

4 Impulse und Konzepte

41 Holocaust-Gedenktag: Impulse für eine kürzere Unterrichtssequenz (Doppellektion bis halber Tag)

Dem Vorschlag für eine kürzere Unterrichtssequenz liegt das folgende geschichtsdidaktische Profil und Konzept zugrunde:

Makrostruktur, Kommentar	Teilziele, Handlungen Lehrperson / Schüler/innen, Inhalte	Sozialform	Medienform
Direkter Einstieg, unmittelbare Konfrontation mit dem Kern des Themas ⇒ die Schüler/innen sind vom ersten Moment an selbsttätig	<p>Worum geht es?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Lehrperson hängt eindruckliche Quellen / Informationen an die Wandtafel und an die Wände des Schulzimmers oder Korridors. Die Materialien können auch auf den Schülerpulten „ausgestellt“ werden (siehe konkretes Beispiel auf den folgenden Seiten). ▪ Bevor das Thema der Unterrichtssequenz bekannt gegeben wird, gehen die Schüler/innen von Posten zu Posten und notieren selbstständig, je für sich a) freie eigene Überlegungen, b) Fragen, die ihnen dabei durch den Kopf gehen. 	EA	Etwa acht Posten mit Texten, Bildern, Zahlen usw.
Erste Eindrücke sammeln und Fragen an die Geschichte stellen ⇒ den Unterricht (nach Möglichkeit!) von den Lernenden her aufbauen (konstruieren, Konstruktivismus) und dazu Fragen benutzen	<p>Womit wollen wir uns beschäftigen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wieder an ihren Plätzen oder vor den Materialien, lesen die Schüler/innen ihre Kommentare vor; gemeinsam wird eine kurze Bilanz über die ersten Eindrücke gezogen und von der Lehrperson und/oder den Schülern schriftlich festgehalten. ▪ Die Schüler/innen schreiben ihre (jetzt allenfalls ergänzten) Fragen zur Thematik Holocaust auf Wandtafel, Plakate oder Flipchart. ▪ Je mit einer bestimmten Farbe werden anschliessend die Fragen zum gleichen Thema zu Themengruppen zusammengefasst. ▪ Gemeinsamer Entscheid: „Diesen Fragen wollen wir heute nachgehen – jene müssen wir weglassen oder aufschieben (Hausaufgaben? Folgende Lektion?).“ 	Klasse	Wandtafel, Plakate, Flipchart
Untersuchen, „wie es dazu gekommen ist“ ⇒ die klassische Aufgabe der Geschichte (historisches Denken)	<p>Wie ist es dazu gekommen?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf einem vorbereiteten Zeitenstrahl „Holocaust – von der Verfolgung zur Vernichtung der Juden“ notieren die Schüler/innen Zitate aus Quellen („Original-Ton) und schreiben dazu je einen kurzen Kommentar aus eigener Sicht (siehe konkretes Beispiel auf den folgenden Seiten). ▪ Ergebnis dieser Übersicht (als Fazit festzuhalten): Der Antisemitismus ist nicht erst mit dem Faschismus entstanden, sondern hat eine lange, zunehmend grauenhafte Geschichte. 	PA	AB
Antworten auf Kernfragen suchen ⇒ den Dingen auf den Punkt gehen, „etwas lernen“, arbeitsteilig (in Gruppen), auf der	<p>Das müssen wir genauer untersuchen!</p> <p>Die Lehrperson stellt die Kernfragen vor, mit kurzen Begründungen: Alle Schüler/innen kennen alle Fragen und den thematischen Zusammenhang.</p> <p>Organisatorische Varianten der arbeitsteiligen Gruppenarbeit:</p>	GA	Geschichtslehrmittel und Zusatzmaterialien (siehe entsprechende Listen)

<p>Basis einer einfachen, sachlich zentralen Struktur</p>	<p>a) fünf Fragen, fünf Gruppen; b) bei grossen Klassen: fünf Fragen, zehn Gruppen (je eine Frage wird von zwei Gruppen bearbeitet; günstig zum Vergleichen, problematisch punkto Zeitaufwand beim Präsentieren); c) Die Lehrperson übernimmt mit einem Input die erste und letzte Frage; die drei mittleren Fragen (Täter, Opfer, Gesellschaft) werden von je zwei Gruppen bearbeitet.</p> <p>Didaktische Varianten der arbeitsteiligen Gruppenarbeit im Hinblick auf Präsentation und Auswertung: a) alle Gruppen sind verpflichtet, gewisse Medien einzusetzen (Ausschnitte aus Textquellen vorlesen, ein Bild erklären, das Ergebnis in Merkpunkte fassen u.a.m.) b) lernerfahrene Schüler/innen arbeiten eine Aufgabe (mit entsprechenden Materialien) aus, die sie im Rahmen der Ergebnissicherung der ganzen Klasse stellen können, damit es nicht beim reinen Vortrag bleibt; c) weniger erfahrene Schüler/innen denken sich zwei, drei Kontrollfragen aus, die sie im Anschluss an ihren Vortrag der ganzen Klasse stellen; d) alle Gruppen halten zumindest einen Teil ihres Ergebnisses auf einem kleinen Papier (Grösse: 1/6 einer A4-Seite) fest (vgl. „Das halten wir fest!“)</p> <p>Kernfragen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Was geschah damals? (Entrechtung, Verfolgung, Vernichtung) <i>Vertiefung der Informationen aus der Einführung und der Aufarbeitung der Frage „Wie ist es dazu gekommen“ (Zeitenstrahl), siehe oben.</i> ▪ Wer waren die Täter? <ul style="list-style-type: none"> - „Kerngruppe des Genozids“: die Reichsminister, Eichmann und Konsorten, „Direktäter“ - anonyme „Fabrikäter“, das Personal der Besatzungsverwaltungen, Karrieristen, Bürokraten, Mitglieder der Erschiessungskommandos, die Organisatoren der Deportationen, ca. 200 – 300'000 Personen - „ganz normale Männer“ (Brownings), die Banalität des Bösen (Arendt) - „Jeder Deutsche ein potentieller Mörder“ (Goldhagen) Motive: Gehorsamsbereitschaft, Gruppendruck, Gewöhnung, Elitedenken, latenter Antisemitismus; aber auch: „Täter“, Dienstleute, die sich weigerten, die den Opfern halfen. ▪ Wer waren die Opfer? <ul style="list-style-type: none"> - statistisches Wissen: 6 – 11 Millionen Opfer - Geschichte des Individuums: nicht nur anonyme Opfer, sondern Menschen innerhalb eines historischen Umfeldes - keine Schwarz-Weiss-Etikettierung, schonungslose Chronik des jüdischen Alltagslebens (à la Klemperer) - individuelles Verhalten und kollektive Gegenwehr: wer leistete Widerstand, aktiv und passiv? ▪ Warum liess die deutsche Gesellschaft das zu? <ul style="list-style-type: none"> - Konsensgesellschaft: starker Rückhalt der Bevölkerung im NS-Regime - Antisemitismus in allen Formen: Raduantisemitismus, passiver Antisemitismus; Diskussion „eliminatorischer Antisemitismus der Deutschen“ (Goldhagen) - differenzierte Reaktionen des deutschen Volkes: z.B. Akzeptanz der Nürnberger Gesetze, aber Abneigung gegen die Pogromnacht von 1938 - Haltung der „gewöhnlichen“ Deutschen: Gleichgültigkeit 		
---	---	--	--





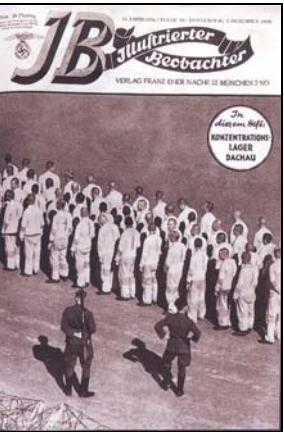


	<ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft, die Verfolgung der Juden hinzunehmen? - Elitedenken, Kadavergehorsam, „Pflicht“-Bewusstsein? <p>▪ Gab es jüdischen Widerstand, und wann erfolgte die Befreiung?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufstand im Warschauer Ghetto (April-Juni 1943) - Aufstand in Auschwitz (Widerstandspläne ab April 1944) - 11. Januar 1945 Winteroffensive der Roten Armee; letzter Akt des Holocaust: Todesmärsche der KZ-Häftlinge weg von Auschwitz; am 27. Januar 1945 (Datum des Holocaust-Gedenktages) erreichen die Russen Auschwitz; nur noch 70'000 Häftlinge erleben die Befreiung. 								
<p>Ergebnissicherung ⇒ entscheidende Phase in jedem Lernprozess, bei einer „eingescho-benen“ Unterrichtssequenz erst recht</p>	<p>Das halten wir fest!</p> <p>Möglichkeiten bei der Auswertung der Gruppenarbeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vor jedem Gruppenreferat werden Thema, Auftrag, allenfalls Rahmenbedingungen wiederholt. ▪ Schüler/innen lesen aus Originalquellen vor, erläutern ausgewählte Bilder oder Materialien (siehe oben). ▪ Schüler/innen stellen Arbeitsaufgaben und/oder Kontrollfragen (siehe oben). ▪ Jede Gruppe gibt ihr Ergebnis auf einem kleinen Papier ab (am besten geschrieben auf PC). Titel plus 5 solche Ergebnisse ergeben eine einzige A4-Seite (Kampf der Papierflut). <p>Beispiel:</p> <table border="1" data-bbox="437 1032 1134 1406"> <tr> <td data-bbox="437 1032 667 1216"> <p>Holocaust</p> <p>Die Ergebnisse unserer Gruppenarbeit</p> </td> <td data-bbox="671 1032 901 1216"> <p>Gruppe 1: Was geschah damals?</p> <p>...</p> <p>...</p> </td> <td data-bbox="906 1032 1134 1216"> <p>Gruppe 2: Wer waren die Täter?</p> <p>...</p> <p>...</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1223 667 1406"> <p>Gruppe 3: Wer waren die Opfer?</p> <p>...</p> <p>...</p> </td> <td data-bbox="671 1223 901 1406"> <p>Gruppe 4: Warum liess die deutsche Gesellschaft das zu?</p> <p>...</p> <p>...</p> </td> <td data-bbox="906 1223 1134 1406"> <p>Gruppe 5: Widerstand? Befreiung!</p> <p>...</p> <p>...</p> </td> </tr> </table>	<p>Holocaust</p> <p>Die Ergebnisse unserer Gruppenarbeit</p>	<p>Gruppe 1: Was geschah damals?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 2: Wer waren die Täter?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 3: Wer waren die Opfer?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 4: Warum liess die deutsche Gesellschaft das zu?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 5: Widerstand? Befreiung!</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>GA, Klasse</p>	<p>Wandtafel, Plakate, Flipchart, AB (Kopie für alle)</p>
<p>Holocaust</p> <p>Die Ergebnisse unserer Gruppenarbeit</p>	<p>Gruppe 1: Was geschah damals?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 2: Wer waren die Täter?</p> <p>...</p> <p>...</p>							
<p>Gruppe 3: Wer waren die Opfer?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 4: Warum liess die deutsche Gesellschaft das zu?</p> <p>...</p> <p>...</p>	<p>Gruppe 5: Widerstand? Befreiung!</p> <p>...</p> <p>...</p>							
<p>Lernkontrolle ⇒ untrennbar mit dem didaktischen „Zwilling“ Ergebnissicherung verbunden</p>	<p>Was weiss und kann ich jetzt mehr oder besser?</p> <p>▪ Möglichkeiten für Lernkontrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler/innen stellen sich gegenseitig Fragen, schreiben Fragen an die Wandtafel usw. - Bilder und Informationen zeitlich ordnen (⇒ Wie ist es dazu gekommen? Zeitenstrahl) - Begriffe klären - Textquellen ohne Hinweise (Datum, Autor, Adressat, Zweck u.a.) präsentieren bzw. vorlesen; die Schüler/innen ordnen ein, kommentieren (Vorübung auf Prüfung). - Fragen aus der Gruppenarbeit nochmals aufnehmen, mit neuen Quellen und Materialien ergänzen. - ... <p>▪ Möglichkeiten für Reflexionen:</p> <p>Schüler/innen berichten, was sie in dieser Unterrichtssequenz gelernt haben und suchen Antworten auf die folgenden Fragen: Wie haben wir gearbeitet? Wo ging es zügig und gut voran? Wo haben wir Umwege gemacht, wo brachte die Arbeit wenig oder nichts? Was könnten wir bei nächster Gelegenheit beibehalten, was besser machen?</p>	<p>Klasse, PA</p>							

<p>Gegenwartsbezug und Handlungsorientierung ⇒ historisch-politisches Lernen ist individuell und sozial relevant – ob wir wollen oder nicht, ob es uns bzw. den Lernenden bewusst ist oder nicht</p>	<p>Was bewirkte das bei mir?</p> <p>a) Klassen, die gewohnt sind, selber Fragen zu entwickeln, können in Gruppen selbstständig, ohne Unterstützung durch die Lehrperson, nach Antworten suchen. b) Bei jüngeren und/oder unerfahreneren Lernenden empfehlen sich konkrete Fragen und Vorgaben, etwa wie folgt:</p> <p>Wie verhalte ich mich künftig,</p> <p>a) wenn Skinheads Nazi-Parolen schreien? b) wenn ich am Schulhaus oder anderswo Hakenkreuze oder Nazi-Symbole entdecke? c) wenn ich antisemitische Graffitis sehe? d) wenn ich auf dem Pausenplatz oder z.B. im Bus rassistische Aussagen höre? e) wenn ich mitbekomme, dass jemand den millionenfachen Mord an den Juden leugnet? f) ...</p> <p>■ Zusammenfassend: Hat diese Unterrichtssequenz bei mir persönlich etwas bewirkt? Hat sie meine Meinung bestärkt, zum Umdenken bewegt?</p>	<p>Gruppen, Ateliers</p>	
--	---	--------------------------	--

Direkter Unterrichtseinstieg (Beispiel)

(vgl. das vorangehende Kapitel „Holocaust-Gedenktag: Impulse für eine kürzere Unterrichtssequenz, Doppellektion bis halber Tag“)

Bevor das Thema der Unterrichtssequenz bekannt gegeben wird, gehen die Schüler/innen von Posten zu Posten und notieren selbstständig, je für sich a) freie eigene Überlegungen, b) Fragen, die ihnen dabei durch den Kopf gehen.

Quelle / Material 1	Quelle / Material 2	Quelle / Material 3	Quelle / Material 4
 <p>Unterrichtsszene, Deutschland, 1937; auf der Wandtafel steht: „Der Jude ist unser grösster Feind! Hütet euch vor den Juden!“</p> <p>aus: Forum Geschichte 4, S. 93.</p>	 <p>Die Aargauer Neue Nationale Front posiert für einen „Stern“-Reporter, der als „Skin“ durch Europa reiste</p> <p>aus: Niggli/Frischknecht, Rechte Seilschaften, S. 600.</p>	<p>„Wir möchten Sie bitten, uns zu berichten, warum unser Sohn Alois R. so schnell gestorben ist und was fehlte ihm? Sie schreiben uns, dass er Nierenentzündung und Harnvergiftung hatte und warum ist er verbrannt worden und wie war er zuletzt. Ich lege Ihnen eine Briefmarke bei und sind Sie so gut und berichten uns das.“</p> <p>Brief eines Vaters an eine Anstaltsleitung (1940), sprachlich unverändert</p> <p>aus: Forum Geschichte 4, S. 111</p>	 <p>„Juden betreten diese Ort auf eigene Gefahr“, Ortseingang in Deutschland, 1935</p> <p>aus: Forum Geschichte 4, S. 92</p>
 <p>Auf dem Weg „ins Gas“: Frau mit Kindern nach der „Selektion auf der Rampe“ (Anfang Juni 1944)</p> <p>aus: mémoire des camps, S. 71.</p>	 <p>„Illustrierter Beobachter“, no 49, herausgegeben im Dezember 1936 in München</p> <p>aus: mémoire des camps, S. 41.</p>	<p>„Welche Gefahren unserem Volk drohen, wenn sich der Bodensatz stärker vermehrt als der hochwertige Bevölkerungsteil, ist leicht ersichtlich.“ Aus einem Aufruf an junge Schweizer/innen 1939</p>  <p>aus: Marchal/Mattioli, Erfundene Schweiz, S. 184.</p>	 <p>Die Weimarer Bevölkerung wird von den Alliierten gezwungen, das KZ Buchenwald zu besichtigen, Foto 1945</p> <p>aus: Zeit für Geschichte 4, S. 140.</p>

Übersicht (Arbeitsblatt)

Holocaust – von der Verfolgung zur Vernichtung der Juden

Abkürzungen: GzG = Durch Geschichte zur Gegenwart / WiB = Weltgeschichte im Bild / ZMK = Zeiten, Menschen, Kulturen

- Die Verfolgung der Juden begann nicht erst im 20. Jahrhundert, sondern reicht weit ins Mittelalter zurück.
• Der Antisemitismus kann keineswegs allein den Deutschen angelastet werden, erreichte im Dritten Reich (1933-1945) aber einen schrecklichen Höhepunkt. Wie in vielen anderen Ländern gab es auch in der Schweiz Antisemitismus.
• Bereits nach der Machtergreifung der Nazis (1933) wurden Konzentrationslager errichtet. Die systematische Vernichtung der Juden („Endlösung“) setzte aber 1942 ein.

Table with 3 columns: Mittelalter (Mörder Christi, Zinsgeschäfte, Brunnenvergifter), Aufklärung (Toleranz!, Juden geduldet, Staatsbürger), 19. Jahrhundert (Nationalismus!, Wachsender Antisemitismus)

1933 „Deutsche! Wehrt Euch! Kauft nicht bei Juden!“ Quellenzitate (Originalton) => ZMK 8, S. 76 Kommentar: Includes an image of a street scene with a sign reading 'Deutsche! Wehrt Euch! Kauft nicht bei Juden!'.

1935 „Nürnberger Gesetze“ (Heiratsverbot mit Juden) Quellenzitate (Originalton) => ZMK 8, S. 76 Kommentar: Includes an image of a woman holding a sign with the text 'Alle die hier sind sind die größte Schande und legt mich hier mit ihnen ein!'.

1938
 „Reichskristallnacht“
 (Zerstörungen von
 Synagogen und jüdi-
 schen Geschäften)



Quellenzitate (Originalton)
 ⇒ GzG 3, S. 83; ZMK 8, S. 77

Kommentar:

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

Liquidation des War-
 schauer Ghettos durch
 Kommandos der SS,
 1943



1942
 „Endlösung“: Europa
 durchkämmen, von
 West nach Ost



Quellenzitate (Originalton)
 ⇒ WiB 9, S. 35; ZMK 8, S. 79-85

Kommentar:

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

42 Holocaust-Gedenktag: Impulse für eine längere Unterrichtssequenz (halber oder ganzer Tag)

Eine längere Unterrichtssequenz könnte grundsätzlich ähnlich beginnen wie – vorangehend skizziert – eine kürzere. Wenn man den Holocaust-Gedenktag jedoch auf einen ganzen Schultag ausdehnt, drängen sich aber wohl zusätzlich Anlässe im (halböffentlichen) Schulrahmen auf. Ideen dazu finden sich im nächsten Abschnitt. Als einfache Struktur könnte sich eignen:

Konzeptvorschlag:

Vormittag Siehe ⇒ Holocaust-Gedenktag: Impulse für eine kürzere Unterrichtssequenz (Doppellektion bis halber Tag)

Nachmittag

- gemeinsamer Filmbesuch: Der Pianist, Schindlers Liste u.a.m. allenfalls Auswahl: Aula ⇒ Film I, Singaal ⇒ Film II usw. ganze Sekundarstufe I/II? einzelne Klassenzüge?
 - Einführung
 - Filmvorführung
 - Besprechung in den einzelnen Klassen, allenfalls in gemischten Gruppen (Klassenzimmer)
- gemeinsamer Schluss des Gedenktages
 - einige ausgewählte Eindrücke von Schülerinnen und Schülern (vorbereitet!)
 - einige ausgewählte Eindrücke von Lehrpersonen
 - Schlusswort der Schulleitung

Alternativen: arbeitsteilige Gruppenarbeiten

Die Opfer – Häftlingserinnerungen

- Kurze Einführung: Konzentrationslager, Holocaust
- Berichte und Erinnerungen von KZ-Häftlingen in der Klasse verteilen, einstudieren
- Texte vorlesen lassen, allenfalls Zimmer verdunkeln und Scheinwerfer einsetzen

Quellen:

Sybille Steinbacher: Auschwitz. München 2004 (Beck), S. 7.

Wolfgang Benz: Der Holocaust. München 2001 (Beck), S 64f. (Quellentext)

Siehe auch unter ⇒ „Internet“, „Quellen“ u.a.

Die Täter – Biografien, Profile

- Bilder von Tätern zeigen
- auf die Bandbreite hinweisen und unterscheiden
 - „KZ-Bestie“ ⇒ Dämonisierung
 - „ganz normale Menschen“ ⇒ Banalität des Bösen
 - Verantwortungstäter (Himmler, Höss, Heydrich, Eichmann)
 - Mitläufer
- Täterbiografien sammeln und auswerten
- Szenencollage: die Täter szenisch auftreten lassen (in Form eines „Jedermann“-Stücks oder in Form einer mittelalterlichen Figuren-Uhr)
- „Ich-Monologe“ erstellen und vortragen

Quellen

www.lernen-aus-der-geschichte.de/holocaust/g/project/A028 (⇒ Euthanasiearzt Friedrich Mennecke)

Siehe auch unter ⇒ Holocaust-Lexika, „Internet“, „Quellen“ u.a.

Viktor Klemperer

- Informationen über Klemperer
- Bilder zu Klemperer austeilen, beschreiben, sich hineindenken
- Lebenslauf Klemperers erstellen
- Tagesprotokolle von Klemperer studieren (z.B. Zellenbericht vom 23. Juni bis 1. Juli 1941; Protokolle von Dezember 1941 u.a.): thematische Aspekte herausarbeiten
- eine kleine Ausstellung zu Viktor Klemperers Leben und Aufzeichnungen gestalten

Quellen:

Viktor Klemperer: „Ich will Zeugnis ablegen bis zum Letzten.“ Tagebücher, 2 Bände: 1933-1941 und 1942-1945. Berlin 1995 (Aufbau-Verlag).
Viktor Klemperer: Ein Leben in Bildern. Berlin 1999 (Aufbau-Verlag).
Geschichte lernen 69/1999, S. 23f.
Internet: Viktor Klemperer

Konzentrationslager, Judenhäuser, Ghettos

- eine Karte aller Konzentrationslager vorbereiten
- Untergruppen befassen sich mit je einem KZ-Typ (Vernichtungslager, Konzentrationslager, Arbeitslager) und/oder
- Untergruppen befassen sich je mit einem bestimmten KZ (Auschwitz, Bergen-Belsen, Dachau, Theresienstadt u.a.)
- sich kundig machen über die Judenhäuser und über Ghettos (Warschau)
- die Informationen der Klasse in geeigneter Form weitergeben (Texte, Bilder u.a.)

Quellen:

Praxis Geschichte 6/1995, S. 20
Siehe auch unter „Internet“

Fächerübergreifende Gruppenaufträge

„Die Moorsoldaten“

- Informationen zum Emslandlager
- Entstehungsgeschichte des Liedes
- Informationen über Carl von Ossietzky
- Musik und Liedtext analysieren
- Das Lied aufführen, szenisch vortragen
- Das Lied instrumentieren
- Eigene Strophen hinzufügen

Quellen:

www.lernen-aus-der-geschichte.de/holocaust/g/project/A005

Gedichtinterpretationen

- „Todesfuge“ von Paul Celan („Schwarze Milch der Frühe“) vorlesen, abspielen (Sprechplatte)
- Andere Texte: Günter Eich „Camp 16“, Gedichte von Nelly Sachs „Oh, ihr Tiere“, „Schmetterling“, „Und niemand weiss weiter“
- Textanalyse, musikalische Analyse des Gedichts (Fugenform)
- Selber (unter Anleitung) Gedichte ausformulieren

Quellen:

Viktor Vögeli: Anregungen für die Gedichtstunde. Zürich (Logos).
www.shoah.de/Unterrichtshilfen
Praxis Geschichte, Heft 6/1995, S. 48f.

Übergeordnete Themen

Denk-mal

- Die Gedenkstätten in Jerusalem (Yad Vashem) und Berlin: Information und Diskussion

Quellen:

Praxis Geschichte, Heft 6/1995, S. 58f. (Yad Vashem); Heft 6/2003, S. 22f. (Stelenfeld Berlin).
www.lernen-aus-der-geschichte.de/holocaust/g/links
www.keom.de/denkmal/links.html
Siehe auch Quellen, Bilder und Informationen im Kapitel „Handel statt schweigen“.




„Gedenken“ als Thema

- Möglichkeiten und Grenzen von Gedenktagen
- Der Holocaust-Gedenktag des Europarates und die Durchführung 2005 im Kanton Luzern

Quellen:

www.lernen-aus-der-geschichte.de/holocaust/g/links
www.keom.de/denkmal/links.html
Siehe auch Quellen, Bilder und Informationen im Kapitel „Handel statt schweigen“.
Luzerner Dokumentation zum Gedenktag 2005

43 Holocaust-Gedenktag: Aktionen im halböffentlichen Raum der eigenen Schule

Vorschlag 1	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>Powerpoint (PP) zum Motto: → „Erinnern statt vergessen – Handeln statt schweigen!“ Zwei parallel laufende PP. Die erste mit Bildern aus der heutigen Welt. Die zweite mit Fotografien, die den Weg ins KZ zeigen. Die Bilder der 1. PP laufen schneller ab als die der 2. PP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Beamer • 2 Laptop • 1 CD-Rom mit den PP 	<p>Zwei Powerpointdateien Berufsbildungszentrum Sursee richard.schmid@bbzs.ch</p>
<p>Powerpoint 1  Powerpoint 2 </p>		
Vorschlag 2	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>Powerpoint (PP) zum Motto: → „Wir werden sie ausradieren!“</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 Porträts von jungen und älteren Menschen aus verschiedenen Kulturen als PP (automatisch ablaufend, endlos) • Im Hintergrund Ausschnitte aus Hitlers, Görings etc. Hetzreden gegen Juden, Bolschewisten etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Beamer • 1 Laptop • Lautsprecher • 1 CD-Rom mit den PP und Reden 	<p>- Powerpoint - Ausschnitte aus Reden Hitlers, Görings u.a. (stehen ab Ende November 2004 zur Verfügung) Berufsbildungszentrum Sursee richard.schmid@bbzs.ch</p>
Vorschlag 3	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>„Hinter dem Stacheldraht...“</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Stacheldraht • Plakate Weltformat • drei- oder mehreckiger Kubus (oder Säule) <p>Höhe: ca. 1.80 m</p>	<p>Plakatvorlagen (stehen ab Ende November 2004 zur Verfügung) Berufsbildungszentrum Sursee richard.schmid@bbzs.ch</p>
Vorschlag 4	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>→ Bildergalerie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotografien ohne Texte • Fotografie mit Text „Menschenrechte Artikel 2“, • Fotografie mit Liebesgedicht von Rilke u.a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Word 	<p>(steht ab Ende November 2004 zur Verfügung) Berufsbildungszentrum Sursee richard.schmid@bbzs.ch</p>
<p>Für Fotoausstellungen, Herstellung von Plakaten etc.</p>		

Vorschlag 5	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>→ Lesung</p> <ul style="list-style-type: none"> Lernende inszenieren eine Lesung: abwechselungsweise liest eine Lernende, ein Lernender einen Text vor. Die anderen hören zu. Jiddische Ausschwitz-Lieder anhören oder selber singen <p>Textvorschläge siehe in dieser Dokumentation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Berichte von Überlebenden Literarische Texte 	<p>Bibliothek Buchhandel</p>
Vorschlag 6	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>→ Porträtwand</p> <ul style="list-style-type: none"> Grosse Wand, auf die alle Lernenden ihre Passfoto kleben – eine Passfoto neben der anderen <p>Sich bewusst werden, was die Zahl von 6 Millionen Menschen bedeutet, die in Konzentrationslagern umgebracht wurden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eine freie Wand oder ein Gestell Papierbahnen Tabelle, wann welche Klasse oder Mitarbeitende ihre Passfotos aufkleben 	
Vorschlag 7	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>→ Opferzahl</p> <ul style="list-style-type: none"> Grosse Wand, an die Lernende und Mitarbeitende Striche machen. Jeder Strich bedeutet ein Opfer des Holocaust: <p> etc.</p> <p>Sich bewusst werden, was die Zahl von 6 Millionen Menschen bedeutet, die in Konzentrationslagern umgebracht wurden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eine freie Wand oder ein Gestell Papierbahnen Tabelle, wann welche Klasse oder Mitarbeitende Striche machen 	
Vorschlag 8	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>→ Opferlisten vorlesen</p> <ul style="list-style-type: none"> Während des ganzen Tages lesen Lernende und Mitarbeitende der Schule Namen von Holocaustopfern in einem Raum vor. <p>Folgende Seiten bietet Downloads von Namenslisten: http://www.yad-vashem.org.il/download/home_download_remembrance.html#names von der Seite: http://www.yad-vashem.org.il</p>	<ul style="list-style-type: none"> Raum Tabelle, wann welche Klasse oder welcher Mitarbeiterstab die Vorleser/innen stellt Listen mit Holocaustopfern 	
Vorschlag 9	Was man dazu braucht	Bezugsquelle
<p>Einzelstation (Einzel-/Partnerarbeit)</p> <p>Die CD-ROM bietet einen biografiegeschichtlichen Zugang zum Thema „Verfolgung im Nationalsozialismus“, der die Vorkriegsgeschichte ebenso mit einschliesst wie das Leben nach der Befreiung. Elemente: Interviews mit Überlebenden (ca. 6 Stunden Originalton, persönliche Materialien wie Fotos, Dokumente, Zeichnungen, Lagepläne, Informationen zum Häftlingsalltag: Arbeit, Folterungen, Hunger, Krankheit, Tod usw.)</p>	<p>CD-ROM „Gegen das Vergessen, Häftlingsalltag im KZ Sachsenhausen, 1936-1945“, systema, United Soft Media Verlag GmbH, München, 2004 ISBN3-8032-1610-9</p>	<p>Buchhandel</p>

44 Auf den Spuren des Holocaust: Sonderwoche

Mit Jugendlichen nach Auschwitz?



Erkundungsreise nach Krakau und Auschwitz-Birkenau

Die Stiftung „Erziehung zur Toleranz“ (SET) fördert seit kurzem die Gelegenheit, mit Lehrpersonen und Jugendlichen für vier, fünf Tage nach Polen zu reisen und die Gedenkstätten des Holocaust zu besuchen. Die Stiftung hat ein Konzept mit drei Vorschlägen ausgearbeitet und unterstützt dieses auch finanziell.

Angebote der Stiftung „Erziehung zur Toleranz“ (SET) für Exkursionen

▪ Reise für Lehrpersonen

Im Frühjahr 2004 wurde eine Reise für Lehrpersonen organisiert. Damit sollten möglichst viele ermuntert werden, sich an weiteren Studienreisen mit Jugendlichen nach Polen zu beteiligen. Die Reise war als WBZ-Kurs für Lehrkräfte der Fächer Geschichte, Deutsch und Religion ausgeschrieben.

▪ Interschulische Studienreise

Auch hier wurde eine Pilotreise mit Zürcher Schulen im Frühjahr 2004 durchgeführt.

▪ Studienreisen im Klassenverband

Termine und Organisation erfolgen individuell.

Vorschlag für einen einwöchigen Aufenthalt: Programm

1. Tag Nachmittag: Ankunft in Auschwitz und Führung durch Jugendliche in der Stadt Auschwitz (Kontakt durch die Internationale Begegnungsstätte Auschwitz)
2. Tag Vormittag: Führung Museum und Konzentrationslager Auschwitz / Nachmittag: Birkenau / Abend: Gespräch mit einem Zeitzeugen (vermittelt durch das Begegnungszentrum)
3. Tag Vormittag: Verschiebung nach Krakau, Hotelbezug
Nachmittag: Wawel (Kathedrale, Überblick über die Stadt und ihre Entwicklung)
4. Tag Vormittag: Altstadterkundung (z.B. Grunwalddenkmal, Barbakane, Florianstor, Marienkirche, Tuchhallen, Collegium Maius der Jagiellonen-Universität, Franziskanerkirche, St. Andreaskirche / Nachmittag: Jüdische Bevölkerung in Krakau; Kazimierz: Remuh-Synagoge, Friedhof, Alte Synagoge (Museum), jüdisches Kulturzentrum in Kazimierz)
5. Tag Vormittag: Ghetto: Apotek, Schindler-Fabrik, Gedenkstätte KZ Plaszczów / Steinbruch / Nachmittag: frei / Abend: Rückreise

Adressen und Kontaktpersonen: siehe VSG Bulletin (Verein Schweizerischer Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer) Ausgabe 2/2002, S. 18.

Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau bei München



Anreise von München mit der S2 Richtung Dachau / Petershausen (Fahrtdauer ab München Hbf 20 Min.) oder mit den Buslinien 724 oder 726

Die Gedenkstätte ist täglich, ausser montags, von 9 bis 17 Uhr geöffnet. Der Eintritt ist frei, ebenso der Besuch des Geländes und der Filmvorstellungen. Es werden auch Rundgänge für Gruppen und Schulklassen angeboten (2 bis 2,5 Stunden).

➔ <http://www.kz-gedenkstätte-dachau.de>

45 Ideenbörse: „Unsere Schule plant für den Holocaust-Gedenktag 2005...“

Bereits am 19. August 2004 erreichte uns per Mail die folgende Frage eines Kollegen aus der Berufsschule:

„Ich stelle mir vor, dass am Gedenktag die Namen von Holocaust-Opfern von Schülern über Lautsprecher gelesen werden könnten: langsam, gleichförmig, stundenlang, ohne Unterbruch...“

Was haltet ihr von dieser Idee? Findet ihr sie praktikabel? Problematisch? Natürlich müsste das Ganze im Unterricht vorbereitet werden und... Alle Details habe ich mir noch nicht überlegt.“

Ein ausgezeichnete Vorschlag! Geschichtsunterricht als kreatives Métier! Genau so ist es gemeint. Die Ideenbörse ist ab sofort eröffnet. Bitte reicht eure Ideen, Konzepte, Hinweise ein – als Anregung für Kolleginnen und Kollegen, zugunsten des Projekts.

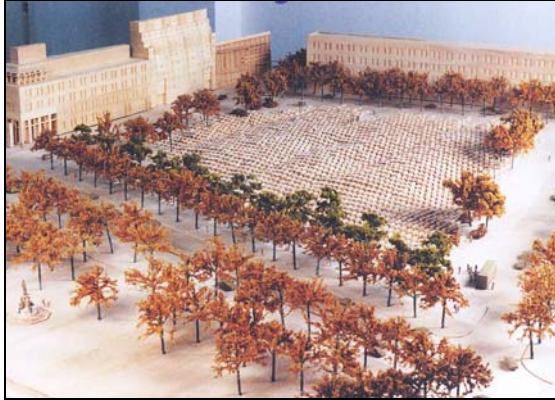
➔ Adresse: Hans Moos, Persönlicher Mitarbeiter BKD, Bahnhofstrasse 18, 6002 Luzern
Hans.Moos@lu.ch

Raster (Vorschlag):

Schule	
Verantwortliche Lehrpersonen	
Thema	
Ziele	
Grobkonzept	
Materialien, Quellen, Adressen u.a.	
Und überdies:	

5 Handeln statt schweigen

51 „Gedenken“ als Thema



Entwurf für das Denkmal für die Opfer des Holocaust. Entwurf von Peter D. Eisenman und Richard Serra; links: Gesamtansicht; rechts: Detailaufnahme.

Der deutsche Bundestag traf 1999 die Entscheidung, ein Mahnmal für die ermordeten Juden in Berlin zu errichten. Der „Stelenwald“ sollte bis 2004 im Zentrum der deutschen Hauptstadt – zwischen Brandenburger Tor und Potsdamer Platz – errichtet werden. Es handelt sich um ein begehbares, abgesenktes Feld mit 2700 leicht schräg gestellten, etwa vier Meter hohen Betonstelen auf strengem Raster, die auf das Gräberfeld eines jüdischen Friedhofs anspielen sollen. Unter dem Stelenwald soll ein „Ort der Information“ – im Sinne des Begriffs „Denk-mal“ – entstehen, der tunnelartige Räume für Ausstellungen und Veranstaltungen bietet. Sie sollen nach oben hin, in das Denkmal hinein, durch einzelne Baublöcke, z.B. ein vier Stockwerke hohes Bibliotheksgebäude, fortgesetzt werden. Die Entscheidung des Bundestags löste heftige Diskussionen aus. Zu dieser Diskussion finden sich nachfolgend gegensätzliche Beiträge. Darüber hinaus geht es zum Abschluss um die komplexe Frage, ob und inwiefern Vergangenheitsbewältigung überhaupt möglich sei.

„So, nun fühle!“

Der Entwurf von Eisenman, der (...) 2'700 Stelen errichten will, die so eng beieinander stehen, dass man nur vereinzelt zwischen ihnen hindurchgehen kann, ist faszinierend (...). Offensichtlich möchte Eisenman mit der Vereinzelnung beim Gang durch diese Stelenhain etwas vom KZ-Erlebnis erfahrbar machen. Ein Empathiepark (= Park der Einfühlung) soll es sein. Ich halte diese Absicht für verwegen. Was da erfahren wird, kann nie solche Vergleichbarkeit beanspruchen. Und dann müssen wir auch an die ordinären Banalitäten der Realisierung denken. Wenn man nun Bierdosen begegnet und Hundedreck statt sich selbst. (...) Dass diejenigen, die in diesen Stelenpark hineingehen, auch in sich gehen, ist gar nicht gesagt. Ich halte das aber auch für eine Zumutung und für eine Überforderung, wenn der Imperativ in Beton gegossen wird: „So, nun fühle!“ Gefühle lassen sich nicht kommandieren. (...) Das öffentliche Gedenken darf nicht packend sein wollen, es muss diejenige Distanz wahren, die die Nachdenklichkeit fördert. Es sollte nicht wortlos Gefühle, sondern in klaren Worten Verstand ansprechen. Man sollte frei und aufrecht vor ein Mahnmal treten können und nicht hineinkriechen müssen.

Der Stelenhain lässt Gräberfeld und Friedhof assoziieren (...). Das passt nicht gut in die Stadtmitte. Vor allem wissen wir aber doch: Es gibt den Ort nicht, wo sie begraben wurden, also sollten wir ihn auch nicht simulieren.

Der Theologe und Vorsitzende der SPD-Fraktion in der letzten DDR-Volkskammer, Richard Schröder, in: Die Zeit, 21.1.1999, S. 4.

Klare Durchblicke und Orientierungen

In der Kritik am Projekt (...) ist viel die Rede von der abstossenden Monumentalität, ja dem Schrecken dieses Denkmals. Doch monoton und abstossend ist ihr rauer „Hain“ keineswegs. (...). Der enge Abstand zwischen den viertausend Stelen (jeweils knapp ein Meter) ergibt ein Dickicht, aber keinen klaustrophobischen Dschungel, da die planvolle Anlage klare Durchblicke und Orientierungen erlaubt. Ihre Enge ist notwendig – nicht um Angst und Grusel zu erzeugen, sondern um den Rummelplatz zu verhindern und die Besuchermassen aufzulösen. Das Denkmalgelände ist nicht abweisend, sondern nach allen Seiten offen und durchsichtig. Doch es duldet kein Gruppen- oder Massenerlebnis, es erschliesst sich nur dem Einzelnen, der beim Durchwandern des Scheibenfelds auf sich allein gestellt sein wird. Er wird von einem Ozean von Totensteinen, einem Wald voller Erinnerungsmale umgeben sein. Diese begrenzte Grenzenlosigkeit beschwört die Masse der Opfer, das grenzenlose Morden. (...)

Ein solches Erinnerungsfeld, ein begehbare Denkmalpark, bedarf um der Wirkung willen weitläufiger Ausdehnung. In der Berliner Stadtlandschaft wird sich das Mahnmal als einzigartiges, gewiss fremdes und unverwechselbares Monument, als notwendiger Stachel eingegraben. Der Standort in der gespenstischen Umgebung von Hitlers einstiger Reichskanzlei und dem Parteibunker des Mordregimes ist richtig.

Der Kunstkritiker Eduard Beaucamp, zitiert nach: Lahme, R.: Schatten der Vergangenheit. Stuttgart 2000, S. 77.

Die Vergangenheit „bewältigen“?

Je länger wir mit der Vorstellung leben, die Vergangenheit könne und müsse bewältigt werden, desto paradoxer erweist sie sich. Bewältigung im ursprünglichen und eigentlichen Sinn gibt es bei Aufgaben; sie stehen zunächst vor uns, werden dann bearbeitet und sind schliesslich erledigt und bewältigt. Dann sind wir sie los. (...) Es gibt keine Bewältigung. Aber es gibt das bewusste Leben mit dem, was die Vergangenheit gegenwärtig an Fragen und Emotionen auslöst. (...) Wo die Biografie nicht stimmt, stimmen auch das Selbstbewusstsein und das Verhältnis zu den anderen nicht. Was beim Wunsch der jungen Generation, stolz darauf zu sein, deutsch zu sein, stimmt, ist das Bedürfnis nach einer Biografie, die ein stimmiges Selbstbewusstsein und ein stimmiges Verhältnis zu den anderen trägt. Für die junge Generation kann die Vergangenheit des Dritten Reiches und des Holocaust nicht mehr die Gegenwart sein, die sie für meine Generation ist, und wenn die Vergangenheit von ihr nicht abgetan werden soll, muss sie für sie in der Geschichte aufgehoben werden. (...) Die Zukunft der Gegenwart der Vergangenheit ist die Geschichte.

Bernhard Schlink, Professor für Öffentliches Recht und Rechtsphilosophie in Berlin: Auf dem Eis. In: Spiegel special, Nr. 1, 2001, S. 19 ff. (aus: Forum Geschichte 4, 131)

Geschichte erinnern: Ist Vergangenheitsbewältigung möglich?

Die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen zieht sich als roter Faden durch die deutsche Nachkriegsgeschichte. Historiker haben sie deshalb als die „zweite Geschichte des Nationalsozialismus“ bezeichnet – und sie dauert immer noch an. Dabei sind bislang drei Phasen einer versuchten „Vergangenheitsbewältigung“ zu unterscheiden.

In den unmittelbar auf das Kriegsende folgenden Jahren sahen sich die meisten Deutschen der Kriegsgeneration selbst als Opfer der Jahre 1933 bis 1945: Sie verwiesen dabei auf die vielen Toten – Soldaten und zivile Kriegesopfer –, zerstörte Städte sowie die Opfer von Flucht und Vertreibung. In der konstituierenden Sitzung des Deutschen Bundestags 1949 sprach der Alterspräsident und ehemalige KZ-Häftling Paul Löbe (SPD) deshalb von der „zweifachen Geisselung“ des deutschen Volkes, das sowohl unter der NS-Diktatur als auch unter der militärischen Niederlage schwer gelitten habe. Auch in Ostdeutschland sahen sich viele Deutsche nach 1945 in der Opferrolle, was durch die antifaschistische Ideologie der SED zusätzlich legitimiert wurde. So dominierte in Ost und West gleichermaßen zunächst eine Tendenz zur Verdrängung der Frage nach der persönlichen bzw. kollektiven Mitverantwortung.

tung an den Verbrechen der NS-Diktatur. Inretwegen gab es lange Zeit – in der DDR bis 1989 – starke Widerstände gegen Wiedergutmachungszahlungen an Israel für die etwa 500'000 Überlebenden des Holocaust.

Die zweite Phase begann Ende der 1950er-Jahre, als die erste Generation heranwuchs, die das „Dritte Reich“ nicht mehr selbst erlebt hatte. Aus dieser lebensgeschichtlichen Distanz heraus gab sie sich erstmals mit der Sprachlosigkeit vieler Älterer bei Fragen nach deren Rolle im „Dritten Reich“ nicht mehr zufrieden, zumal Anfang der 1960er-Jahre verschiedene Prozesse gegen KZ-Verantwortliche in einer breiten Öffentlichkeit erschütternde Informationen über das Ausmass der verübten Verbrechen vermittelt hatten. Als schliesslich zwischen 1966 und 1968 die rechtsextreme NPD in sieben Landtage einzog, wuchsen vor allem bei den kritischen Jugendlichen der „Ausserparlamentarischen Opposition“ Befürchtungen, dass auch das eine Folge der mangelnden Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in Schulen, Universitäten, Medien und der öffentlichen Meinung insgesamt gewesen sein könnte.

In den 1980er-Jahren vollzog sich dann ein erneuter Generationenwechsel: Zunehmend seltener trafen nun in Gesprächen über das „Dritte Reich“ einsilbige Eltern auf ihre skeptischen Kinder, wie es nach 1968 bis in die 1970er-Jahre hinein oft der Fall gewesen war. Nun redeten Enkel mit ihren Grosseltern über deren Erfahrungen im „Dritten Reich“ und sie taten es immer mehr in dem Bewusstsein, dass diese letzten Zeitzeugen bald nicht mehr leben würden. Mit dem sich damit anbahnenden Abschied von den Zeitgenossen des NS-Systems rückte ein neuer Wendepunkt der deutschen Erinnerungsgeschichte näher, weil die unmittelbare, aus eigenen Erfahrungen gespeiste Erinnerung zusehends zurücktrat gegenüber aufgezeichneten und nur mehr medial vermittelten Zeitzeugen-Interviews. So verwandelte sich das „Dritte Reich“ aus einer „gegenwärtigen“ in eine „reine“ Vergangenheit.

Welche Folgen dieser Generationenwechsel, in dem wir uns noch immer befinden, für die kollektive Erinnerung der Deutschen in der Zukunft haben wird, ist im Augenblick schwer abzuschätzen. Die sich jährlich vergrössernde zeitliche Distanz zur Epoche des Nationalsozialismus lässt einerseits Rufe nach einem „Schlussstrich“ bzw. einer „Rückkehr zur Normalität“ lauter werden. Andererseits wird umgekehrt auf die Notwendigkeit einer umso intensiveren „Vergegenwärtigung des Vergangenen“ durch neue Gedenktage, Gedenkstätten und Mahnmale hingewiesen, die einer befürchteten Wiederholung der Geschichte vorbeugen sollen. Ein Beispiel dafür ist die Debatte um ein neues Holocaust-Mahnmal in Berlin.

(aus: Geschichte und Geschehen, Sekundarstufe II, Klasse 13, S. 155)

52 „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis

Erinnern und weitergeben

Haben die Deutschen damals von Konzentrationslagern „nichts gewusst“ – und sich doch „ständig davor gefürchtet“?

Auszug aus: Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall (2002): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer (TB 15515), S. 195-210.

Erinnerung, so könnte man sagen, ist eben immer das Ereignis und die Erinnerung an seine Erinnerung. Das übrigens unterscheidet kognitive Gedächtnisinhalte von solchen, die emotionale Bedeutung haben: Ein Geschichtsdatum wie 1848, das ohne affektiven Bezug als Jahr der gescheiterten bürgerlichen Revolution in Deutschland gelernt wird, verändert seine Bedeutung beim Abruf nicht; ein Datum wie der 9. November 1989, der Tag der Maueröffnung, wird seine Bedeutung für die Personen, die in dieses Ereignis in irgendeiner Weise emotional involviert waren, beständig verändern – je nach dem Kontext, in dem das Ereignis später betrachtet und erinnert wird. Und an dieser Stelle ist es notwendig, auf den Kontext der Gesprächssituation hinzuweisen, in dem Erinnerungen aktualisiert werden: Auch das Interview und das Familiengespräch sind Erlebnisse für die Beteiligten. Lebensgeschichtliche Ereignisse zu erzählen, ist selbst ein lebensgeschichtliches Ereignis. Es findet zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort unter Beteiligung bestimmter Personen statt – und das alles kann zu einem späteren Zeitpunkt wiederum erinnert und erzählt werden. Wenn es zutrifft, dass Erinnerung immer das Ereignis und die Erinnerung an seine Erinnerung ist, dann sind Interviews und Familiengespräche zum Erleben des Nationalsozialismus und seiner Weitergabe selbst Teil einer interaktiv gelebten Geschichte – und die hat eine Wirkung auf die Art und Weise, wie die Interviewten in Zukunft ihre Geschichten erzählen werden. In diesem Sinn ist kommunikative Tradierung von Geschichte immer eine Form der Verlebendigung von Geschichte, die in diesem Prozess nie bleibt, wie sie war. (204) Das Grundaxiom einer interaktionistischen Sozialpsychologie besteht darin, dass man so spricht, wie man erwartet, dass der andere erwartet, wie man sprechen wird – jedes Sprechen muss den anderen also antizipierend schon enthalten. (197)



Zu all dem gehört, dass immanent völlig widersprüchliche, ihre eigene Widerlegung gleich miterzählende Geschichten, im Gespräch offenbar als durchaus plausibel empfunden werden können. Das über unser Material hinaus bekannte Beispiel ist, dass man nichts von Lagern gewusst hat, aber ständig davon bedroht war, „ins KZ zu kommen“. Wir finden kontraevidente Geschichten, in denen am Beispiel von Fotos über Erschiessungen berichtet und im gleichen Atemzug betont wird, dass man so was nie hätte erzählen dürfen, weil man dann sofort erschossen worden wäre, oder solche, in denen zugleich erzählt wird, dass man einer Vergewaltigung durch Russen entging, weil Kinder anwesend waren und dass Russen auf nichts Rücksicht nehmen, wenn sie vergewaltigen wollen, nicht einmal auf Kinder.

Es wäre völlig verfehlt, anzunehmen, einem selbst würden solche kontraevidenten Geschichten weder in der Rolle des Zuhörers noch in der des Erzählers jemals durchgehen: Es ist nicht zuletzt die wahrheitsverbürgende Situation des Familiengesprächs selbst, die logische Widersprüche und sogar hanebüchenen Un-

sinn wie selbstverständlich plausibel erscheinen lässt. Diese wahrheitsverbürgende Kraft des unmittelbaren Zeugnisses geht sogar, wie man an den Reaktionen der Interviewerinnen und Interviewer ebenso sehen kann wie an den allfälligen medialen Zeitzeugenauftritten, auch weit über den Rahmen von Familiengesprächen hinaus. Sobald ein Zeitzeuge von seinen Erlebnissen berichtet, scheint er mit einem Authentizitätsvorteil ausgestattet zu sein, der diejenigen, die so etwas nicht erlebt haben, tendenziell in ein defensives und affirmatives Mitdenken und Mitfühlen zwingt, das kritische Nachfragen als undenkbar, mindestens aber als unpassend erscheinen lässt.

Bei all diesen Phänomenen spielt eine entscheidende Rolle, dass wir es in unseren Gesprächen mit emotional bedeutsamen Situationen zu tun haben – und emotionale Einbezogenheit erzeugt, wie gesagt, eine andere Ausgangsbedingung für das, was wahrgenommen, eingespeichert, aufbewahrt und abgerufen wird. Emotionale Erinnerungs- und Weitergabeprozesse sind etwas anderes als das Lernen von Fakten und das Verfügen über Wissen – und deshalb stellen kommunikativ tradierte Gewissheiten und kognitiv repräsentiertes Wissen unterschiedliche Bereiche des Geschichtsbewusstseins dar. Diese können, wie unsere Gespräche zeigen, völlig unverbunden nebeneinander existieren; sie können aber auch, wie die kumulative Heroisierung und Viktimisierung zeigt, Verbindungen eingehen, mit denen kein Geschichtsdidaktiker jemals gerechnet hätte.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass in deutschen Familien ein Bewusstsein über die nationalsozialistische Vergangenheit tradiert wird, in dem die Vernichtung der europäischen Juden nur als beiläufig thematisiertes Nebenereignis vorkommt, und zwar in Beispielen, die zeitlich nur bis zur „Reichskristallnacht“ und zur allenthalben konstatierten „Ausreise“ von jüdischen Mitschülerinnen und Mitschülern und ihren Familien reichen, nicht aber bis zur Enteignung, Deportation und Vernichtung. „Juden“ treten in den Gesprächen erst als Zurückgekehrte wieder auf, und dann in der Regel als Kronzeugen dafür, dass man selbst oder der Verwandte immer korrekt und hilfsbereit gewesen war. Der Holocaust selbst existiert in unseren Interviews und Familiengesprächen meist nur auf Nachfrage – er hat seinen Ort in dem kognitiven Universum dessen, was man über die Geschichte weiss, nicht in Familiengeschichten.

Mit anderen Worten: Der Holocaust hat keinen systematischen Platz im deutschen Familiengedächtnis, das, so unsere These, die primäre Quelle für das Geschichtsbewusstsein ist. Sein Narrativ entspringt einer externen Quelle, gebildet aus Geschichtsunterricht, Gedenkstättenarbeit, Dokumentationen und Spielfilmen. Ein solcherart vermitteltes Wissen ist aber etwas anderes als die selbstverständliche Gewissheit, die man als Mitglied einer Erinnerungsgemeinschaft über deren eigene Vergangenheit hat. Und dazu lässt sich abschliessend nochmals auf den Befund hinweisen, dass das Familiengedächtnis in der Kontinuität seiner Vergegenwärtigung besteht; die nationalsozialistische Vergangenheit unterliegt mithin einem permanenten Prozess der erinnernden Verlebendigung. Dass dem Holocaust und damit seinen Opfern dieses Privileg nicht zukommt, liegt in ihm selbst begründet – die Vergangenheit der vernichteten jüdischen Deutschen kommt in nichtjüdischen deutschen Familien lediglich als Geschichte ihres Verschwindens vor, nicht einmal als Geschichte der Toten, geschweige denn als lebendige Geschichte. (208-210)

53 Hier und jetzt: Handeln statt schweigen!

Reagieren, wenn antisemitische Witze erzählt werden? Dagegenhalten, wenn Menschen allein auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie pauschal verurteilt werden? Protestieren und Anzeige erstatten, wenn der millionenfache Mord an Juden geleugnet wird? Ausweichen?

Ich weiss
dass ich oft oder meistens
ausweichen will

Ich weiss auch
dass das verständlich ist
denn ich will leben

Aber ich weiss nicht mehr
ob man leben bleibt
wenn man ausweicht

Erich Fried