

Holocaust- Unterricht

EIN PROJEKTBERICHT

Michaela Wiesmayr

*„Ich habe das Gefühl, etwas Wichtiges für mein Leben gelernt zu haben,
obwohl es eigentlich nicht um mich ging.“*

(Natalie, 13 Jahre)

Abschlussarbeit des Lehrgangs
„Pädagogik an Gedächtnisorten“
(PH OÖ, SoSe 2014 – WS 2014/15)

BetreuerInnen: Dr. Maria Ecker-Angerer, Dr. Christian Angerer

INHALT

| | |
|---|-----------|
| VORWORT | 3 |
| THEORETISCHE VORÜBERLEGUNGEN / VERMITTLUNGSZIELE .. | 4 |
| PROJEKTBE SCHREIBUNG | 5 |
| AUSWAHL UND GEWICHTUNG DER INHALTE | 7 |
| KLASSENSITUATION | 8 |
| GROBPLAN DES UNTERRICHTSPROJEKTS | 9 |
| PROJEKTABLAUF | 9 |
| 1. UE: EINSTIEG: BRIEF UND GEDANKENTEXT (GT 1, IM ANHANG) | 9 |
| ERWARTUNGEN | 10 |
| ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE | 10 |
| INTERPRETATION, ERKENNTNISGEWINN | 11 |
| 2. BIS 4. UE: AUSSTELLUNG „DARÜBER SPRECHEN“: | 13 |
| UNTERRICHTSVERLAUF..... | 14 |
| ERWARTUNGEN | 15 |
| ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE | 16 |
| INTERPRETATION, ERKENNTNISGEWINN | 18 |
| 5. BIS 8. UE: THEMA FLUCHT UND VERTREIBUNG, ZIVILCOURAGE | 18 |
| UNTERRICHTSVERLAUF..... | 19 |
| ERWARTUNGEN | 20 |
| ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE | 20 |
| INTERPRETATION, ERKENNTNISGEWINN | 23 |
| 9. BIS 12. UE: „INPUT – BLOC“K: VORÜBERLEGUNGEN, ERKENNTNISSE | 23 |
| 13. BIS 16. UE: FILM „HASENJAGD“ MIT VOR- UND NACHBEREITUNG | 24 |
| UNTERRICHTSVERLAUF..... | 24 |
| VORÜBERLEGUNGEN, ERWARTUNGEN | 24 |
| ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE, ERKENNTNISGEWINN..... | 25 |
| 17. BIS 19. UE: „WER IST SCHULD AM TOD VON EDITH WINKLER?“ | 25 |
| UNTERRICHTSVERLAUF..... | 25 |
| VORÜBERLEGUNGEN, ERWARTUNG | 26 |
| ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE, ERKENNTNISGEWINN..... | 27 |
| 20. BIS 21. UE: INFO-BLOCK – VERLAUF DES ZWEITEN WELTKRIEGS | 28 |
| 22. BIS 24. UE: BESUCH DER ZEITZEUGIN HELGA FELDNER-BUSZTIN (PROJEKTABSCHLUSS) | 28 |
| VORBEMERKUNG | 28 |
| VOR- UND NACHBEREITUNG, ABLAUF | 28 |
| „ERKENNTNISGEWINN“ ODER ...GEDANKEN DANACH: | 30 |

| | |
|-----------------------------------|---|
| ABSCHLIEßENDE WORTE | 30 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 31 |
| ANHANG | FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT. |

Vorwort

Unzufriedenheit, auch Ratlosigkeit, womit ich fast ausnahmslos nach Holocaust-Unterrichtseinheiten konfrontiert gewesen war, waren die Ursache, warum ich den Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“ absolvierte: Ich halte die Holocaust-Vermittlung für einen der bedeutendsten Teile des Geschichtsunterrichts und hatte mich deshalb um eine möglichst große Sammlung verschiedenster Materialien bemüht, deren Einsatz den Unterricht gelingen lassen sollte. Obwohl bei den am Ende des 20. bzw. am Beginn des 21. Jahrhunderts Geborenen die NS-Zeit in der Familie meist kein Gesprächsthema mehr ist, da allenfalls die Großeltern noch Kindheitserinnerungen haben und bei vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gar nicht an die Familiengeschichte angeknüpft werden kann, war das Interesse der SchülerInnen am Thema Nationalsozialismus und Holocaust immer groß, ebenso meine Motivation und Einsatzbereitschaft; optimale Voraussetzungen also für einen „pädagogisch anspruchsvollen“ Unterricht.

Umso größer war immer wieder meine Enttäuschung am Ende einer Holocaust-Unterrichtssequenz: Was seitens der Lernenden übrig blieb, lässt sich mit wenigen Worten zusammenfassen: Der Holocaust war ein unfassbar schlimmes Geschehen, dessen Zustandekommen und Funktionieren wir nicht nachvollziehen können. Unvorstellbar ist auch das Leid einer nicht fassbaren Anzahl von Menschen. Was wir aus der Geschichte lernen sollten, nämlich die mit „erhobenem Zeigefinger“ wiederholt vorgebrachte Botschaft, dass sich etwas wie der Holocaust niemals wieder ereignen dürfe, schien mir als Lernziel zu einfach und wirkungslos. Als Ertrag meines (vermeintlich wohl durchdachten) pädagogischen Einsatzes war mir das zu wenig. Der „Misserfolg“ meines Unterrichts zeigte sich auch in dem, was bei den SchülerInnen sozusagen als Erkenntnis blieb: Sie schienen „überfrachtet“ mit (anonymen!) Gräueltatsgeschichten und für sie schier unvorstellbaren Bildern einerseits, mit TäterInnen-Geschichten andererseits, also einem zu stark polarisierenden Gut-Böse-Narrativ. Meist bietet nämlich *„weder der gute Held, der ikonenhafte Retter, noch der vollständig Böse, der zum monströsen Unmenschen stilisierte Täter, ein Identifikationsangebot“*¹.

¹ Mckayton: „Gedanken zur pädagogischen Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht“, S. 3.

Ich erlebte auch, dass Jugendliche durch die erwartete Betroffenheit abwehrend reagierten und sich über ein „Zuviel“ beklagten. Diese Abwehrhaltung war für mich der Anlass, meine Vermittlungsformen kritisch zu hinterfragen.²

Meine Erwartungen an den Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“ und an das Israel-Seminar waren demnach für mich eindeutig: Ich wollte zum einen Teil mein historisches Wissen über den Holocaust erweitern, zum anderen, mir wesentlicher erscheinenden Teil das Spektrum pädagogisch adäquater Vermittlungsmöglichkeiten kennen lernen. Heute kann ich sagen, dass sich meine Erwartungen erfüllten.

Theoretische Vorüberlegungen / Vermittlungsziele

Die für mich bedeutsamen Aspekte, die Holocaust-Vermittlung betreffend, lauten:

- Geschichte als Summe von Handlungen

Ein moralisches Bekenntnis den Holocaust betreffend ist zu wenig, um das Geschehen zu verstehen. Wichtig ist, die Geschichte als Prozess zu begreifen; als einen Prozess, der sich nicht – wie auf Schienen – quasi von alleine oder vielleicht durch das Wollen der Mächtigen vollzieht, sondern als Ergebnis einer Vielzahl von Handlungen. Da die handelnden Menschen nicht unser Wissen über den Ausgang der Geschichte teilen, ist es, um sie zu verstehen, nötig, zeitgenössische Quellen heranzuziehen und auch Zeitzeugenberichte dahingehend immer kritisch zu prüfen.³

- Gegenwartsbezug

Lernen über den Holocaust muss (auch) mit der Intention geschehen, Erkenntnisse für das eigene Handeln abzuleiten: Dass Kinder in der Schule *„viel über die Schrecken der Vergangenheit und darüber, was ‚nie wieder‘ zu geschehen habe“* lernen, jedoch *„wenig über die möglichen Zukünfte, die in der Gegenwart stecken“⁴* möchte ich so gut es geht vermeiden.

² Vgl. auch Roth, S. 9 ff.

³ Vgl. Giesecke/Welzer, die jedoch den Zeitzeugenberichten überhaupt keine Bedeutung für die historische Bildung beimessen (ebd., S. 9).

⁴ Ebd., S. 18.

- Keine „*moralische Gebrauchsanweisung*“⁵ in der Wissensvermittlung

Was Giesecke und Welzer mit einer Studie belegen, dass nämlich viele Jugendliche sich genötigt fühlten, beim Thema Holocaust „Betroffenheit“ zu zeigen, kann ich aus meiner bisherigen Berufspraxis bestätigen. Dies kann sogar so weit gehen, dass sie Schuld und Scham für ihre Vorfahren empfinden, ihre Urgroßeltern im Extremfall als „schlechte Menschen“ und sich selbst – meist unbewusst – als moralisch höherstehend wahrnehmen. Nun ist es nachvollziehbar und verständlich, dass junge Menschen diese dauernde „Verpflichtung zur Betroffenheit“ als Belastung wahrnehmen. Die häufig beobachtete Reaktion „Nicht schon wieder Holocaust!“ ist, wie ich meine, eine Form des Selbstschutzes. *„Aktive Aneignungsprozesse und die Entwicklung eigenständiger Deutungen und Bewertungen sind viel nachhaltiger ... als die Übernahme vorgefertigter Glaubenssätze.“*⁶

- Opfer – TäterInnen – ZuschauerInnen / ProfiteurInnen - HelferInnen

Ein Bild zu vermitteln, das „gute Opfer“, „böse Täter“ und „unwissende Zuschauer“ beinhaltet, ist nicht zeitgemäße pädagogische Praxis. Ins Zentrum müssen Handlungsoptionen der Beteiligten und Handlungszusammenhänge gerückt werden. Ich halte es für ein wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts, *„Handlungsspielräume sehen zu lehren“*.⁷ Nur so kann vermittelt werden, dass Täter nicht als Täter und Helfer nicht als Helfer geboren wurden, sondern sie durch individuelle Entscheidungen und Handlungen früher oder später zu diesen wurden. Erst dann lenken Lernende den Blick auf sich und hinterfragen (im Idealfall!), was sie wann und wie tun und ob sie dazu auch stehen können. Dies ist mein wichtigstes Ziel.

Projektbeschreibung

Ich erarbeitete einen sich über 24 Unterrichtseinheiten erstreckenden Unterrichtsentwurf, der inhaltlich einem zuvor festgelegten Konzept folgte: In zwei vierten Klassen der AHS (8. Schulstufe), die ich im Gegenstand „Geschichte und Politische Bildung“ unterrichtete, erprobte ich das Modell in der Praxis, formulierte meine

⁵ Ebd., S. 23.

⁶ Ebd., S. 23.

⁷ Ebd., S. 55.

Erwartungen und analysierte die Ergebnisse. Zudem ließ ich die SchülerInnen u. a. in Form von „Gedankentexten“⁸ zu Wort kommen.

Basisbildend für den Unterrichtsentwurf ist die Betrachtung des Holocaust als historisches Geschehen, das sich aus individuellen Geschichten von Opfern, Tätern und Zuschauern zusammensetzt, wobei die Opfergruppe im Zentrum steht. Zudem war es mir wichtig, immer wieder den unmittelbaren Konnex zur Gegenwart herzustellen.

Was Unterrichtsmaterial und –methoden betrifft, bemühte ich mich um ein vielfältiges Angebot: Als Einstieg in die Thematik arbeiteten wir mit der Ausstellung „darüber sprechen“ (erinnern.at) und den Videointerviews der DVDs „Neue Heimat Israel“ und „Das Vermächtnis“. Zusätzlich zum Schulbuch⁹ stand jeder Schülerin / jedem Schüler das Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“ zur Verfügung, das sich m. E. besonders gut eignet, die Brücke zur Gegenwart herzustellen. Die Thematik der „TäterInnen“, der Mitwirkenden, ProfiteurInnen, HelferInnen und Widerständigen bearbeiteten wir anhand des probeweise von den Autorinnen¹⁰ zur Verfügung gestellten Materials „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler“. Der Film „Hasenjagd“ und der Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen rundeten das Angebot ab. Den Abschluss der Sequenz bildete der Besuch der Zeitzeugin Helga Feldner-Busztin¹¹.

Erwähnenswert, wenn auch nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der pädagogischen Holocaust-Vermittlung stehend, doch aber für das Gelingen des Unterrichtsvorhabens m. E. äußerst relevant, ist, dass die Lernenden von Beginn an darüber aufgeklärt wurden, dass es in diesem Schuljahr keine der herkömmlichen Formen der Leistungsbeurteilung geben werde. Ich ging sogar so weit, den Jugendlichen freizustellen, die Klasse zu verlassen, falls sie nicht am gemeinsamen

⁸ Die Methode des „Gedankentext-Schreibens“ ist den Lernenden vertraut: Sie fassen ihre Gedanken zu einer bestimmten Fragestellung in Worte. Dabei geht es mir weder um die Wiedergabe kognitiven Wissens noch um sprachliche Qualität, sondern um die Schulung der Reflexionsfähigkeit und um die Kompetenz, sich Gefühle und Einstellungen bewusst zu machen und sich ggf. daraus ein Urteil zu bilden (Handlungs- und Urteilskompetenz). Meistens reagiere ich schriftlich auf einen ausgewählten Aspekt in Form eines kurzen Statements.

⁹ Zeitbilder 4

¹⁰ erinnern.at

¹¹ Es ergab sich, dass sich die SchülerInnen durch die von mir vorgenommene Materialenauswahl mit zahlreichen Opfern bzw. ZeitzeugInnen mehrmals in unterschiedlichen Zusammenhängen auseinandersetzten. Manche SchülerInnen sagten, sie hätten das Gefühl, die Menschen persönlich kennengelernt zu haben. Dass sich damit die Empathiebereitschaft und –fähigkeit erhöhte, versteht sich von selbst. Der abschließende Besuch von Frau Feldner-Busztin trug letztlich noch einmal entscheidend dazu bei, aus einer anonymen Opfergruppe „Individuen“ mit einem Leben vor und nach dem Holocaust zu machen.

Unterricht teilnehmen wollten¹². Obwohl mir klar war, dass dies ein riskanter Versuch meinerseits war¹³, gab es für mich keine vertretbare Alternative: Die Lernziele, die ich definierte, sind nicht „abprüfbar“. Dazu stehe ich nach wie vor. Auch die Teilnahme am Besuch der Gedenkstätte Mauthausen stellte ich den SchülerInnen frei, wobei ich mich bemühte, keinerlei moralischen Druck auszuüben. Alle waren dabei. Diese Quasi-Freiwilligkeit der Beteiligung führte, wie ich im Nachhinein feststellte, zu einem Diskussions- Lern- und Arbeitsklima, das von gegenseitiger Wertschätzung und einer hohen Arbeitsmotivation geprägt war.

Auswahl und Gewichtung der Inhalte

Die Entscheidung für die starke Gewichtung bestimmter Inhalte bringt – bei begrenzten zeitlichen Ressourcen - mit sich, andere Inhalte auszusparen, was in der didaktischen Literatur manchmal als „Mut zur Lücke“ bezeichnet wird. Ich beschloss, ins Zentrum zu stellen, was mir in meiner bisherigen pädagogischen Praxis Schwierigkeiten bereitete: den Holocaust als Ergebnis eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der *„nicht in einer ‚gleichgeschalteten‘, sondern in einer durchaus heterogenen, funktional differenzierten Gesellschaft statt[find]“*¹⁴. Es ging mir um die gesellschaftliche Wirklichkeit des „Dritten Reichs“, in der die Mehrzahl der Menschen als „gewöhnliche“ Menschen ihren Alltag lebten und organisierten und schließlich im Rahmen ihres spezifischen Handlungsspielraums, den es zu analysieren gilt, Entscheidungen trafen. Individuelle Geschichten, und nicht Daten, Fakten oder Statistiken sollten die Basis für den Lernprozess bilden.

¹² Für diesen Fall bereitete ich „Kompensationsaufgaben“ vor, die sie alleine bearbeiten konnten. Es kam kein einziges Mal vor, dass ein/e SchülerIn die Klasse verließ!

¹³ Immerhin hätte passieren können, dass manche SchülerInnen die Gelegenheit nützen und sich aus dem Unterricht „ausklinken“.

¹⁴ Giesecke/Welzer, S. 27.

Klassensituation

Bei den beiden vierten (Versuchs-)Klassen handelte es sich – und diese Tatsache machte das Vorhaben besonders „spannend“ – um völlig unterschiedliche Lerngruppen:

Die Klasse 4a besteht aus 17 SchülerInnen (9 Buben, 8 Mädchen), die insgesamt leistungsstark, diszipliniert und sehr ruhig sind¹⁵. Bemerkenswert ist, dass in der Gruppe keine SchülerInnen mit muslimischem Hintergrund sind. Überhaupt gibt es nur einen Schüler mit Migrationshintergrund. Seine Eltern, beide mit akademischer Ausbildung, kommen aus Angola; er wurde in Österreich geboren.

In der Klasse 4b, die ich im Vorjahr als „herausfordernde, schwierige“¹⁶ Klasse übernahm, sind 24 SchülerInnen (17 Buben, 7 Mädchen), mindestens sechs davon mit erheblichen Lernschwierigkeiten und/oder aus problematischen sozialen Verhältnissen kommend. Von diesen haben drei Schüler muslimischen Hintergrund (türkisch). Ein muslimischer Schüler dieser Klasse hat bosnischen Migrationshintergrund und ist unmittelbar betroffen (bzw. seine Eltern) vom Thema Vertreibung und Flucht. Dieser Junge kommt aus einer bildungsnahen Familie. Vor allem die Burschen dieser Klasse sind auffällig diskussionsfreudig und haben wenig Scheu, ihre ehrliche Meinung offen herauszusagen, was sich für mich oft spannend gestaltete, weil eine spontane Reaktion meinerseits¹⁷ gefragt war.

¹⁵ Eine „ruhige“ Klasse ist zweifellos für die Lehrkraft manchmal weniger fordernd, allerdings oft diskussionsscheu.

¹⁶ Mit diesen Umschreibungen wurde mir die Klasse von KollegInnen vorgestellt...

¹⁷ An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass ich in solchen Situationen besonders vom Wissen, das ich im Lehrgang „Pädagogik an Gedächtnisorten“ erworben habe, profitieren konnte.

Grobplan des Unterrichtsprojekts

| | |
|----------------|--|
| 1.UE | Einstiegsbrief, Gedankentext 1 (Anhang) |
| 2.bis 4. UE | Ausstellung „darüber sprechen“ |
| 5. bis 8. UE | „Flucht und Vertreibung, Zivilcourage, Gedankentext 2 (Anhang) |
| 9. bis 12. UE | Input-Block: Antisemitismus, Faschismus, Aufstieg der NSDAP NS-Ideologie, Gleichschaltung |
| 13. bis 15. UE | Film: „Hasenjagd“, „Stummer Dialog“ (Anhang) |
| | Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen |
| 16. bis 18. UE | „Wer ist schuld am Tod von E. Winkler?“ |
| 19. bis 21. UE | Input-Block: Verlauf Zweiter Weltkrieg |
| 22. bis 24. UE | Vor- und Nachbereitung des Besuchs der Zeitzeugin, Gedankentext (Anhang) |

Projektablauf

1. UE: Einstieg: Brief und Gedankentext (GT 1, im Anhang)

Ein methodisch „besonderer“ Themeneinstieg¹⁸ (vgl. Anhang: Brief an die SchülerInnen) sollte die SchülerInnen darauf einstimmen, dass uns ein „besonderes“ Thema, das nicht gleichbedeutend neben andere gestellt werden kann, bevorsteht. Bewusst entschied ich mich dafür, es bei diesem brieflichen Einstieg zu belassen und vorerst nichts zu erläutern. Zu groß wäre die „Gefahr“ gewesen, gleich zu Beginn die Stimmung in eine bestimmte Richtung zu „lenken“ und in die „Moralfalle“ zu tappen.

Nachdem die SchülerInnen den Brief lasen, hatten sie genügend Zeit, den Gedankentext¹⁹ (GT 1) zu schreiben.

Die Impulsfragen (vgl. Arbeitsauftrag am Briefende) lauteten:

Was hat das Thema Holocaust mit mir zu tun?

Weiß ich schon etwas zum Thema und woher?

¹⁸ „Besonders“ heißt hier nur, dass die SchülerInnen bisher noch nie einen derartigen Brief von mir bekamen.

¹⁹ Die Erklärung, was wir unter „Gedankentext“ verstehen, findet sich auf S. 3 (FN 8).

Was möchte ich noch wissen?

Erwartungen

Mein Ziel war es, zu erfahren, mit welcherlei Vorerfahrungen ich rechnen konnte und in welche Richtung das Interesse der SchülerInnen geht, um meinen Unterricht darauf abstimmen zu können. Meine Erfahrung nach mehrmaligem Holocaust-Unterricht in der 8. Schulstufe lehrte mich, dass in Lerngruppen von teils sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen und Voraussetzungen ausgegangen werden muss. Was Jugendliche über den Zweiten Weltkrieg, den Nationalsozialismus und den Holocaust „wissen“, stammt meist aus TV-Dokumentationen und Spielfilmen. Manche wenige hörten auch persönliche Geschichten von noch lebenden ZeitzeugInnen.

Das Interesse der SchülerInnen bezieht sich meist auf die Gräueltaten, die Menschen in den KZs angetan wurden.

Besonders interessierte mich, wie die Jugendlichen an die Frage, was das Thema mit ihnen zu tun hätte, herangingen. Wie erwähnt, gab ich keine weiteren Erklärungen, was mit der Frage gemeint sein könnte und ich musste damit rechnen, dass die Jugendlichen mit jener Art der Fragestellung wenig oder nichts anzufangen wussten.

Überdies schien mir mein „Brief“ als Eröffnung des Unterrichtsprojekts „Holocaust“ gut geeignet, um den SchülerInnen zu verdeutlichen, dass uns ein Projekt mit herausragender Bedeutung bevorsteht.

Zusammenfassung der Ergebnisse (GT 1)²⁰

- Es bestätigte sich, dass die SchülerInnen vieles über Holocaust und Nationalsozialismus aus den Medien und von Eltern bzw. Großeltern erfahren hatten. V. a. durch Spielfilme dürfte sich in den Köpfen der Jugendlichen das Bild vom „Hollywood-Holocaust“ festgesetzt haben.
- Die Verbindung zum Flüchtlingsthema wurde von vielen Jugendlichen hergestellt. Hier beantwortete sich für manche auch die Frage, was das Thema mit ihnen zu tun hätte.
- Ein Phänomen, das an sich nicht neu für mich war, ist, dass SchülerInnen häufig als (fast alleinigen) Täter und „Schuldigen“ Adolf Hitler sehen.

²⁰ GT 1 bis 17 = Klasse 4a, 18 bis 40 = Klasse 4b (vgl. Anhang)

- Die Jugendlichen verwenden die Begriffe ‚Zweiter Weltkrieg‘, ‚Nationalsozialismus‘ und ‚Holocaust‘ undifferenziert, scheinbar ohne eine konkrete Vorstellung von der Bedeutung derselben zu haben.
- Manchmal macht sich ein sehr unreflektierter Umgang mit Sprache bemerkbar, wenn es zum Beispiel heißt: „Ich freue mich schon auf den Ausflug ins KZ Mauthausen.“²¹
- Immer wieder stellte ich beim Lesen der „Gedankentexte“ fest, dass – vor allem im Plenum eher zurückhaltende – SchülerInnen (vermeintlich) banale Fragen stellen, die sie wahrscheinlich in der Gruppe aus Angst, sich bloßzustellen, nicht stellen würden; so zum Beispiel die Frage: „[...] wer ist [der Holocaust] eigentlich?“²² Oder: „Aber was ein Rassist ist, weiß ich nicht genau [...]“. Zudem zeigen sich in den Texten die Inhomogenität der Lerngruppe und die große Differenz, was den Wissenstand betrifft.
- Des Öfteren konfrontierten mich SchülerInnen damit, dass sie Angst vor dem Besuch der Gedenkstätte Mauthausen bzw. vor der intensiven Beschäftigung mit dem Holocaust hätten.²³
- Auffällig ist, dass Jugendliche erwähnen, die Themen Nationalsozialismus und Holocaust werden von vielen als „lustig“ empfunden, manche würden darüber lachen.²⁴
- Manche SchülerInnen verwenden die Kurzform „Adi“ für Adolf Hitler.
- Einige SchülerInnen geben an, ihre MitschülerInnen (!) müssten mehr zum Thema erfahren.

Interpretation, Erkenntnisgewinn

- SchülerInnen erzählen gerne Geschichten, die sie von ihren Großeltern, Urgroßeltern oder anderen Zeitgenossen, die noch in ihrem Umfeld leben, gehört haben, was ich als wertvollen Beitrag zum Unterricht sehe. Beim quellenkritischen Hinterfragen dieser Erzählungen können sich Probleme auftun, wenn man als LehrerIn dabei zu wenig „behutsam“ vorgeht und

²¹ GT 21.

²² GT 9.

²³ Vgl. auch GT 12.

²⁴ Vgl. GT 18.

SchülerInnen beispielsweise in eine Verteidigungsposition für ihre Großeltern oder Vorfahren „drängt“. Vermutlich können Jugendliche nur schwer oder gar nicht akzeptieren, dass die Lehrperson mit ihrem „nur angelernten“ Wissen die Autorität der Vorfahren als Vermittler historischer „Wahrheit“ „untergräbt“.²⁵

- Auffällig häufig haben SchülerInnen ein Holocaust-Bild im Kopf, in dem die Opfer Juden/Jüdinnen sind und der Täter „Hitler“ ist. Manchmal sprechen sie auch von „Hitler und die Nazis“²⁶.
- Ein Thema, mit dem ich als Lehrerin immer wieder – nicht nur im Fach Geschichte – konfrontiert bin, ist der unreflektierte Sprachgebrauch der SchülerInnen: Ein Grund, warum ich gerne und häufig Gedankentexte schreiben lasse, ist, dass ich mir schriftlich eine sachliche Anmerkung bzw. Kritik erlauben kann, ohne den Schüler / die Schülerin bloßzustellen und damit zu riskieren, dass er künftige Wortmeldungen vermeidet. In diesem Zusammenhang ist es auch hilfreich, sich bewusst zu machen, dass zum einen die Sprachsensibilität Jugendlicher noch nicht voll ausgebildet ist und sie zum anderen teilweise zu Begriffen andere Konnotationen haben als wir. Das heißt, sie verstehen oft unsere Kritik nicht: Warum soll man denn nicht vom „Ausflug ins KZ Mauthausen“ sprechen?“, könnten sie sich etwa fragen.
- Die hier erprobten Unterrichtsmethoden eigneten sich wirklich gut, mit inhomogenen Lerngruppen zu arbeiten, weil ja zu keinem Zeitpunkt bestimmte (kognitive) Ergebnisse erwartet oder gar abgefragt wurden.
- Wenn SchülerInnen ausdrücken, Angst zu haben, ist das einerseits ein wichtiges Signal, diese Emotionen im Unterricht zu thematisieren, andererseits ein Indiz für die „Dämonisierung“ des Holocaust als etwas „Geheimnisvolles“, „Rätselhaftes“. Dies zeigt sich auch darin, dass ein Schüler den Namen ‚Adolf Hitler‘ „codiert“ (A**** H.) wiedergibt.²⁷ Hierin und auch in den „lustig“ gemeinten

²⁵ Dieser „pseudowissenschaftliche“ Erklärungsversuch half mir, die Reaktion mancher SchülerInnen zu verstehen und emotionsfrei darauf zu reagieren.

²⁶ Spätestens nach der U-Einheit „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?“ war dieses Bild korrigiert, was die hohe Qualität des U-Materials bestätigt.

²⁷ Vgl. GT 22.

Formulierungen²⁸ zeigt sich nicht zuletzt die große (zeitliche und emotionale) Distanz der Vierzehnjährigen zur Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust, die es einmal mehr notwendig und vernünftig erscheinen lässt, neue Ansätze in der Vermittlung zu suchen.

2. bis 4. UE: Ausstellung „darüber sprechen“:



²⁸ „Adi“ z. B. in GT 19, 26, 27, 32, ...



Unterrichtsverlauf

Ich hielt mich im Großen und Ganzen an die von Maria Ecker und Nadja Danglmaier (erinnern.at) zur Verfügung gestellten Unterrichtsvorschläge²⁹: Bevor sich die SchülerInnen mit den Ausstellungstafeln beschäftigten, verteilte ich kommentarlos die Bilder (ohne Text) im Raum und forderte die Lernenden auf, sich spontan für ein Bild zu entscheiden. Vorerst wussten sie nicht, dass es sich um die Ausstellungsbilder handelte.

Im nächsten Schritt forderte ich die SchülerInnen einzeln auf, zu erzählen, warum sie sich für das eine oder andere Bild entschieden hätten. Schließlich begaben sie sich in die Aula zur Ausstellungstafel ihrer Wahl und lasen die Texte. Danach erzählten sie sich gegenseitig, was sie über die Zeitzeuginnen und Zeitzeugen erfahren hatten und entschieden sich im Plenum für drei Personen, mit denen sie sich näher auseinandersetzen wollten. In der 4a-Klasse fiel die Wahl auf J. Hübner, G. Kovacs

²⁹ Vgl. Homepage erinnern.at

und H. Linser, von denen wir in der folgenden Einheit die Videointerviews (Neue Heimat Israel / Das Vermächtnis) sahen. Die 4b-Klasse wählte G. Kovacs, S. Haber und D. Weiss. Den Abschluss dieser dreistündigen Unterrichtssequenz bildete ein offenes Gespräch im Plenum.

Erwartungen

Die individuelle und ohne jegliche Vorgaben meinerseits getroffene Auswahl einer bestimmten Person schien mir zu gewährleisten, das Interesse und auch die Neugier seitens der Jugendlichen zu wecken. Dadurch, dass es ihre eigene Entscheidung war, mit welchen Menschen sie sich näher beschäftigen möchten, sollte die Lernmotivation gesteigert werden.

Die Ausstellungstafeln sind nach meinem Empfinden äußerst schülernah gestaltet, die Texte sind auch für junge LeserInnen gut verständlich. Dies sollte eine Lernsituation ermöglichen, in der sich niemand überfordert fühlt. Demgegenüber boten die Tafel-Rückseiten die Möglichkeit, sich zusätzliche Informationen zu holen, was wiederum die Unterforderung der „rascheren LeserInnen“ zu vermeiden half.

Ich hoffte, die Jugendlichen mit dieser Sequenz als inhaltlichen Einstieg in das Projekt „Holocaust“ zu überraschen, in gewisser Weise auch ihre Erwartungen an traditionelle Unterrichtsformen zu enttäuschen: Dass sie sich mit individuellen ZeitzeugInnen-Erzählungen auseinandersetzen und nicht mit Zahlen und Fakten oder einer „menschenleeren“ Zusammenfassung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust, endend mit dem erhobenen Zeigefinger und der Botschaft, dass etwas Vergleichbares nie wieder geschehen dürfe, sollte motivierend wirken, sich darauf einzulassen, wie Menschen Ausgrenzung und Verfolgung erlebten.

Abschließend sei festgestellt, dass Methoden, die SchülerInnen ermöglichen, sich frei im Raum zu bewegen und miteinander zu kommunizieren, ohne dabei „beurteilt“ oder „korrigiert“ zu werden, immer förderlich für eine angenehme Unterrichtsatmosphäre sind. Eine solche Atmosphäre wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für einen von gegenseitiger Wertschätzung geprägten Unterricht.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Jugendlichen waren merklich irritiert, dass sie als Einstieg in das Holocaust-Projekt mit Bildern meist fröhlich wirkender Menschen und nicht mit solchen leidender und sterbender KZ-Häftlinge, die viele von ihnen aus den Medien kennen, konfrontiert wurden.

Ich hielt es für wichtig, mich mit maßregelnden Bemerkungen zurückzuhalten. Zu groß schien mir die Gefahr, den SchülerInnen das Gefühl zu vermitteln, dass ich ihre Gedanken in eine von mir vorgegebene Richtung lenken möchte.³⁰ Was nun geschah, war für mich spannend zu beobachten: Zuerst wurde über manche Bilder gescherzt und gelacht. Nach wenigen Minuten und ohne Ermahnung meinerseits begannen die SchülerInnen, die Bilder ganz ruhig auf sich wirken zu lassen und darüber nachzudenken, von welchen Menschen sie gern mehr wissen würden.

Nach der Auswahl der Bilder war es für mich besonders interessant, zu erfahren, aufgrund welcher Details die Jugendlichen persönliche Zugänge zu den Bildern bzw. abgebildeten Menschen fanden: So entschied sich ein Junge für das Bild mit Dorli Neale, weil er als gebürtiger Tiroler und begeisterter Bergsteiger Alpenvereinsstütten wie das Ötztaler Ramolhaus kenne. Ein anderer Schüler wählte das Bild mit Elisabeth Jäger, weil darauf „richtige österreichische Kinder“ (Zitat!) abgebildet seien, was er an den Lederhosen erkenne. Das Bild von George Kovacs war für einige attraktiv, weil er „durch sein Lachen so sympathisch wirke“. Allein wegen des Namens fühlte sich ein Mädchen zu Sophie Haber hingezogen: Der Name jenes Mädchens ist Anna-Sophie Haberl. Einige SchülerInnen wählten das Bild von Jehudith Hübner und Edith Winkler. Sie begründeten dies damit, selbst jüngere Geschwister zu haben und ähnliche Fotos auch aus ihren Familienalben zu kennen.³¹

Als ich die Jugendlichen aufforderte, sich nun mit der zu ihrem Bild passenden Ausstellungstafel auseinanderzusetzen, konnte ich gut beobachten, wie motivierend

³⁰ Wenn nämlich SchülerInnen vermuten, die Lehrkraft hätte bestimmte Erwartungen an ihre Gedanken, fühlen sie sich häufig überfordert und hören auf zu denken.

³¹ Im Verlauf des Unterrichtsgeschehens schenkte ich der Beschäftigung mit Jehudith Hübner besondere Aufmerksamkeit: Gegen Ende des Unterrichtsprojekts sollten sich die SchülerInnen mit dem Unterrichtsmaterial „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler“ (erinnern.at) noch einmal mit der Geschichte der Winkler-Schwester beschäftigen.

es für sie war, die Geschichten der Menschen zu lesen. Neu war für die meisten die wörtliche Wiedergabe gesprochener Sprache in den Zitaten. Ohne Aufforderung, also aus eigener Motivation, lasen die meisten SchülerInnen auch die Erläuterungen auf den Rückseiten der Tafeln und konnten damit – ausgehend von der individuellen Geschichte – kognitives Wissen erwerben.

Als anschließend im Plenum berichtet wurde, was man erfahren hatte, zeigte sich, dass diese Form des individuellen Zugangs höchst motivierend war und das Interesse weckte, mehr zu erfahren. Dies zeigte sich auch in der Diskussion darüber, welche der 14 Interviews ausgewählt werden sollten.

Nach dem Ansehen der Videointerviews ergab sich eine Plenumsdiskussion, die ebenfalls sehr konstruktiv verlief. Fachliche Fragen versuchte ich bestmöglich zu beantworten, manchmal übernahmen dies auch SchülerInnen, die schon mehr wussten als ihre MitschülerInnen. In wenigen Fällen wurde Unverständnis ausgedrückt, was wiederum Diskussionen nach sich zog: So konnte zum Beispiel ein Mädchen nicht verstehen bzw. nachvollziehen, warum Jessie Winkler ihre kleine Schwester alleine zurückließ. Eine andere Schülerin erwiderte: „Sie wusste ja nicht, dass die Kleine sterben muss.“ In der folgenden Phase führten die Mädchen ein wirklich intensives Gespräch darüber, was sie an Jessies Stelle getan hätten. Zwei zentrale Fragen prägten diese Diskussion: Zum einen ging es um das Abwägen möglicher Handlungsspielräume. Zum anderen lernten die Mädchen an diesem Beispiel, wie vorsichtig wir bei der Beurteilung der Geschichte aus unserer Perspektive, mit der Erfahrung und dem Wissen der vergangenen 70 Jahre, sein müssen.

Eine interessante Debatte ergab sich nach dem Video von Ilse Aschner, die erzählte, sie hätte bis 1938 gar nicht gewusst, dass sie Jüdin sei. Ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund meinte: „Wenn sie es nicht wusste, war sie keine Jüdin. Man sieht doch, wer Jude ist.“ Eine höchst spannende Diskussion über äußere Zeichen und religiöse Symbole, auch über Vorurteile, entstand.

Auch die Besprechung der Frage eines Schülers mit muslimischem Hintergrund, ob diese Menschen nun „Juden oder Österreicher“ seien, erregte die Aufmerksamkeit

vieler.³² Dass auch Fragen wie „Was gab es auf dem Schiff nach Palästina zu essen?“ „Ging der Nationalsozialismus bis Vorarlberg?“ gestellt wurden, verdeutlicht, wie stark die kognitiven Fähigkeiten voneinander abweichen.

Interpretation, Erkenntnisgewinn

Videointerviews als Einstieg in den Holocaust-Unterricht sind bestens geeignet, die SchülerInnen zu motivieren, mehr zu erfahren. Persönliche Geschichten sind spannend und regen zur Identifikation an. Die Jugendlichen versuchen, zu verstehen. Der größte Vorteil allerdings liegt, wie ich meine, darin, dass am Ende dieser Sequenz so viele offene Fragen im Raum standen.

Die Methode, ausgehend von den Zeitzeugen-Interviews auf die Fragen der SchülerInnen einzugehen und jede Form der Diskussion zuzulassen, bringt mit sich, dass individualisierte Lernprozesse ablaufen. Meine Bedenken, dass die SchülerInnen aufgrund ihres teils geringen historischen Wissens mit den Inhalten der Interviews überfordert sein könnten, erwiesen sich als irrelevant.

Wenn ich schließlich die Arbeit in den beiden (wie oben beschrieben) sehr unterschiedlichen Klassen vergleiche, zeigt sich ein für mich wenig überraschendes Ergebnis: Alltagsthemen wie Kindheit, Familie, Schule beschäftigten die SchülerInnen der 4a-Klasse, während in der 4b das Thema Religion (Judentum, Islam) und die damit verbundenen Vorurteile dominierten.³³

5. bis 8. UE: Thema FLUCHT und VERTREIBUNG, ZIVILCOURAGE³⁴

Aktuell verdient das Thema „Flucht und Vertreibung“ besondere Aufmerksamkeit, weshalb ich an diesem Punkt des Unterrichtsverlaufs die Gegenwart miteinbezog.

³² Als besonders geeignet für die Behandlung dieser Frage erwiesen sich die betreffenden Abschnitte im Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“: S. 20 – 23.

³³ Für mich ist diese Erkenntnis ein Indiz dafür, wie wichtig es ist, den Unterricht an die SchülerInnen anzupassen, sie also „dort abzuholen, wo sie sind“.

³⁴ Das Unterrichtsmaterial zum Thema „Flucht und Vertreibung“ stammt von [erinnern.at](http://www.erinnern.at), ebenfalls die den SchülerInnen von mir zur Verfügung gestellten Texte:
<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/ueber-den-holocaust-unterrichten/flucht-und-vertreibung>.

Wieder bildeten drei Videointerviews die Basis: Sophie Haber, Jehudith Hübner und Ilse Aschner. Die SchülerInnen erhielten den Auftrag, nach dem Ansehen der Interviews in Kleingruppen folgende Frage zu behandeln:

- *Welchen Problemen waren Flüchtlinge wie Sophie Haber, Jehudith Hübner und Ilse Aschner bei ihrer erzwungenen Auswanderung und im Zufluchtsland ausgesetzt? Schreibt auf, was euch einfällt!*

Anschließend wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und besprochen bzw. allfällige Unklarheiten geklärt. Als sog. „Merktext“ erhielten die SchülerInnen den Text „Flucht und Vertreibung“ (erinnern.at).

Abschließend folgte ein kurzer Informations-Input über Ute Bock und der Auftrag an die SchülerInnen, einen Gedankentext zu schreiben.³⁵

Der Text „Flucht und Vertreibung“ führt zur Geschichte Paul Grüningers, den die SchülerInnen bereits aus dem Interview mit Sophie Haber kennen sollten. Der nun folgende Arbeitsauftrag wurde wieder in Kleingruppen erledigt:

- *Paul Grüninger zeigte Zivilcourage, indem er anderen in einer Notsituation half. Was bedeutet Zivilcourage für euch? Schreibt auf, was euch einfällt!*

Im Anschluss an die Ergebnis-Präsentation lasen wir das Kapitel „Tun wir was!“³⁶

Zum Thema „Zivilcourage“ wurden die SchülerInnen nun aufgefordert, in Kleingruppen Situationen zu besprechen, in denen jemand ungerecht oder gemein behandelt wurde.³⁷ Sie sollten eine Situation beschreiben, über Reaktionsmöglichkeiten der Betroffenen sprechen und / oder eine Situation in einem Szenenspiel darstellen.

³⁵ GT 2, vgl. Anhang.

³⁶ „Ein Mensch ist ein Mensch“, S. 46.

³⁷ Vgl. Arbeitsauftrag in „Ein Mensch ist ein Mensch“, S. 49.

Erwartungen

Die Interviews zum Thema Flucht und Vertreibung (Haber, Hübner, Aschner) schienen mir gut geeignet, nicht nur über das o. g. Thema nachzudenken, sondern auch auf (fachliche) Querfragen einzugehen und somit Faktenwissen zu festigen bzw. zu vertiefen.

Außerdem erhoffte ich mir - vor allem nach dem Schreiben des Gedankentextes - einen regen Meinungsaustausch über aktuelle Flüchtlingsthemen.

Was das Szenenspiel betrifft, erwartete ich, dass die Jugendlichen verschiedenste Szenen aus ihrer Erfahrungswelt aufgreifen und sich nicht zuletzt damit auseinandersetzen, welche (zivilcouragierten) Handlungsoptionen die Betroffenen haben.

Die SchülerInnen sollten – dies kann als übergreifendes „Lernziel“ resümiert werden, erkennen, dass sie selbst mit ihren Entscheidungen für ihr Handeln und dessen Folgen verantwortlich sind und dass die Summe aller Handlungen das ergibt, was später als „Geschichte“ bezeichnet wird.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Interviews:

Bemerkenswert ist die Reaktion mancher Jugendlicher im Umgang mit dem Video J. Hübners (Flucht und Vertreibung). Vor allem Buben urteilten vorerst sehr rasch: „Sie hätte halt die kleine Schwester mitnehmen müssen...“. Daraufhin entstand ein Wortwechsel zwischen Buben und Mädchen, die nach diesem Video großteils emotional wirklich stark berührt waren. Sie thematisierten. „...was wäre gewesen, wenn...“- Szenarien, wobei sie m. E. intensiv über die Lebensumstände und (Un)möglichkeiten für Jüdinnen / Juden 1938 nachdachten. Zudem halte ich folgende Aussage eines Mädchens für interessant: *„Wenn ich diese Geschichte der beiden Mädchen in einem Film sehen würde, würde ich weinen. Aber dass so etwas wirklich passiert ist, kann ich mir gar nicht vorstellen.“* Eine andere Schülerin bemerkte, dass J. Hübner nach so langer Zeit beim Erzählen ihrer Geschichte immer noch den Tränen nahe war, woraufhin erörtert wurde, ob denn „die Zeit die Wunden heile“ (Zitat!).

Daraufhin meldete sich ein Mädchen zu Wort: *„Ich kann das gut verstehen. Meine Oma ist schon lange gestorben. Immer, wenn ich daran denke, was sie als Letztes sagte, muss ich weinen. Das hört nie auf.“*

Die Geschichte Ilse Aschners führte zur Frage, ob denn die Grenzbeamten an der deutsch-niederländischen Grenze *„kein schlechtes Gewissen“* gehabt hätten, nachdem sie 30 Menschen in den sicheren Tod schickten. Ein Junge äußerte, in gewisser Weise das Verhalten der Beamten entschuldigend, dass diese ja *„nur ihre Pflicht getan“* hätten, außerdem nicht wussten, was die Jüdinnen / Juden in Deutschland erwartete. In diesem Zusammenhang ergab sich eine Diskussion über Gehorsam und Pflicht versus Gewissen und Menschlichkeit.

Sophie Haber erzählt im Interview, dass die Eltern in Wien mit ihr ausschließlich deutsch sprachen und sie deshalb ihre polnische Muttersprache völlig verlernte. Vor allem in der 4b-Klasse, in der einige SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund sind, deren Mütter kaum deutsch sprechen, verlief die Diskussion interessant.

Szenenspiel:

Von den zahlreichen Szenen gebe ich eine, die in der 4a-Klasse gespielt wurde, wörtlich wieder, weil sie ungewöhnlich verlief:

Ein Schüler, Christian, spielte einen Jungen, der einen „Ausländer“ (türkisch) beschimpft:

„Na, Alter, gemma Billa oder Bahnhof? Was tust denn überhaupt da bei uns? Schleich di ham wo du herkommst. Wir brauchen di net. Host eh ka Hokn ...“

Der Schüler, der den „Ausländer“ spielte, schien empört, wehrte sich aber nicht. Lukas spielte den „Helfer“, der aber nicht eingriff.

Die SchülerInnen im Publikum reagierten mit (verhaltenem) Lachen.

Ich wollte von ihnen wissen: *„Könnte der Lukas irgendetwas tun? Warum lacht ihr denn?“*

Ein Mädchen antwortete: *„Weil der Christian so echt ist.“*

Ich: *„Ist das also kein Spiel?“*

Einige aus der Klasse: „*Nein.*“

Nun war es ruhig in der Klasse.

Ich: „*Hab ich euch jetzt richtig verstanden? Christian benimmt sich also in Wirklichkeit so wie der „Täter“ in seinem Spiel. Wer ist denn das „Opfer“?*“

Noch immer herrschte Schweigen. Alle blickten zu Joel, dem (dunkelhäutigen) Jungen mit nigerianischem Migrationshintergrund.

Ich: „*Wer ist der „Helfer“?*“

Die Jugendlichen sagten noch immer nichts.

Ich schloss die Stunde mit den Worten: „*Eure Reaktion war es jetzt zu lachen. Überlegt euch, welche Möglichkeiten es gäbe.*“

In der 4b-Klasse ergab sich folgende Situation, nachdem einige eher belanglose Szenen gespielt wurden:

Erkam (türkischer Migrationshintergrund): „*Des geht ma oft so.*“ (...dass er beschimpft wird, Anm.)

Ich: *Erkam, erzähl mal!*

Erkam: „*Meine Schwester spaziert auf dem Gehsteig. Da fährt ein Auto vorbei, Fenster runter, einer schreit raus: Scheiß-Terroristen-Weib.*“

Ich: *Und?*

Erkam: „*Keiner hilft, weil alle Angst haben.*“

Ich fordere die anderen SchülerInnen auf, darüber nachzudenken.

Gedankentext:

Mit Ausnahme eines Schülers³⁸ drückt sich in allen Texten eine wohlwollende und menschliche Einstellung Flüchtlingen gegenüber aus.

³⁸ Vgl. GT 1: Diesen Text schrieb jener Schüler, der im Rollenspiel den „Ausländer“ beschimpfte.

Insgesamt war die Sequenz zum Thema „Flucht – Vertreibung – Zivilcourage“ u. a. deshalb wichtig, weil durch diesen „Brückenschlag in die Gegenwart“ den Jugendlichen bewusst werden sollte, dass es nicht nur um Geschichte geht, sondern ganz besonders darum, wie wir unser Wissen heute einsetzen, um die Welt mitzugestalten.

Im Zusammenhang mit den Videointerviews, aber auch nach den Rollenspielen ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, um über Handlungsoptionen nachzudenken. Vor allem die Geschichte Sophie Habers, die von der Lehrerin erzählt, die ihr nicht mit Verachtung, sondern verständnisvoll begegnete, vermittelte eindrücklich, „dass ein Mensch sich zu vielen verschiedenen Zeitpunkten dem Gesicht, dem Schicksal, dem Leid eines anderen öffnen und damit eine Wende der Geschichte – zumindest der Geschichte eines Einzelnen – herbeiführen kann.“³⁹

9. bis 12. UE: „Input – Block“: Vorüberlegungen, Erkenntnisse

Zu diesem Zeitpunkt des Projektes gab es einen Schnitt, sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Hinsicht. Dabei ging ich einen etwas „anderen“ Weg: Ich plante zwar den Zeitpunkt dieses „Input-Blocks“⁴⁰, jedoch nicht den genauen Inhalt, um wieder möglichst „nah“ an den Bedürfnissen und Fragen der SchülerInnen zu bleiben. Von Projektbeginn an notierte ich deshalb sämtliche Fragen, die die Lernenden stellten, zum Beispiel: *„Warum gerade die Juden?“* *„Wie konnte Hitler so mächtig werden?“* *„Gab es ein solches Regime nur im Deutschen Reich?“* *„Was heißt ‚arische‘ Rasse?“* *„Meine Uroma hatte ein Mutterkreuz. Was ist das?“* ... Ausgehend von diesen Fragen entschied ich mich für die folgende Themenauswahl:

- Geschichte des Antisemitismus
- Aufstieg der NSDAP
- Merkmale des Faschismus

³⁹ McKayton, Noa: Gedanken zur pädagogischen Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht. S. 3.

⁴⁰ Der Zeitpunkt war bewusst hier gewählt, um eine emotionale Überforderung zu vermeiden.

- NS-Ideologie, „Gleichschaltung“

Ich konnte also mit jedem Thema an eine oder mehrere SchülerInnen-Fragen anknüpfen. Dies gab den Lernenden das Gefühl, dass ausschließlich ihr Interesse Ursache für die inhaltliche Auswahl war. Ohne Zweifel gelang es dadurch, Motivation, Lernbereitschaft und Aufmerksamkeit merklich zu erhöhen.

13. bis 16. UE: Film „Hasenjagd“ mit Vor- und Nachbereitung

Unterrichtsverlauf

Ich hielt es für sinnvoll, vor dem geplanten Besuch der KZ-Gedenkstätte Mauthausen den Film „Hasenjagd“ zu behandeln. Einleitend lasen die SchülerInnen einen Informationstext, der anlässlich des Jahrestages des „Ausbruchs“ der 500 Häftlinge in den OÖ Nachrichten erschien und eine komprimierte, aber sachlich fundierte Darstellung des Geschehens im ehemaligen KZ Mauthausen beschreibt. Danach sahen wir den Film. In der darauffolgenden Stunde wurde nicht wie gewohnt diskutiert, sondern in Form eines sog. „Stummen Dialogs“⁴¹: Dabei wird jede/r SchülerIn aufgefordert, einen Gedanken, ein Statement zum Film auf ein Blatt Papier zu schreiben. Daraufhin gehen die SchülerInnen im Raum herum, lesen, was die anderen geschrieben haben und ergänzen ihre Gedanken, Antworten, Statements.

Erwartungen und Vorüberlegungen

Der Wunsch vieler SchülerInnen ist es – vor allem im Geschichtsunterricht -, Filme anzuschauen, wobei sie Spielfilme bevorzugen. Nun steht gerade zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust eine überaus große Auswahl an qualitativ sehr unterschiedlichen Produktionen zur Verfügung.

Den sog. „Hollywood-Holocaust“ bekommen die Jugendlichen meist im Kino und Fernsehen präsentiert, weshalb ich mich für den österreichischen Film „Hasenjagd“

⁴¹ „Stummer Dialog“: im Anhang.

entschied. Außerdem fungierte er als Bindeglied zwischen dem Unterricht in der Schule und dem Gedenkstättenbesuch.

Zusammenfassung der Ergebnisse, Erkenntnisgewinn

Wie der „Stumme Dialog“ in diesem Zusammenhang funktionieren würde, wusste ich nicht, weil diese Methode auch für mich neu war. Umso mehr war ich über den Verlauf sehr positiv überrascht. Gewöhnlich gestalten sich Plenumsgespräche nach Spielfilmen eher unruhig und unstrukturiert. Diese Methode aber erforderte von den SchülerInnen zuerst, sich ruhig mit ihren eigenen Gedanken auseinanderzusetzen und sie zu erfassen. Danach konnten sie, je nach ihren Bedürfnissen, auf die Gedanken und Fragen ihrer MitschülerInnen eingehen, was erfreulicherweise höchst diszipliniert verlief. Wenn es auch kein sichtbares Ergebnis gibt, glaube ich doch, dass der pädagogische Wert dieses „Stummen Dialogs“ sehr hoch ist.

17. bis 19. UE: „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler?“⁴²

Unterrichtsverlauf

Um auf die nun folgende Sequenz vorzubereiten, erklärte ich den SchülerInnen, dass wir nun nicht nur methodisch „etwas Besonderes“⁴³ machen würden, sondern auch inhaltlich, indem wir nicht wie bisher die Opfer fokussieren, sondern den Blick auf die „Täterseite“ richten.⁴⁴ Ich schrieb den Titel der UE („Wer ist schuld ...“) an die Tafel und teilte der Klasse mit, dass wir Edith Winkler bereits kennen würden. Ohne nähere Information startete ich das Videointerview von Jehudith Hübner, obwohl es die SchülerInnen bereits aus der ersten Sequenz des Projekts kannten. Mithilfe der von erinnern.at zur Verfügung gestellten Powerpoint-Präsentation stellte ich anschließend die Biographie Edith Winklers vor. Dabei erläuterte ich, ausgehend von dieser

⁴² Die Unterrichtseinheit „Wer ist schuld am Tod von Edith Winkler“ wurde mir vor Veröffentlichung von Maria Ecker (erinnern.at) „zur Probe“ zur Verfügung gestellt. Ich hielt mich im Wesentlichen an die Vorlage, die hier angegebene Zeitvorgabe hielt ich nicht ein.

⁴³ Erfahrungsgemäß steigen Aufmerksamkeit und Neugier der SchülerInnen, wenn man sie wissen lässt, dass sie quasi Probanden für etwas Neues sind.

⁴⁴ An dieser Stelle des Unterrichtsverlaufs beschränkte ich mich bewusst auf Opfer und Täter und klammerte die Gruppe der Mittwirkenden und die der HelferInnen vorerst aus.

Biographie, relevante Themenbereiche (Juden in Wien vor 1938, „Anschluss“, „Reichskristallnacht“, Auswanderung, Vernichtungslager in Polen). Auch forderte ich die SchülerInnen auf, bei Unklarheiten zu fragen und sich zu Wort zu melden, wenn sie etwas ergänzen möchten. So dauerte der Einstieg eine ganze Einheit.

Die zweite UE begann mit der intensiven Beschäftigung mit den vier Begriffen („TäterInnen“, „ProfiteurInnen und Mitwirkende“, „ZuschauerInnen“, „HelferInnen und Widerständige“). Auch hier hielt ich mich an die Vorlage. Die Einzelarbeit mit den Biographiekarten fand ebenfalls in dieser Einheit statt.

In der dritten Einheit arbeiteten die SchülerInnen in Dreiergruppen und stellten, nachdem sie für jede Karte in der Gruppe entschieden hatten, unter welchem der vier Begriffe sie angebracht werden sollte, jeweils ihre Karte vor. Dies wurde in der vierten Einheit fortgesetzt. Nach Beendigung dieser Phase setzten wir uns erneut mit der Ausgangsfrage („Wer ist schuld ...“) auseinander. Schließlich beantworteten die SchülerInnen jene vier Fragen, die als Nachbereitung vorgeschlagen werden, schriftlich.⁴⁵

Erwartungen, Vorüberlegungen

Da ich mich im Rahmen des Zentralen Seminars 2016 intensiv mit dem Unterrichtsentwurf beschäftigte und ich diesen für wirklich gut gelungen hielt, freute ich mich darauf, ihn in meinen Klassen zu erproben.⁴⁶ Auch der inhaltlich „rote Faden“, dass individuelle Geschichten die Basis für meinen Unterrichtsentwurf sein sollen, blieb bestehen. Ich war also überzeugt, dass in diesen vier Stunden qualitativ hochwertiger Unterricht stattfand und erwartete deshalb, die intendierten Lernziele zu erreichen.

⁴⁵ Texte befinden sich im Anhang.

⁴⁶ Vielleicht übertrug sich meine hohe Lehrmotivation auf die SchülerInnen...

Schon beim Einstieg konnte ich das große Interesse der SchülerInnen an der Geschichte der Winkler-Schwester wahrnehmen.⁴⁷ Es zeigte sich wieder, dass der Weg, ausgehend von einer individuellen Geschichte historisches Wissen zu vermitteln, besonders erfolgversprechend ist. Außerdem war es anhand der übersichtlich gestalteten Bildpräsentation (Edith Winkler) möglich, historisches Faktenwissen zu vermitteln. Zudem war ich mit zusätzlichem Material (Bilder, Bücher, ...) vorbereitet, allfällige Fragen umfassend zu beantworten.

Die Assoziationen, die die SchülerInnen zu den vier Begriffen notierten, waren erwartungsgemäß nicht überraschend.

Mit großem Interesse wurden nun die Biographie-Karten gelesen und der Arbeitsauftrag (Phase I) erledigt. Allerdings waren viele Jugendliche mit der Formulierung der Frage „Nenne konkrete Handlungen oder Entscheidungen ...“ überfordert. Sie beschränkten sich zum Großteil darauf, den Inhalt ihrer Karte wiederzugeben. Erst in den Dreiergruppen (Phase II) führten die zum Teil unterschiedlichen Meinungen zu angeregten Debatten. Außerdem wurden wieder Fragen hinsichtlich der möglichen Handlungsoptionen gestellt und in den Gruppen – zum Teil hitzig – diskutiert. Anstelle der Schlussdiskussion wurden nun die Evaluationsfragen (lt. Vorlage) einzeln (schriftlich) beantwortet.⁴⁸ In wenigen Texten zeigt sich, dass die SchülerInnen bis zuletzt den Eindruck hatten, dass wir uns – ähnlich einem Kriminalfall – auf die Suche des Mörders Edith Winklers machen würden und sie nicht als eine Art Symbolfigur für die große Zahl der Opfer verstanden haben. Doch insgesamt, das konnte ich auch im Verlauf der Diskussionen immer wieder feststellen, wurde das Lernziel erreicht: Den Jugendlichen wurde bewusst, dass es nicht nur einer Gruppe „abnormer“ Nazi-Täter und einer Gruppe Opfer bedarf, um ein Geschehen wie den Holocaust zu ermöglichen. Und es wurde ihnen bewusst, dass zwar nicht die Verfolgten, sehr wohl aber die in der Nazi-Gesellschaft Integrierten Entscheidungen treffen konnten: mitzumachen, zuzusehen oder aber zu helfen bzw. Widerstand zu leisten.

⁴⁷ Ich notierte die Wortmeldung eines Schülers: „Die beiden kennen wir schon!“

⁴⁸ Vgl. Anhang

20. bis 21. UE: Info-Block – Verlauf des Zweiten Weltkriegs

In ziemlich „traditioneller“ Weise unterrichtete ich Ereignisgeschichte von 1935 bis 1945 (Beginn der dt. Aufrüstung, Appeasement-Politik Englands und Frankreichs, „Anschluss“, Münchner Konferenz, Besetzung der Tschechoslowakei, Hitler-Stalin-Pakt, Angriff auf Polen, „Blitzkriege“, Stalingrad, Pearl Harbor, Übermacht der Alliierten, „Totaler Krieg“, Kapitulation, Hiroshima), wobei ich erstaunt feststellte, dass viele Jugendliche gerade in diesem Bereich – vermutlich aus Filmen - schon sehr viel wussten.

22. bis 24. UE: Besuch der Zeitzeugin Helga Feldner-Busztin (Projektabschluss)

Vorbemerkung

Die Organisation und Durchführung des Besuchs der Zeitzeugin gestaltete sich etwas kompliziert: Ich hatte die innerschulische Organisation (Administration, Stundenplanänderung, Raumplanänderung, ...) abgeschlossen, als mich Frau Feldner am Abend vor dem geplanten Besuch benachrichtigte, dass sie erkrankte. Als ich nach ca. zwei Wochen wieder Kontakt aufnahm, war es schier unmöglich, einen für alle Beteiligten passenden Termin zu finden. Doch es gelang.

Vor- und Nachbereitung, Ablauf

Wenige Tage vor dem geplanten Besuch sahen wir das Videointerview von Frau Feldner.⁴⁹ Außerdem bereiteten die Jugendlichen Fragen vor, die sie an unseren Gast richten wollten. Diese Fragen bezogen sich hauptsächlich auf die Zeit vor 1938 bzw. nach 1945. Schließlich versuchte ich so gut wie möglich zu erklären, mit welcher Motivation ZeitzeugInnen in Schulen gehen und über ihr Leben berichten und dass sie eben „ihre Geschichten“, und nicht „die Geschichte“ erzählen, die für uns etwas Besonderes ist und der wir trotzdem mit kritischem Respekt begegnen sollten⁵⁰.

⁴⁹ dvd „Das Vermächtnis“, erinnern.at.

⁵⁰ Vgl. Ecker: „Gespräche mit ZeitzeugInnen im Unterricht“.

Am Tag des Besuchs versammelten sich beide Klassen in einem großen, sehr hellen Klassenraum. Während ich um 10 Uhr Frau Feldner am Bahnhof Vöcklabruck abholte, bereitete ein Kollege mit den SchülerInnen in der Klasse alles vor (Sesselkreis, Wasser, Blumen). Als wir den Raum betraten, war es unglaublich ruhig. In den Gesichtern der Jugendlichen konnte ich sehen, wie verwundert sie über das vitale Aussehen unseres 87jährigen Gastes waren. Frau Feldner eröffnete ihre Rede mit den Worten: „Grüß euch, Kinder. I bin a Jud. Habt ihr schon amoi an Jud gsehn?“ Das Eis war gebrochen ...

Sie erzählte ihre Geschichte von früher Kindheit an, wobei sie den Hauptakzent auf ihre Empfindungen und Gefühle im Zusammenhang mit der alltäglichen Ausgrenzung im Alltag (Schule, Freunde...) setzte. Anhand des Wappens von Theresienstadt, das sie als Brosche am Revers trug, verdeutlichte sie ihrem Publikum, dass die Zeit ihrer Verfolgung und des Lebens im Konzentrationslager ein wichtiger Teil ihres Lebens, sie aber dankbar für viele glückliche Jahrzehnte nach 1945 ist. Nach etwa einer Stunde machten wir eine Pause, die Frau Feldner nützte, um Fotografien und persönliche Gegenstände zu zeigen. Für mich war besonders interessant zu beobachten, wie ergriffen die Jugendlichen waren, als Frau Feldner den „Judenstern“, den sie auf ihrer Kleidung tragen musste, durchgehen ließ. Manche Jugendliche fanden erst in der Pause den Mut, Frau Feldner anzusprechen.

Nach der Pause erzählte uns die Zeitzeugin von ihrem „Leben nach 1945“, von ihrer Familie und von ihren Reisen in Schulen und Bildungseinrichtungen.

Nach ca. zwei Stunden verließen Frau Feldner und ich die Schule wieder.

In der nächsten Geschichte-Stunde sollten die SchülerInnen ihre Gedanken noch einmal in einem Gedankentext⁵¹ zu Papier bringen, was der Abschluss unseres Projekts war.

⁵¹ GT 3

„Erkenntnisgewinn“ oder ... Gedanken danach:

Die ZuhörerInnengruppe war eindeutig zu groß (ca. 40 Jugendliche). Außerdem kannten sich die zwei Klassen kaum, was bewirkte, dass sie sich im Plenum eher schüchtern und zurückhaltend verhielten.

Frau Feldner entschuldigte sich für ihre leise Stimme. Einerseits war vorteilhaft, dass die Jugendlichen umso leiser sein mussten, um sie zu verstehen, andererseits aber war es sehr mühsam, ihr zuzuhören, vor allem, für jene im Publikum, die weiter entfernt saßen.

Nichtsdestotrotz war Frau Feldners Besuch für mich eines der wichtigsten, aber auch schönsten und bewegendsten Erlebnisse in meinem bisherigen Lehrerinnen-Leben.

Abschließende Worte

Meine anfänglichen Bedenken, dass ich den Themen „Nationalsozialismus und Holocaust mit 24 Unterrichtseinheiten (12 Wochen!) und zwei Sonderveranstaltungen (Besuch der Zeitzeugin, Besuch in der Gedenkstätte Mauthausen) zu viel Raum geben würde und dass die Jugendlichen überfordert (oder gelangweilt?) reagieren könnten, erwiesen sich als völlig haltlos.

In zwei sehr verschiedenen Klassen durfte ich die wertvolle Erfahrung eines gelungenen Holocaust-Unterrichts machen.

Am Ende eines jeden Schuljahres findet in all meinen Klassen eine Feedback-Stunde statt, so auch in den beiden Projekt-Klassen. Was ich in diesen Stunden von den Jugendlichen wahrnahm, darf ich als Bestätigung für den Erfolg meiner „neuen“ Art des Holocaust-Unterrichts betrachten.

Zum Abschluss sei die Wortmeldung einer Schülerin herausgegriffen: „Ich habe das Gefühl, Wichtiges für mein Leben gelernt zu haben, obwohl es ja gar nicht um mich ging.“

Literaturverzeichnis

Ecker, Maria: Gespräche mit ZeitzeugInnen im Unterricht. www.erinnern.at.

Giesecke, Dana, Welzer, Harald: *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur.* Hamburg: edition Körber Stiftung, 2012.

Hilmar, Till (Hg.): *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus.* Wien: Czernin, 2010.

Roth, Harald (Hg.): *Was hat der Holocaust mit mir zu tun? 37 Antworten.* München: Pantheon, 2014.

Mkayton, Noa: *Gedanken zur pädagogischen Vermittlung des Themas Holocaust im Unterricht.* Online Yad Vashem.

Mkayton, Noa: Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 5. Jg., 2011, Nr. 9, S. 1 – 9, online unter http://medaon.de/pdf/B_Mkayton-9-2011.pdf[30.05.2016].M

Mkayton, Noa, Magen, Shira: Begegnungen mit ZeitzeugInnen des Holocaust im schulischen Rahmen. International School for Holocaust Studies/Yad Vashem.

Zülsdorf-Kersting, Meik: *Gedenkstättenarbeit.* In: *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Hilke Günther-Arndt. Berlin: Cornelsen 2007. S. 142 – 147.

Verwendetes Unterrichtsmaterial

DVD „Das Vermächtnis“. *Verfolgung, Vertreibung und Widerstand im Nationalsozialismus.* erinnern.at.

DVD „Neue Heimat Israel“. *NS-Überlebende aus Österreich erzählen.* erinnern.at.

Ebenhoch, Ulrike u. a.: *Zeitbilder 4. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zur Gegenwart.* Wien: öbv 2014.

Ecker, Maria, Lichtblau, Albert: „Ein Mensch ist ein Mensch“. *Rassismus, Antisemitismus und sonst noch was...* Bregenz: erinnern.at 2012.

Anhang:

Schwerpunkt „Nationalsozialismus – Holocaust – Antisemitismus – Rassismus“

Zeitlicher Rahmen: November bis Ostern

Besuch der Gedenkstätte Mauthausen: 4a am 15. März, 4b am 11. Februar

Liebe SchülerInnen,

die Themen Nationalsozialismus, Holocaust und Rassismus werden uns in den nächsten Wochen intensiv beschäftigen. Wir werden die historisch wichtigen Hintergründe und Fakten erfahren, im Zentrum aber stehen die Menschen mit ihren Geschichten: Opfer, TäterInnen und ZuschauerInnen. Von einzelnen von ihnen werden wir viel erfahren, mit dem Ziel, zu verstehen, was sie fühlten und warum sie auf bestimmte Art und Weise handelten. Mit den Themen Rassismus, Verfolgung und Flucht schlagen wir die Brücke zur Gegenwart. Darüberhinaus stellen wir uns die Frage: Was hat denn das mit mir zu tun?

Im Geschichtsunterricht in diesen Wochen wirst du oft selbst tätig sein und über deine Erkenntnisse/Erfahrungen sprechen und diskutieren.

Am Beginn werden wir uns mit der Ausstellung „darüber sprechen“, die noch bis 17. November an unserer Schule ist, auseinandersetzen. Wir werden vieles über die hier vorgestellten Menschen, aber auch über die historischen Hintergründe erfahren. Außerdem wird uns das Heft „Ein Mensch ist ein Mensch“ helfen zu verstehen. Danke, dass du bereit bist, dafür € 2,- zu bezahlen.

Höchstwahrscheinlich wird uns im Frühling nächsten Jahres, wenn wir also gut vorbereitet sind, eine Zeitzeugin / ein Zeitzeuge, das ist jemand, der als Opfer von Verfolgung und Flucht betroffen war, besuchen und uns über seine/ihre Erfahrungen berichten.

Mit dem Besuch der Gedenkstätte Mauthausen im Februar bzw. März schließt sich der Kreis mit der Frage: Was hat der Holocaust mit mir zu tun?

Es wird weder einen „Test“ noch sonst eine „Überprüfung“ geben. Ich erwarte mir aber von dir, dass du nachdenkst, dass du gesprächsbereit bist, dass du Fragen stellst!

Heute hast du folgende Aufgabe: Schreib einen „Gedankentext“: Was hat das Thema mit mir zu tun? Weiß ich schon etwas zum Thema und woher? Was möchte ich noch wissen? ...

