993.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse; Grundlagen und Techniken. 6., durchgesehene Aufl., Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1997.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg): Bildungsplan für die Grundschule. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen 1994.

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

Pöschko, Hans H. : Geschichtsbewußtsein und moralische Entwicklung. in: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Didaktik der Geschichte; Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Neckar Verlag, Villingen-Schwenningen 1986.

Rodenhäuser, Elke: Anne Frank im Unterricht einer Grundschule; Eine Unterrichtseinheit in einer 3. Klasse. in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97, Friedrich Verlag, Seelze 1996.

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, Friedrich Verlag, Seelze 1996.

Sahr, Michael: Wieviel Wahrheit brauchen Kinder?; Elisabeth Reuters realistische Bilderbuchgeschichte „Judith und Lisa“. in: Praxis Deutsch. 19. Jahrgang, Heft 111, Friedrich Verlag, Seelze 1992.

Schödel, Dieter u. Huhn, Jochen: Perspektivität im Unterricht der Grundschule. in: Dovermann, Ulrich (Hrsg.): Vergangenes sehen; Perspektivität im Prozeß historischen Lernens. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1995

Schreier, Helmut: Kinder mit dem gelben Stern; Holocaust als Schulbuchthema? in: Die Grundschulzeitschrift. 10. Jahrgang, Heft 97, Friedrich Verlag, Seelze 1996.

Thiele, Gunter: Der revidierte Lehrplan für den Gegenstandsbereich Sachunterricht in Baden-Württemberg (1983) – Eine Herausforderung für die Geschichtsdidaktiker. in: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Didaktik der Geschichte; Aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs. Neckar Verlag, Villingen-Schwenningen 1986.

Thielking, Sigrid: „Rosa Weiss wollte wissen ...“; Ansätze und Strategien zur didaktischen Vermittlung des Themas Holocaust. in: Bogdahl, Michael u.a. (Hrsg.): Der Deutschunterricht; Themenheft Kinder und Holocaust (Herausgegeben von Vogt, Jochen). Heft 4, Friedrich Verlag, Seelze 1997.

Voit, Hartmut: Elementare Formen des historischen Lernens. in: Gumpler, Edith u. Wittkowski, Steffen (Hrsg.): Sachunterricht heute; Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996.

## **12. Verbindliche Versicherung**

Gemäß §11 Abs.4 und Abs.5 GHPO I / RPO I versichere ich, dass ich diese Wissenschaftliche Hausarbeit selbständig gefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet.

Neuenstein, den 09.09.1999

Bernd Mugrauer

Im Falle der Aufbewahrung meiner wissenschaftlichen Hausarbeit in der Bibliothek, beim Fach oder im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Neuenstein, den 09.09.1999

Bernd Mugrauer