



Die Konfrontation mit dem Holocaust in der Volksschule-
Möglichkeiten und Grenzen, aufgezeigt an einem
Unterrichtsbeispiel

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg

Fachbereich Erziehungswissenschaft

eingereicht von

Sigrid Langer, Bakk. phil.

Begutachterin: Univ.-Ass. Mag. Dr. Doreen Cerny

Salzburg, September 2010

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Die Konfrontation mit dem Holocaust in der Volksschule - Möglichkeiten und Grenzen, aufgezeigt an einem Unterrichtsbeispiel“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmitteln nicht benutzt und alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Salzburg, im September 2010

.....

(Sigrid Langer, Bakk. phil.)

Vorwort

Da ich mein Studium neben meiner Tätigkeit als Volksschullehrerin und Netzwerkkoordinatorin von _erinnern.at_ absolvierte, liegt eine Zeit ziemlicher Anstrengung und Entbehrung hinter mir. Umso mehr freue ich mich, die abgeschlossene Arbeit nun vorlegen zu können. Auch wenn sehr viel Zeit und Engagement verwendet wurde, so bin ich für den Zuwachs an Kenntnissen und Erkenntnissen dankbar.

Dankbar bin ich jedoch auch meiner Familie und meinen Freunden, die in dieser Zeit viel Verständnis und Entgegenkommen für mich aufgebracht haben.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Ass. Mag. Dr. Doreen Cerny für ihre kompetenten und freundlichen Hilfestellungen, vor allem aber für den Mut, den sie mir zu dieser qualitativen Forschungsarbeit gemacht hat.

Zusammenfassung

Schlüsselwörter: Holocaust Education in der Volksschule, Empathie und Identifikation, Tod, Rolle der Lehrkraft, dokumentarische Methode

Vorliegende Arbeit „Die Konfrontation mit dem Holocaust in der Volksschule - Möglichkeiten und Grenzen, aufgezeigt an einem Unterrichtsbeispiel“ wurde anhand eines Projektes in einer vierten Volksschulklasse zum Bilderbuch „Janusz Korczak. König der Kinder“ verfasst.

Der Untersuchung lagen ein Interview mit der Lehrerin, eine Projektbeschreibung und Schülerinnen- und Schülertexte zugrunde. Anhand dieser Einzelfallstudie, die sich an die dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack & Nohl, 2007) anlehnte, wurden nachfolgende Strukturen und Mechanismen aufgezeigt und auch im Hinblick auf zukünftige Forschungen diskutiert. Die Ergebnisse sollen einer weiteren pädagogisch-didaktischen Arbeit dienlich sein, aber auch in (Vergleichs)Studien Hilfestellungen leisten.

Ziel der Arbeit war zu überprüfen, ob fachtheoretische Erkenntnisse zur Holocaust Education auch im Unterricht geeignete Anwendung finden können. Ferner galt es Erkenntnisse zum motivationalen Handeln der Lehrerin zu erhalten.

Ergebnisse:

Das sehr gute fachspezifische Wissen der Lehrerin zur Holocaust Education fand im Unterrichtsprojekt nicht immer die entsprechende Anwendung. So ließen sich z.B. Diskrepanzen beim Thema „Identifikation“ durch eine missverstandene Bedeutungszuordnung erkennen. Obwohl hier gezeigt wurde, dass unter bestimmten Bedingungen die Behandlung des „Todes“ mit Kindern dieses Alters möglich ist, wurden auch die Grenzen einer beabsichtigten „Identifikation“ mit Opfern sichtbar.

Die eigene Familienstruktur und Wertvorstellungen der Lehrerin hatten Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler. So war der (unbewusste) Wunsch nach Übernahme eigener Wertvorstellungen zum Zweck der Prävention und Abwehr von antidemokratischen und fremdenfeindlichen Tendenzen deutlich sichtbar. Es zeigte sich vor allem, dass die Interessen, Bedürfnisse und Wahrnehmungen der Lehrerin und die der Schülerinnen und Schüler oft nicht deckungsgleich waren. Auch die Notwendigkeit von Gesprächen zur Behandlung von Ängsten und Fragen der Kinder wurde deutlich. Ebenso konnten kontraproduktive Auswirkungen auf die schulische Vermittlungstätigkeit durch die negative Einstellung der Lehrerin zu den Eltern aufgezeigt werden.

Abstract

Keywords: Holocaust education in elementary school, empathy and identification, death, the teacher's role, documentary method of approach

The study on hand "Confronting students in elementary school with holocaust -- possibilities and limitations, exemplified by a model class" presents a critical analysis of a project involving forth-graders concerning the picture book titled "Janusz Korczak. King of Children".

The research was based on an interview with the teacher, a delineation of the project, and selected reading for students. It was through this case study, which followed the documentary method of approach (see Bohnsack & Nohl, 2007), that following structures and mechanisms were shown and discussed in respect of future research. Findings are supposed to be useful to further pedagogic-didactic work and, on top of that, designed to support comparative studies.

The study aims to reveal facts about theoretical subject knowledge of Holocaust Education and its practical translation in class and about motivational teaching including the students' perception.

Findings:

The teacher's deep specific subject knowledge about Holocaust Education was not always applicable to the class project as previously expected. Consequently there were such discrepancies as a thematic misconception regarding the actual meaning of terms like "empathy" and "identification". Although it was proven that, under certain circumstances, discussing the subject of "death" with children of this age group is possible, limitations of a proposed "identification" with victims became manifest.

The teacher's own family structure and values impacted on the students of either gender. Thus the teacher's (unconscious) desire for the adoption of her own values in order to prevent and avert antidemocratic and xenophobic tendencies was quite obvious.

Indications were that the teacher's interests, wants and perceptions did not always coincide with those of her students. The study also showed that discussions in class were necessary to deal with the children's anxieties and queries. In much the same way counterproductive repercussions on school-related mediation became apparent as a result of the teacher's negative posture towards parents.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	2
Vorwort	3
Zusammenfassung	4
Abstract.....	5
1 Einleitung	10
2 Holocaust und Holocaust Education.....	13
2.1 Definition von Holocaust.....	13
2.2 Adornos „Erziehung nach Auschwitz“	16
2.3 Adornos Gesellschaftskritik als Basis für die Pädagogik	19
2.4 Der Begriff und Inhalte der Holocaust Education	21
2.5 Die Genese der Holocaust Education in Österreich.....	24
2.6 Akzeptanz und Implementierung des Themas in der Volksschule.....	27
2.7 Curriculare Grundlagen im Österreichischen Lehrplan für Volksschulen.....	31
2.8 Diskussion zur Holocaust Education in der Volksschule.....	32
2.8.1 Pro- und Kontra- Argumentationen.....	32
2.8.1.1 Kontra: Gefahr der „Verfrühung“ und Trivialisierung	32
2.8.1.2 Pro: Vorinformationen aufgreifen und Orientierungsangebote geben.....	37
3 Exemplarische Darstellung der Holocaust Education am konkreten Beispiel.....	45
3.1 Auswahl des Forschungsprojektes.....	45
3.1.1 Kennenlernen der Lehrerin.....	46
3.2 Forschungsmethodik	46
3.2.1 Die dokumentarische Methode	48
3.2.2 Interviewleitfaden.....	50
3.2.3 Interviewvorbereitungen	52
3.2.4 Interviewdurchführung	53
4 Interpretation des Interviews.....	54
4.1 Betrachtung der Lehrperson.....	56
4.1.1 Die Familientradition	57
4.1.2 Kampf gegen Rechtsradikalismus, Ausländerfeindlichkeit und Antijudaismus	61
4.1.3 Hilfestellung und Aufklärung.....	63
4.1.4 Soziale Kompetenz.....	66
4.1.5 Einschätzung der Kolleginnen und Kollegen durch die Lehrerin.....	68
4.1.6 Einschätzung des Schulumfelds.....	70
4.1.7 Einschätzung der Gesellschaft	71
4.1.8 Einschätzung der Eltern	73
4.1.8.1 Elterliche Fürsorge.....	73
4.1.8.2 Religiosität der Eltern.....	74
4.1.8.3 Wissensvermittlung durch die Eltern	75

4.1.8.4	Einbeziehung der Eltern	76
4.1.9	Einschätzung der Schülerinnen und Schüler	79
4.1.10	Einschätzung der Projektvoraussetzungen	81
4.1.10.1	Besonderes Vertrauensverhältnis in der Volksschule	81
4.1.10.2	Frühes Beginnen	81
4.1.10.3	Vorwissen der Kinder / fragmentarisches Wissen	85
4.1.11	Einschätzung der Grenzen	86
4.1.11.1	Euthanasie	87
4.1.11.2	Entsetzliche Bilder	88
4.1.11.3	Ungeeignete Lehrerinnen und Lehrer	88
4.1.11.4	Überforderte Lehrerinnen und Lehrer	89
4.1.11.5	Schwierige Kinder	90
4.1.12	Zusammenfassung	91
4.2	Betrachtung des Projektablaufes	93
4.2.1	Vorbereitungen des Projekts	94
4.2.2	Von den Fragen der Kinder ausgehen	98
4.2.3	Vom Interesse der Kinder ausgehen	99
4.2.4	Püppchengröße	100
4.2.5	Behandlung des Themas mit Bilderbüchern	101
4.2.6	Kein positives Ende der Geschichte	103
4.2.7	Zumutbarkeit	105
4.2.8	Überforderung	106
4.2.9	„Prinzip Hoffnung“	108
4.2.10	Empathie/ Szenische Darstellung	111
4.2.11	Betroffenheit / Ghetto	112
4.2.12	Identifikation/ Namen	121
4.2.13	Gelbe Sterne	123
4.2.14	Konfrontation mit dem Tod	124
4.2.14.1	Vernichtung der Juden	127
4.2.14.2	Totes Kind auf der Straße	127
4.2.14.3	Zug/ KZ	128
4.2.14.4	Begleitung in den Tod	129
4.2.14.5	Abtransport	130
4.2.15	Aus dem Vergessen holen/ Religion	131
4.2.16	Fehlende Nachbereitung	135
4.2.17	Reaktion der Kinder und Eltern auf das Projekt	138
4.2.18	Vorzeigeprojekt/ Inszenierung	140
4.2.19	Zusammenfassung	145
5	Schülerinnen- und Schülertexte und Textanalyse	148
5.1	Briefe an die Verstorbenen	149

5.2	Sternen-Texte	159
6	Gegenüberstellung von Texten und Interview	160
7	Diskussion.....	171
7.1	Abschließende Interpretation der Untersuchungsergebnisse	171
7.2	Kritische Diskussion der Methode	177
7.3	Resümee und Ausblick.....	182
8	Literatur	189
9	Anhang.....	198
	Projektbeschreibung der Lehrerin	198
	Selbstbeschreibung der Lehrerin	211
	Briefe der Kinder	212
	Sternentexte der Kinder	228

„Aber ich glaube, ehe man über die Ausnahmen, über die Dialektik spricht, die darin beruht, daß die Antibarbarei unter Umständen der Barbarei bedarf, muß man sich zunächst einmal darüber klar werden, daß in den Menschen auch heute noch die Scham über die Roheit, die im Prinzip der Kultur liegt, nicht wachgeworden ist. Und daß erst dann, wenn es uns gelingt, diese Scham zu wecken, so daß kein Mensch mehr Roheiten von anderen mit ansehen kann, über alles andere überhaupt reden läßt.“

(Adorno, 1970, S. 136)

1 Einleitung

Seit der Formulierung dieser Zeilen, in denen Adorno seinen „sozialrevolutionären Anspruch, die Bedingungen zu überwinden, die die Shoa ermöglichten“, zum Ausdruck bringt, lässt sich eine „Pädagogisierung von Auschwitz“ feststellen (vgl. Miething, 2007, S. 12). In der Schule kann dazu ein Weg der Erinnerungskultur aufgezeigt werden, der sich gegen ein langsames Vergessen oder ein Verfälschen richtet. Es werden Möglichkeiten gesucht, um über das Geschehene zu unterrichten, und „oftmals erhofft, die Besserung der Menschheit mittels Erziehung führe zu einem gesellschaftlichen Fortschritt“ (Meseth, 2001, S.19).

Von diesen hohen Ansprüchen ausgehend hat eine diesbezügliche Erziehung, die sogenannte „Holocaust Education“, Einzug bis in die österreichische Volksschule gefunden. Dies mag auf den ersten Blick verwundern, doch spiegelt es den hohen Stellenwert der Erinnerungskultur in Österreich und die erkannte Bedeutung, die die spezielle Erinnerung an die nationalsozialistische Vergangenheit besitzt, wider.

Seit Mitte der 1990er Jahre existiert eine wissenschaftliche Debatte über die Eignung des Themas „Holocaust“ für den Grundschulbereich, die allmählich auch in Österreich aufgenommen wird. Vor allem werden die emotionalen und kognitiven Voraussetzungen der Kinder in dieser Altersstufe diskutiert. In den letzten Jahren finden sich verschiedene theoretische Positionierungen, die sich der Diskussion aus ihren jeweiligen (fach-) wissenschaftlichen Verankerungen heraus nähern und theoretische Fragen erörtern (vgl. z.B. Deckert-Peaceman 2002; 2004 und 2009; Pech, 2006; Reeken, 2007).

Zu Beginn der Diskussion standen sich beispielsweise die „Verfrühungs- und Trivialisierungstheorien“ (vgl. z.B. Abram, 1998; Heyl, 1998) einer „Schonraumideologie“ der Erwachsenen (vgl. Beck, 1996) gegenüber. Als entscheidendes Argument für eine frühe Behandlung des Themas galt, dass der Holocaust für Kinder sowieso kein „Geheimnis mehr bedeutet“ (vgl. Dagan, 1998, Deckert-Peaceman, 2002). Da sie über ein „fragmentarisches Vorwissen“ durch Medien und Aussagen Erwachsener verfügen, ist die Hauptaufgabe, die Fragen der Kinder zu beantworten und dementsprechende Lücken zu schließen. Auch die entwicklungspsychologisch begründeten Vorbehalte dürften aus dem Weg geräumt

sein (vgl. Selman, 1984; Beck, 1996; Bergmann, zit. n. Richter, 2000; u.a.). Wichtig ist nun vielmehr die Frage nach geeigneten Vermittlungsinhalten und -methoden.

Obwohl es eine Reihe von Bedenken und Einschränkungen gibt, scheint man sich einig zu sein, dass eine frühe schulische Behandlung sinnvoll ist (vgl. Deckert-Peaceman, 2002). Mit dem Erscheinen des Buches „Politische Bildung in der Volksschule“ (Kühberger & Windischbauer, 2010), zeigt sich darüber hinaus eine Forderung nach einer frühen schulischen Auseinandersetzung im Rahmen eines historisch-politischen Lernens im Sachunterricht: „Angesichts der Bedeutung des Themas in einem Land, das schuldhaft in die nationalsozialistische Ära verstrickt war, scheint es daher unerlässlich, sich des Themas bereits in der Grundschule - dem Alter und den Kompetenzen der Kinder angepasst - anzunehmen“ (Langer & Windischbauer, 2010, S. 173).

Da die wesentlichen Argumente der theoretisch- konzeptionellen Forschung bereits ausgetauscht zu sein scheinen, sind weitere Erkenntnisse nach Ansicht Reekens (2006) durch den verstärkten Einbezug internationaler Forschungen, die Entwicklung methodischer Verfahren zur Behandlung des Themas in der Volksschule und durch die empirische Lehr-/Lern- bzw. Unterrichtsforschung zu erwarten. Hier geht es darum, „sowohl Lehrer- und Schülervorstellungen zum Gegenstand als auch [...] Auswirkungen einer unterrichtlichen Behandlung“ zu ermitteln (vgl. Reeken, 2006, S.1.).

Diesen letztgenannten Anforderungen versucht die vorliegende Arbeit nachzukommen. Anhand eines Unterrichtsprojektes einer vierten Klasse an einer Tiroler Volksschule zum Thema „Janusz Korczak. König der Kinder“ werden wesentliche Erkenntnisse der „Holocaust Education“ diskutiert. Die Analyse teilt sich in fachliche und personenbezogene Aspekte. Zunächst stellen sich folgende Forschungsfragen:

- a. Fließen methodisch-didaktische Erkenntnisse der Holocaust Education in dieses Unterrichtsbeispiel ein?
- b. Welche Rolle spielt die Lehrkraft in diesem Unterrichtsbeispiel?

- Was lässt sich über ihre persönliche Motivation und Einschätzung sagen?
- Wie weit decken sich ihre fachspezifischen Aussagen mit ihrem tatsächlichen Handeln?

Diese Fragen werden in den Kapiteln 4, 5 und 6 anhand eines Interviews mit der Lehrerin und Texten von Schülerinnen und Schülern, die der Kontrollfunktion dienen, bearbeitet. Die Analyse wird in Anlehnung an die dokumentarische Methode vorgenommen.

Anhand dieser Untersuchungsergebnisse wird die abschließende Frage nach der Relevanz dieses Unterrichtsprojektes im Hinblick auf die Holocaust Education zu reflektieren sein.

Dazu ist es zunächst nötig, sich mittels Begriffsbestimmung und Genese der Holocaust Education dem Thema von der wissenschaftstheoretischen Seite her zu nähern. Dies geschieht im Kapitel 2 vorliegender Arbeit

Nach der Definition des Begriffes „Holocaust“ wird die Diskussion um Adornos wegweisenden „kategorischen Imperativ“, somit der „Erziehung nach Auschwitz“ und dessen pädagogischer Bedeutung, ausführlich auf Grund ihrer Wichtigkeit behandelt. Im Anschluss werde ich eine Begriffsbestimmung der „Holocaust Education“ vornehmen und diese mit dem Focus auf Österreich diskutieren.

Viele weitere Bezüge zu wissenschaftlichen Theorien und Literatur, beispielsweise zur Motivation der Lehrerin, zu entwicklungspsychologischen Betrachtungen oder auch zu „Todesvorstellungen“ von Kindern finden sich bei den jeweiligen erziehungswissenschaftlichen Interpretationen. Dies hat sich zum Zweck der Übersichtlichkeit als sinnvoll erwiesen, auch um häufige Querverweise und Wiederholungen zu vermeiden.

Kapitel 3 stellt das zu bearbeitende Unterrichtsprojekt zum Bilderbuch „Janusz Korczak. Der König der Kinder“ an einer vierten Volksschulklasse einer Tiroler Schule und die gewählte Forschungsmethodik, die sich an die dokumentarische Methode anlehnt, vor.

Im Kapitel 4 wird anhand des Interviews die fachliche Kompetenz, die Einschätzungen, die motivationalen Voraussetzungen der Lehrkraft, und der Projektlauf im Hinblick auf die Erkenntnisse der „Holocaust Education“ in einzelnen Themenbereichen ausführlich bearbeitet.

Im Anschluss (Kapitel 5, 6) werden diesen Erkenntnissen zum Zweck einer Kontrollfunktion vorhandene Schülerinnen- und Schülertexte gegenübergestellt.

Das letzte Kapitel 7 stellt die Diskussion, somit eine Zusammenfassung, Beurteilung der Methodik und Gesamtreflexion mit einem Ausblick dar.

2 Holocaust und Holocaust Education

Der erste, theoretische Teil dieser Arbeit wird sich mit einer Definition des „Holocaust“ und einer Begriffsbestimmung von „Holocaust Education“ beschäftigen. Bei der Bearbeitung der Genese der „Holocaust Education“ wird besonderes Augenmerk auf Adornos wegweisenden Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ und dessen Auswirkungen auf die Pädagogik gelegt. Im Anschluss wird die Bedeutung der Holocaust Education in Österreich mit dem Fokus auf die Volksschule näher beleuchtet.

2.1 Definition von Holocaust

Das Wort „Holocaust“, auch „Holokaust“ kommt aus dem Griechischen (ὁλοκαύτωμα, holokáutoma: ὅλος holos - „ganz, vollständig“ - und καῦσις kausis - „Brand, Verbrennung“ (vgl. de Ponds Wörterbuch), bedeutet „vollständig Verbranntes“ und wird mit „Brandopfer“ übersetzt. Der Begriff wurde im Zusammenhang mit dem Tieropferkult verwendet. Unter den verschiedenen Tieropfern im Jerusalemer Heiligtum gab es eines, das weder von den Spendern noch von den Priestern gegessen werden durfte, weil es in Gänze als Ausdruck totaler Hingabe zu Gott verbrannt wurde.

In englischen Bibelübersetzungen findet sich der Begriff „Holocaust“ wieder und bezeichnete große Brandkatastrophen mit vielen Toten. Erstmals wurde er 1942 im englischen Sprachraum von der Tageszeitung „News Chronicle“ für Adolf Hitlers Vernichtungsplan an den Juden verwendet und etablierte sich bis in die 1970er

Jahre als Bezeichnung für die Vernichtung von rund sechs Millionen Juden und Jüdinnen durch das Nationalsozialistische Terrorregime. In Österreich wurde er 1979 durch die Ausstrahlung der 1978 produzierten amerikanischen Fernsehserie „Holocaust - Die Geschichte der Familie Weiß gebräuchlich“ (vgl. Schultz, 2009).

Manchmal findet der Begriff „Holocaust“ auch Anwendung auf die systematische und massenhafte Ermordung aller Opfergruppen, meist bezeichnet er jedoch ausschließlich die Ermordung der jüdischen Bevölkerung. Parallel findet sich in den Definitionen, wie beispielsweise des „Imperial War Museum“, London, des „United States Holocaust Memorial Museum“, Washington, D.C. oder der „International School for Holocaust Studies“ in Yad Vashem, Jerusalem fast immer der Hinweis auf die Ermordung nichtjüdischer Opfergruppen, wie beispielsweise Roma, Sinti und den Jenischen, von Behinderten und Zeugen Jehovas, von Homosexuellen, von polnischen Intellektuellen, von deutschen Kommunisten und von sowjetischen Kriegsgefangenen (vgl. Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research).

Im Politiklexikon für junge Leute (Gärtner, 2008, S.110), das vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben wurde, findet man unter dem Begriff Holocaust eine ausführliche Beschreibung der Ermordung von Jüdinnen und Juden. Im Anschluss werden auch andere Opfergruppen genannt.

[...].Insgesamt ermordeten die Nationalsozialisten etwa 6 Millionen Juden und Jüdinnen, davon etwa 65.000 aus Österreich. Auch andere Gruppen wurden als minderwertig und ihr Leben als „nicht lebenswert“ eingestuft: in erster Linie Roma und Sinti (von diesen wurden etwa 500.000 ermordet) und Menschen mit Behinderung, die in sogenannten Euthanasie-Anstalten getötet wurden.

Der Begriff „Holocaust“ wird von vielen Menschen aufgrund seiner ursprünglichen Herkunft als problematisch betrachtet, denn der griechische Begriff bezeichnete ursprünglich ein biblisches Brandopfer. Seine Verwendung könnte heute in einem theologischen Sinne den Massenmord an Juden zu einer Art Märtyrertod erklären. Aber es gibt nichts „Heiliges“ am Holocaust, die Verwendung wird oftmals nicht nur

als ein Missverständnis, sondern als Blasphemie, Beleidigung der Opfer und Verherrlichung der Mörder angesehen (vgl. [http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/definieren-sie-den-begriff-holocaust/?searchterm=Definition Holocaust](http://www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/definieren-sie-den-begriff-holocaust/?searchterm=Definition+Holocaust)).

Der treffendere Begriff „Schoah“, ist frei von diesen religiösen Assoziationen (ebd.), denn er bedeutet hebräisch השואה , „ha'Schoah“, so viel wie „Unheil“, „große Katastrophe“ und wird in der lateinischen Übersetzung der Bibel als „Schoa“ mit „devastatio, pernicies, vastae ruinae“ übersetzt, zu Deutsch „Totalvernichtung und -verwüstung“ (vgl. <http://uebersetzung.babylon.com/deutsch/hebraisch/Shoa/>).

Vor allem von jüdischer Seite her wird das Wort „Holocaust“, durch „Schoah“, auch „Shoah“, ersetzt. Denn „Schoah meint heute nicht irgendeine Katastrophe, sondern den gewaltsamen Tod, die Ermordung und Vernichtung des europäischen Judentums“ (Heyl, 1994, S.23).

Vor der Übernahme der Bezeichnungen „Holocaust“ oder „Shoah“ für den deutschen Sprachraum wurden Ausdrücke wie „Judenvernichtung“, „Judenmord“, „Mord an den europäischen Juden“, oder aber auch das Synonym „Auschwitz“ verwendet. Bis heute hat sich kein geeigneter deutscher Begriff gefunden, der das Unfassbare, Unbegreifliche in Worte fassen könnte. Denn die Suche nach einem deutschen Begriff kann „nur ins Leere münden und führt uns unsere Sprachlosigkeit in diesem Zusammenhang deutlich vor Augen“ (Heyl, ebd.).

Dem Begriff der „Shoah“ wäre aus Respekt vor den Opfern der Vorzug zu geben, doch wird in der vorliegenden Arbeit im Bewusstsein dieser Problematik der Begriff „Holocaust“, vor allem in Verbindung mit dem zum Synonym gewordenen Ausdruck der „Holocaust Education“ verwendet. Da beide Begriffe in nachfolgenden Kapiteln sehr häufig Verwendung finden und nun die Begrifflichkeiten geklärt sind, werden sie im Folgenden nicht mehr durch die Verwendung von Anführungszeichen hervorgehoben.

Um die Diskussion über die Behandlung des Themas Holocaust in der Schule im Allgemeinen und im Besonderen in der Volksschule näher beleuchten zu können, ist ein Einblick in die Genese der „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 1970) notwendig.

In den nachfolgenden Abschnitten wird auf Adornos Vortrag, auf dessen Interpretationen und normativen Auswirkungen auf die Pädagogik näher eingegangen.

2.2 Adornos „Erziehung nach Auschwitz“

Am 18. April 1966 hielt Theodor W. Adorno im Hessischen Rundfunk seinen „heute zum Programm gewordenen Vortrag“ (Meseth, 2000, S. 19) „Erziehung nach Auschwitz“. Vor allem dieser Vortrag sollte eine andere, wegweisende Sichtweise auf den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte auslösen. Sie „prägte Generationen von Pädagogen nach 1968 in ihrem Selbstverständnis“ (Meseth, ebd.) und mündete in Erziehungsprogrammen zu Frieden, Toleranz und Humanität der aktuellen Holocaust Education. Peham und Rajal (2010, S.43) bemerken dazu, dass Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ auf das Konzept der Holocaust Education keinen Einfluss hatte, da er erst 1997 ins Englische übersetzt wurde. Der „ethisch fundierte Imperativ als auch das Anliegen der Aufklärung über Auschwitz“ würden die beiden Konzepte jedoch verbinden. Nach näherer Betrachtung und dem Einbezug weiterer Schriften Adornos würden die Differenzen jedoch deutlich: „Während die AkteurInnen der Holocaust Education häufig darum bemüht sind, ihr Tun zu begründen, auf Zukünftiges und auf die Universalität des Holocaust als Metapher zu verweisen, lehnt Adorno jede Begründung seines kategorischen Imperativs ab“ (ebd.):

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen, hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, wo wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in den Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht.

Jede Debatte über Erziehungsideale ist wichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole (Adorno, 1970, S. 92).

Mit diesen vielzitierten Zeilen spricht Adorno implizit die Ohnmacht und Untätigkeit der Erziehung an und appelliert an sie als ihre vorrangigste Pflicht, alles dafür zu tun, um einer Wiederholung eines solchen Grauens entgegen zu wirken. Er spricht in diesem Zusammenhang von Barbarei, gegen die sich die Erziehung zu richten hätte. Auschwitz stellte die „Barbarei an sich“ dar, aber sie würde solange fortbestehen, „solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern“ (Adorno, ebd.). Die Grundstruktur der Gesellschaft und damit ihrer Angehörigen sei noch die gleiche wie vor damals fünfundzwanzig Jahren. „Daß es sich ereignete, ist selbst Ausdruck einer überaus mächtigen gesellschaftlichen Tendenz“ (Adorno, 1970, S. 93). Adorno meinte, es sei notwendig, die Mechanismen zu erkennen, „die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden“, und man „muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen weckt“ (S. 94). Es sei also notwendig, sich in die Verfolger hineinzusetzen, um Strukturen nachvollziehen zu können.

Als auslösenden Grund für das Geschehene meinte er schon damals, in Vorausschau auf die heute noch vielfach verstärkten Globalisierungsmechanismen, zu erkennen, dass sich die Menschen in ein „Netzwerk der Gesellschaft“ eingesperrt fühlen und sich daher mit irrationaler Wut und Gewalt gegen die Zivilisation wehren würden. Hier sieht er die Befähigung zur kritischen Selbstreflexion als die entscheidende und notwendige Aufgabe der Erziehung. „Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren“ (Adorno, ebd.).

An dieser Stelle verweist Adorno auf die Notwendigkeit einer möglichst frühen Behandlung des Themas und legte damit den Grundstein zur aktuellen Diskussion über die Aufnahme des Themas ins Grundschulcurriculum. Er erläutert seine Forderung der „Erziehung nach Auschwitz“ näher, in dem er zwei Bereiche dafür

angibt. Zum einen eine Erziehung in der frühen Kindheit und zum anderen „allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zuläßt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewußt werden“ (Adorno, S. 95). Er bezeichnet die Annahme, vor allem von amerikanischer Seite her, dass eine der möglichen Ursachen für den Nationalsozialismus und Auschwitz der „autoritätsgläubige deutsche Geist“ sei, zu kurz gegriffen. Vielmehr fehlte den Menschen nach dem Zerfall der Monarchie die Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen und sie wären der neu gewonnenen Freiheit nicht gewachsen gewesen. „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie“ (Adorno, S. 96). Im Sinne Kants meint er damit die „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (ebd.)

So sieht er die Hinführung zur Autonomie als eine wesentliche Aufgabe der Erziehung. Die damals gängige „Erziehung zur Härte“ lehnt er vehement ab. Sie würde zur Gleichgültigkeit gegenüber dem eigenen und dem Schmerz anderer führen. Die Unmöglichkeit Angst zuzulassen, würde zu zerstörerischen Effekten führen und Menschen dazu bringen sich selbst zu „verdinglichen“. Sie würden sich blind in Kollektive einordnen und damit auch andere wie eine „amorphe Masse“ (Adorno, S. 101) Dingen gleich behandeln.

Als wichtigste psychologische Bedingung für Auschwitz führt Adorno den Mangel an Liebe und die Unfähigkeit zur Identifikation mit anderen an. Jeder Mensch fühle sich seiner Meinung nach zu wenig geliebt, „weil jeder zu wenig lieben kann.“ (S.106) Menschen sehnen sich nach Wärme, Kälte wäre aber vorhanden. Liebe und Wärme könne man jedoch nicht „verordnen“, sondern Adorno empfiehlt, sich dessen bewusst zu werden, warum sie wurde (vgl. Adorno, S. 107f).

Abschließend unterstreicht Adorno nochmals die Forderung an allen politischen Unterricht, „daß Auschwitz sich nicht wiederhole.“ Dies könne man nur erreichen wenn sich der Unterricht „in Soziologie verwandeln würde“ und „ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzustoßen, [...] über das gesellschaftliche Kräftespiel belehren“ würde, „das hinter der Oberfläche der politischen Formen seinen Ort hat“ (Adorno, S.109).

In den Schlussworten seiner Rede fasste Adorno zusammen, dass eine von ihm geforderte Erziehung zu Autonomie und Wärme vielleicht nicht vor künftigen Schreibtischtätern und Ideologen schützen könne, doch dagegen, dass sich Menschen „selbst entwürdigen“ und sich „als deren Knechte zu Mördern“ machen würden, dagegen könne sie „ein Weniges unternehmen“ (ebd.).

Adorno erkennt, dass diese Ziele nicht alleine durch Aufklärung erreicht werden können und übergibt der Erziehung eine, bis heute wirksame, übermächtige Verantwortung. Sie habe danach zu trachten, eine Wiederholung von Auschwitz zu verhindern. Gleichzeitig warnt er davor, diese Forderung zu negieren, denn das würde einer Wiederholung von Auschwitz entgegenkommen.

2.3 Adornos Gesellschaftskritik als Basis für die Pädagogik

Nach Ansicht Meseths (2000, S.19ff), der sich in einer Studie mit Adornos Wirkung auf die Pädagogik beschäftigte, stehen Adornos pädagogische Empfehlungen seinen gesellschaftskritischen Aussagen gegenüber. Denn selbst Adorno hielt diesen „naiven Erziehungsoptimismus angesichts seiner radikalen Kultur- und Vernunftkritik für vermessen.“ Umso mehr erstaunt es, dass gerade Adorno als Begründer einer „Erziehung nach Auschwitz“ betrachtet wird und er in seinem Vortrag an ein Programm appelliert, dessen Unmöglichkeit er an anderer Stelle reflektiert. Den Grund sieht Meseth (ebd.) in der spezifischen Entstehungsgeschichte des Aufsatzes, ausgehend von den bildungspolitischen Reformanstrengungen der 1960er Jahre. Adorno hielt diesen Vortrag in seiner Rolle als Mitarbeiter des Institutes für Sozialforschung, das sich mit bildungspolitischen Reformen beschäftigte. Er entstand unter Bedingungen einer marxistisch inspirierten, differenzierten gesellschaftstheoretischen Grundlage, die sich mit der „braunen Diktatur“ und auch mit der Rolle der Erziehung und Pädagogik auseinandersetzte (vgl. Koneffke, 1990, S. 131) und war zum Zweck der Aufklärung an eine breite Öffentlichkeit gerichtet. Er war auch durch seine einfache Lesbarkeit ein Zugeständnis an den „common sense“ seiner Zeit (vgl. Meseth, 2000, S. 23.). „Zwar finden zentrale Überlegungen seiner Philosophie Eingang in die Argumentation, sie bleiben jedoch auf die Formulierung von Gemeinplätzen reduziert und werden gleichsam pädagogisch relativiert“ (ebd.).

Miething (2007, S. 2) hält dem entgegen, dass es sich bei den inzwischen normativen Sätzen Adornos nur auf den ersten Blick um einen Gegensatz zu Adornos vernunftkritischen Werken handle. Er meint in diesem Zusammenhang, dass es jedoch offensichtlich einfacher wäre, sich „eines generell Zustimmung findenden Imperativs [...] zu bedienen, als die gesellschaftskritischen Forderungen Adornos selbst zu berücksichtigen. Denn betrachtete man den Inhalt genau, so empfehle Adorno als Lösung der Probleme die „Wendung aufs Subjekt“, um die Mechanismen ausfindig zu machen, die die Täter zu Verbrechern machten.

Aus Adornos umfangreichem Schaffen werden immer wieder folgende drei Texte: „Erziehung nach Auschwitz“, „Erziehung zur Entbarbarisierung“ und „Erziehung zur Mündigkeit. Gespräche Adorno/ Becker (1970)“ zitiert. Der Grund für ihre Popularität ist ihre Eignung im Diskurs, um den ‚richtigen‘ Umgang mit der Vergangenheit zu bestehen. Meseth (2000, S.79) schreibt: „Gerade die Evidenz seines Imperativs, wenigstens dem Schlimmsten, nämlich einer Wiederholung von Auschwitz, entgegenzuarbeiten, ermöglichte es, Adorno auch ohne seine vertrackte Dialektik zu lesen und ihn praktisch zu wenden.“ „Die solchermaßen vereindeutigten Bruchstücke aus Adornos Denken fügen sich“ nach Meinung Gudehus (2006) „in einen mitunter geradezu erlösenden Diskurs, der die Thematisierung der NS-Vergangenheit nicht nur ermöglicht, sondern gleichsam zum Paradigma hat werden lassen.“

Nach Meinung Gudehus (ebd.) lässt sich aus Meseths Studie eine zentrale Erkenntnis gewinnen. Er sieht Erziehung unter dem „positiven Thematisierungsmodus der mörderischen Vergangenheit“ und erklärt sich dadurch auch den „anhaltenden Boom einer inzwischen zur Holocaust Education mutierten ‚Erziehung nach Auschwitz‘“. So wird seiner Meinung nach Pädagogik im Sinne des ‚Nie Wieder‘ propagiert und gefördert, „nicht etwa weil sie tatsächlich in diesem Sinne erfolgreich wäre oder auch nur sein könnte, sondern weil sie als Thematisierungsweise funktional war und ob ihrer Anpassungsfähigkeit auch bleiben wird.“

Die Diskussion über die Sinnhaftigkeit des Unterrichtes mit dem überhöhten Anspruch der Vermeidung eines „zweiten Auschwitz“ mit dem Hinweis, dass ein solcher Unterricht sogar kontraproduktiv sein könnte (vgl. Pingel, 2002; Peham & Rajal, 2010), beschäftigt in letzter Zeit vermehrt die Geschichtsdidaktik. Auch der

Vorwurf an die Pädagogik, Auschwitz als moralisierendes, belehrendes Erziehungsmittel zu instrumentalisieren wird immer wieder laut (Heyl, 1996a; Ehmann, 2000; Pingel 2002; Peham, 2010; u.a.).

Da ich als praktizierende Pädagogin an einen wirkungsvollen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler glaube und auf positive Effekte des erzieherischen Handelns hoffe, möchte ich mich von der eher pessimistischen Meinung Gudehus distanzieren und glaube wie Schulz (2002), dass es nirgendwohin führt, „vor dem organisierten Bösen von gestern - und heute- zu kapitulieren. Es muss sich durch Erziehung und Aufklärung etwas tun lassen.“ Es gilt dabei, sich der Möglichkeiten und Grenzen der Holocaust Education bewusst zu sein und die angestrebten Zielvorstellungen für sich selbst und im Hinblick auf die zu Unterrichtenden zu definieren. Vorliegende Forschungsarbeit möchte einen weiteren Schritt in diese Richtung tun.

Bevor nun konkret auf die Möglichkeiten und Grenzen der Holocaust Education in der Volksschule eingegangen wird, ist es notwendig, sich mit deren Begriffsbestimmung, Inhalten und Genese auseinanderzusetzen.

2.4 Der Begriff und Inhalte der Holocaust Education

Die Begriffe der „Holocaust Education“, „Holocaust Erziehung“ oder „Holocaust Pädagogik“ im deutschen Sprachraum sind relativ neu. Ähnliche, jedoch nicht so häufig gebräuchliche Verwendung finden auch Begriffe wie „Teaching the Holocaust“ und „Holocaust Curriculum“ (vgl. Heyl, 1996). Die Verwendung der deutschen Übersetzung „Holocaust Erziehung“ erscheint nicht als gleich geeignet, denn sie kann das Inhalts- und Wirkungsfeld des Themas nicht vollkommen umschreiben. Sie könnte zu Missverständnissen führen und Broder (zit. n. Heyl, 1996, S. 65) meint dazu überspitzt, dass der Begriff nicht eindeutig angibt, ob die Kinder dabei lernen sollten, „wie man einen Holocaust organisiert oder einem Holocaust entgeht“. Ungeachtet dieser polemischen Auslegung des deutschen Begriffs, erachte ich die englische Variante „Holocaust Education“ als in ihrem Bedeutungsfeld umfangreicher. Auch aufgrund der internationalen Gebräuchlichkeit findet er in vorliegender Arbeit Verwendung. Wie bereits erwähnt, wird auf eine schriftliche Hervorhebung in der Folge verzichtet.

Inhalte und Ziele der „Holocaust Education“ sind oft nicht gleich erkennbar. Es gibt keine klare Definition und die Bandbreite dessen, was darunter zu verstehen ist, ist groß. Fest steht, dass es das Endglied einer 30-jährigen Diskussion ist, die durch die Etappen der „Vergangenheitsbewältigung“, „Betroffenheitspädagogik“ und „Erinnerungsarbeit“ dargestellt wurde (vgl. Gagel, 2002; Terhag, 2002).

Heyl (1996, S. 22), einer der Pioniere, die sich mit diesem Thema pädagogisch auseinandersetzen, bezeichnet Holocaust Education sehr weit definiert als „die pädagogischen Bemühungen um ein Erinnern und Gedenken“. Zu dieser allseits akzeptierten Zieldefinition ist es notwendig, sich über Lehrinhalte Gedanken zu machen. Hier erstreckt sich die Bandbreite von der ausschließlich historischen Bearbeitung des Themas bis hin zur ausschließlichen Sozialerziehung.

So stellt Sigel (o.J.) die Frage, ob Holocaust Education ein neues Unterrichtsfach sein sollte und meint eine Tendenz zu erkennen, in der es möglich ist, eine „Erziehung nach Auschwitz“ ohne der impliziten Thematisierung von Auschwitz und dem Holocaust - auch durch Nicht- Historikerinnen und- Historiker zu betreiben. In diesem Sinne ist es für ihn vorstellbar, „dass der Holocaust selbst eines Tages in der Tat gänzlich überflüssig wird“ und nennt Konferenzen zum Thema Holocaust Education, die bereits jetzt ohne den Holocaust auskommen. So schreibt eine amerikanische Professorin in einem Bericht zu einer „Holocaust Education Conference“ in Hamburg:

The discussions were often quite intense. Some felt that the subject of the Holocaust should not be included at all, but that generalized prejudices reduction kinds of resources and materials should be used and the focus of the curriculum (Sepinwall, 1997).

Wenn die Auseinandersetzung mit dem historischen Geschehen von einer Werterziehung und einer moralischen Anleitung abgelöst wird, so sieht Sigel (o.J) die Entwicklung hin zu einer Holocaust Education als Unterrichtsfach, das immer mehr zu einem „Sozialtherapeutikum wird, das die Beschädigungen dieser Entwicklung heilen und lindern soll, wenn möglich ihnen sogar vorbeugen soll. Es enthält letztlich

alles, von der ethischen Belehrung über die Gewaltprävention bis zu Mediatorenausbildung“ (ebd.).

Trotz unbestritten bester pädagogischer Absichten ist die Gefahr der Überfrachtung und des Verlierens einer genauen Zieldefinition im Unterrichtsvorhaben durchaus gegeben. Eine allzu weite Interpretation und Auslegung von Adornos Forderungen an Erziehung durch ein unaufhörliches Hineinpacken immer neuer Inhalte könnte, so Sigel (o.J), die „erhofften positiven Effekte verhindern“ und sich eventuell sogar „kontraproduktiv auswirken“.

Eindeutige Definitionen der Lehrinhalte finden sich bei nachfolgenden Institutionen.

Die „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“ (vgl. www.holocausttaskforce.org/education) definiert folgende Forderungen an eine Holocaust Education:

- Das Wissen über diese beispiellosen Ermordungen vergrößern
- Die Bewahrung der Erinnerung an die Opfer
- Die Relevanz für die Gegenwart überlegen- Erörterung von moralischen und geistigen Fragen, die sich aus den Erfahrungen des Holocausts ergeben

Speziell an das österreichische Bildungssystem richtet sich der Verein __einnern.at__ (vgl. [http://www.erinnern.at/zuerinnern-at/kurzbeschreibung/?searchterm=-Intensivierung und Strukturierung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Bildungswesen](http://www.erinnern.at/zuerinnern-at/kurzbeschreibung/?searchterm=-Intensivierung+und+Strukturierung+der+Auseinandersetzung+mit+Nationalsozialismus+und+Holocaust+im+Bildungswesen)) des bm:ukk, indem er folgendes fordert:

- Intensivierung und Strukturierung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Bildungswesen
- Lernen über Holocaust und Nationalsozialismus soll für die Gegenwart der Lernenden relevant werden können, ohne dass das Thema durch Pädagogisierung gefällig oder beliebig wird

Beide, für das österreichische Schulsystem bedeutende Institutionen betonen neben der Intensivierung der Wissensvermittlung den Bezug zur Gegenwart. Die Taskforce führt die Erörterung von moralischen und geistigen Fragen im Zusammenhang mit

dem Thema Holocaust explizit an, wobei erinnern.at weitergreifend vor einem Beliebig- und Gefälligmachen durch Pädagogisierung des Themas warnt.

In jedem Fall sind Überwältigungsstrategien und eine pädagogisch intendierte Betroffenheit zu vermeiden. Vorrangiges Ziel ist, so formuliert Thomas Assheuer in „Die Zeit, Nr. 47/1998“, ein moralisch souveränes Bewusstsein, „das weder dem Zwang des Vergessens noch dem Zwang des Erinnerns erliegt.“

Aus diesen Formulierungen lassen sich hohe Anforderungen an die unterrichtenden Lehrkräfte entnehmen. Sie müssen mit entsprechendem Fachwissen, aber auch mit pädagogischem Feingefühl eine Gratwanderung zwischen Informieren und Moralisieren vollbringen. Die Rolle der Lehrkraft ist in diesem Zusammenhang eine tragende, weshalb sie auch in vorliegender Arbeit, bei der Bearbeitung des Interviews, näher beleuchtet wird.

Vorerst gilt es jedoch, sich noch mit der regionalen Entwicklung der Holocaust Education, deren curriculärer Verankerung im österreichischen Bildungssystem und den wissenschaftstheoretischen Pro- und Kontrapositionen auseinanderzusetzen.

2.5 Die Genese der Holocaust Education in Österreich

Minister Felix Hurdes legte im ersten Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht (1946) nach dem Krieg den Grundstein, sich mit der Thematik näher auseinanderzusetzen:

Mehr als auf anderen Gebieten haben sich die Zerstörungen einer gott- und geistfernen Epoche im Unterricht ausgewirkt: So wird um des notwendigen **N e u b a u e s** willen sich in der nächsten Zeit vor allem auch der **A b b a u** alles Unösterreichischen, aller nationalsozialistischen, aller unhumanen Tendenzen im Inhalt dieser Blätter widerspiegeln. Daneben aber werden in immer steigendem Maße die Notwendigkeiten des Aufbaues eines österreichischen, heimatbewußten, sozialen, menschlicher Würde eingedenken Unterrichtswesens Raum einnehmen, eines Unterrichtswesens,

das die Menschen aller Altersklassen und Berufe zum Bewußtsein ihrer Würde und der daraus entspringenden Verpflichtung führen will

Doch bis zum Einzug in die Vermittlungsarbeit an Österreichischen Schulen sollte es noch längere Zeit dauern. An höheren Schulen wurde das Thema, bedingt durch persönliche „Altlasten“ „gefärbt“ unterrichtet, bzw. völlig außer Acht gelassen. In der Volksschule wird es allmählich zum Thema, was sich an Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen und einzelnen Unterrichtsprojekten zur Thematik ablesen lässt.

Adornos Rede wurde vorerst bei der Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust im deutschsprachigen Unterricht eher vernachlässigt. In der Folge löste sie aber, über den Umweg des englischsprachigen Raums (vgl. Peham, 2010), eine rege erziehungswissenschaftliche Diskussion (vgl. Abram, 1996; Heyl, 1996; Koneffke, 1990; Meseth, 2000; Miething, 2007, u.a.) und folgende Implementierung des Themas in das österreichische Curriculum aus.

Die bereits erwähnte amerikanische Fernsehserie „Holocaust“, die das Schicksal der Familie Weiß zeigte, weckte ab dem Jahre 1978 in Amerika und ab der Ausstrahlung 1979 in Österreich das öffentliche Bewusstsein. Sie motivierte, durch die Kritik an den unrealistischen Darstellungen der Hollywoodproduktion, weitere Überlebende über ihre Schicksale zu berichten und brach das langjährige Schweigen der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Ab dem Jahr 1978 wurden deren Interviews aufgezeichnet und ein weiterer Film „Schindlers Liste“ von Spielberg produziert. Dieser Film diente in den nachfolgenden Jahren, gemeinsam mit dem „Tagebuch der Anne Frank“ dem Einzug der Thematik in die Schulklassen.

Die Beachtung des Themas wurde in Österreich vor allem durch die Einführung des Faches Politische Bildung an den Schulen vorangetrieben. Seit 1978 ist der Grundsatzterlass zur „Politischen Bildung in den Schulen“ - die rechtliche Basis des Unterrichtsprinzips Politische Bildung - in Kraft (GZ 33.464/6-19a/78, wiederverlautbart mit GZ 33.466/103-V/4a/94 vom 9. März 1994). Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung wird in den allgemeinen Bestimmungen der Lehrpläne als Ziel des Unterrichtes explizit genannt.

In dieser Zeit wurde auch der im Bildungsministerium angesiedelte Referentinnen- und Referentenvermittlungsdienst eingerichtet, um in der Vermittlung einen opferzentrierten Zugang zur Zeitgeschichte zu schaffen. Der Einsatz von Zeitzuginnen und Zeitzugen in Schulen war jedoch erst ab den 1990er Jahren verbreitet.

In den 1980er Jahren ließen sich veränderte politische Voraussetzungen für die pädagogische Vermittlung des Holocaust durch den Zerfall der „Opferthese“ und dem Eingeständnis einer Mitschuld feststellen. Denn die Israelreise des österreichischen Bundeskanzlers Franz Vranitzky im Jahre 1993, bei der er sich offen zu einer Mitschuld Österreichs an den Nazi-Verbrechen bekannte und dadurch endgültig mit dem Opfer-Mythos des Landes aufräumte, war Auslöser für eine veränderte, intensivere Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust an Österreichs Schulen.

In der Folge wurde, auch als Zeichen der offiziellen Übernahme der Verantwortung, eine eigene Abteilung Politische Bildung im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und im Jahr 2000 ein Projekt mit dem Namen „Nationalsozialismus und Holocaust. Gedächtnis und Gegenwart, kurz _erinnern.at_“ eingerichtet. Es dient dazu, pädagogische Vermittlungsaktivitäten zu bündeln und zu professionalisieren.

Dieses Projekt entwickelte sich während der letzten zehn Jahre zu einem Verein mit hoher nationaler und internationaler Akzeptanz und Anerkennung. Es steht auf drei Säulen: Zweimal jährlich stattfindende Seminare an der Gedenkstätte Yad Vashem/Israel für österreichische Lehrerinnen und Lehrer, ein jährliches Zentrales Seminar und den sog. Dezentralen Netzwerken in jedem Bundesland.

Von Seiten des Ministeriums lässt sich ein verstärktes Engagement feststellen, das auch an der vermehrten Aussendung von Erlässen, die die Schulen zur Behandlung des Themas aufrufen, erkennbar ist; letztens der Erlass des bmukk-33.466/0130-1/9a/2009. „Historisch-politische Bildung: Informationen und Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust sowie Diskriminierung und Rechtsextremismus in der Gegenwart“.

Besondere Auswirkungen für Österreich hatte die Gründung der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research“

im Jahre 1998 und die österreichische Mitgliedschaft seit dem Jahre 2001. Mit der Formulierung einer Präambel, zu der sich 26 Staaten bekennen, wurde ein einschneidender Schritt zur internationalen Koordination der Holocaust Education und deren inhaltlicher Verbesserung getan.

Durch die ausführliche Behandlung des Curriculums und der nationalen politischen Bemühungen zur Implementierung des Themas in das österreichische Schulwesen wurde einerseits die Verankerung des Themas im Lehrplan der Volksschule, aber auch die besondere Wichtigkeit, die auch von „offizieller Seite“ her eingeräumt wird, aufgezeigt. Dies mag ängstlichen und unsicheren Lehrerinnen und Lehrern dienlich sein, um sich an das Thema heranzuwagen. Denn nach wie vor gibt es einige Vorbehalte, wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

2.6 Akzeptanz und Implementierung des Themas in der Volksschule

Würde man österreichische Lehrerinnen und Lehrer oder auch Eltern befragen, so würden die meisten eine Holocaust Education in der Volksschule höchstwahrscheinlich mit der Begründung der Überforderung des Kindes, ablehnen. Die besorgten Eltern haben noch zu oft den eigenen Geschichtsunterricht mit all den Gräuelfotos in Erinnerung und möchten ihre jungen Kinder davor bewahren. Die mangelnde Rezeption des Themas in der österreichischen Volksschule liegt somit vermutlich in der Tabuisierung durch viele Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und politisch Verantwortliche und einer gewissen „Schonraumideologie“ der Erwachsenen. Diese Bedürfnis Kinder zu schützen ist oft mit der „Verfrühungsthese“ (vgl. Weninger, 1949, zit. n. Hanfland, 2008; Heyl, 1997), die in der frühen Beschäftigung mit der Geschichte eine kognitive Überforderung sieht, gepaart.

Da das Thema Holocaust vor allem ein „Tabuthema der Erwachsenen“ ist, empfiehlt Beck (1997, S. 14) diesen, sich zunächst „mit ihren eigenen Gefühlen, Ängsten und Einstellungen auseinandersetzen.“

Oft fehlen den Lehrerinnen und Lehrern aber auch die notwendige Sachkenntnis und die didaktisch-methodische Vermittlungskompetenz, um sich an das Thema heranzuwagen (vgl. Konevic, 2006, S. 77f). Oder auch der persönliche Bezug oder

die Familiengeschichte stellen eine Hemmschwelle dar und können zur Vermeidung oder reduzierten Behandlung des Themas im Unterricht führen.

Ein Grund für die vielfach vorhandene Abwehr des Themas für die Volksschule kann aber auch in der bereits besprochenen Ungenauigkeit der Begrifflichkeit zu finden sein. Denn mit Holocaust Education ist neben dem altersadäquaten Unterricht über das historische Geschehen auch eine Art Moral- und Werteerziehung gemeint. Sie beinhaltet eine Erziehung zu Toleranz, Frieden, Gewaltlosigkeit, versucht Vorurteilen entgegenzuwirken und regt das Verständnis und die Wertschätzung von Andersartigkeit an.

In den Empfehlungen zum Unterricht über den Holocaust wird auf der Homepage der Taskforce jedoch davor gewarnt, „sorgfältig zwischen der Geschichte des Holocaust und den moralischen Lehren, die man daraus ziehen kann“ zu unterscheiden. Denn es bestünde demnach die Gefahr, „dass die Geschichte verfälscht wird, wenn sie zu sehr vereinfacht oder auf diejenigen moralischen Lehren zugeschnitten wird, die die Schüler nach Meinung der Lehrenden daraus ziehen sollten.“ Die Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen sei jedoch notwendig, denn sie „kann Jugendliche für heutige Vorurteile und Ungerechtigkeiten sensibilisieren“. Wichtig sei es auch Schülerinnen und Schüler „mit Stereotypen, Mythen und falschen Auffassungen“ zu konfrontieren. Dadurch können sie historische Beweise mit vorgefassten Meinungen vergleichen. Eine Kombination aus historischem Faktenwissen und einer Moralerziehung wird demnach unbedingt empfohlen. Denn „moralische Lehren können nur gut fundiert sein, wenn sie auf dem genauen und objektiven Erfassen des historischen Geschehens aufbauen“ (vgl. www.holocausttaskforce.org/education).

Eine Reduktion des Themas ausschließlich auf soziale und moralische Unterrichtsaspekte ist meines Erachtens abzulehnen. Eine Vermittlung des Holocausts „ohne Ausschwitz“, wie sie beispielsweise Abram (1998) in seinem 3-Punkteprogramm für jüngere Lernende empfiehlt, käme meines Erachtens einer Trivialisierung und unverantwortlichen Instrumentalisierung des Themas gleich. Es geht darum, davon zu erzählen, ohne die Kinder zu überfordern oder zu überwältigen.

Curricula, in denen sich beide Aspekte vorbildlich vereinen, wurden beispielsweise im „Staat New Jersey“ (vgl. state.nj.us/education/holocaust/curriculum), im „Holocaust Human Right Center of Maine“ (vgl. www.hhrc.uma.edu/trresources.htm) oder in der „International School for Holocaust Studies“ in Yad Vashem (vgl. <http://ghetto.galim.org.il/eng/>) entwickelt.

Aber auch immer mehr Museen nehmen sich der Thematik an, indem sie Programme für Kinder entwickeln. Beispielsweise sind hier das „Imperial War Museum“ in London, das „United States Holocaust Memorial Museum“ in Washington, D.C. oder das „Yad LaYeled Children´s Museum“ in Israel genannt.

Um das Zustandekommen des Holocausts nachvollziehen zu können - so fern es überhaupt möglich ist - ist es auch in der Volksschule notwendig, den Kindern etwas über die Entwicklungsgeschichte und Entstehungsmechanismen der nationalsozialistischen Terror-Herrschaft in altersadäquater Weise, ohne die Darstellung von grausamen Einzelheiten, zu erzählen. Denn die Ideologie der Nationalsozialisten war das Spezifische des Holocausts, nicht die oft in den Vordergrund gestellten Gräueltaten (vgl. Bauer, 1990, zit. n. Abram, 1996, S.39). So sind laut Bauer Gräueltaten „absolut nicht spezifisch für den Holocaust. Sie fügen sich ein in eine lange Reihe geschichtlicher Barbarei, die bis in biblische Zeiten zurückreicht. Das Spezifische des Holocaust liegt in dem, was wir als Rassenlehre oder Naziideologie bezeichnen.“

Den Schülerinnen und Schülern sollten die Auswirkung dieser nationalsozialistischen Ideologie bewusst gemacht werden und auch die Tatsache, dass sie in der Verantwortlichkeit vieler Menschen lag. Abram (1996, S. 46) konkretisiert dies mit seiner Aussage „Der ‚gemäßigte‘ Antisemitismus des Großteils der deutschen Bevölkerung war absolut entscheidend. Er verhinderte jegliches Zustandekommen einer wirksamen Opposition gegen die Ermordung einer ungeliebten Minderheit.“

Weiter gibt es zu bedenken, dass es aber vor allem notwendig ist, „sich selbst, die menschliche Art, kennenzulernen“ und aufzuzeigen wie „schlecht »schlecht« sein kann“ (vgl. Abram 2008). Herdegen (1999, S. 68) setzt sich dafür ein, dass schon Kinder in diesem Alter mit Machtstrukturen und politischen Einflüssen vertraut

gemacht werden sollen und sieht es auch als ein „Ziel der Friedenserziehung in der Grundschule [...] den Kindern die Schrecken des Krieges vor Augen zu führen“.

Neben dem Bewusstwerden eigener Machtstrukturen und Aggressionen dient der Unterricht über den Holocaust auch schon in der Volksschule dazu, darüber hinaus zu zeigen, wie ein Mensch über sich hinauswachsen kann, wenn er anderen hilft (vgl. Abram, 2008).

Diese Beispiele belegen die Tatsache, dass sich die Holocaust Education in mehreren Ländern bereits an jüngere Kinder richtet und auch für den Grundschulunterricht Bedeutung hat. In Österreich ist die Diskussion noch jung und es gibt auch noch wenige Unterrichtsbeispiele an Volksschulen. Es zeigt sich jedoch, dass immer mehr Lehrerinnen und Lehrer am Thema Interesse haben. Ihnen ist an dieser Stelle Mut zu machen und der Rücken durch das Curriculum der Volksschule zu stärken.

So gab es im Jahr 2009 mehrere Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer von Heike Deckert-Peaceman an Pädagogischen Hochschulen Österreichs, die sich mit der Holocaust Education bei jüngeren Schülerinnen und Schülern (bis 12 Jahre) beschäftigten. Im Frühjahr 2011 ist an der Pädagogischen Hochschule in Linz eine diesbezügliche Fortbildung geplant und ab Herbst 2010 wird an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg ein viersemestriger Lehrgang „Lehren und Lernen über Holocaust und Menschenrechte“ stattfinden.

Neben dem persönlichen Interesse der Lehrpersonen gibt es auch die vielfache didaktische Aufforderung und Begründung, dieses Thema im Sinne eines historisch-politischen Lernens im Sachunterricht zu bearbeiten. Eine genaue Bearbeitung dieser Diskussion ist hier nicht möglich, findet sich jedoch in aktuellen Veröffentlichungen zur Politischen Bildung in der Volksschule (vgl. Gärtner, 2008; Langer & Windischbauer, 2010; Kühberger & Windischbauer, 2010).

Und so lassen sich die Themenbereiche der Holocaust Education durchaus im Österreichischen Curriculum für Volksschulen finden, wie nachfolgende Analyse aufzeigen wird.

2.7 Curriculare Grundlagen im Österreichischen Lehrplan für Volksschulen

Das Thema Nationalsozialismus ist nicht explizit im Österreichischen Lehrplan für Volksschulen erwähnt und doch gibt es eine Vielzahl an Bezugspunkten, die die Behandlung im Unterricht rechtfertigen.

Schon das Allgemeine Bildungsziel besagt, dass „Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit [...] tragende und handlungsleitende Werte in unserer Gesellschaft“ sind. (vgl. Zentrum polis, 2007)

Auf ihrer Grundlage soll jene Weltoffenheit entwickelt werden, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. Dabei hat der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen sowie Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern (vgl. bm:ukk, S. 6).

Entsprechend dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung, das auch in der Volksschule Gültigkeit besitzt, sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu orientieren. So sollen beispielsweise historische Ereignisse aus ihren zeitlichen Bedingungen heraus erklärt, und ihre Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft verstanden werden. Darüber hinaus wird angeregt, auch „Erinnerungen und Erfahrungen anderer Personen aus der Umwelt des Kindes zu erfragen und darüber zu berichten“ (S.85). Dadurch können die Kinder Veränderungen von Menschen und Dingen beobachten und durch altersgemäß verständliche Entwicklungsreihen allmählich Verständnis für die sozialen Hintergründe dieser Veränderungen entwickeln (vgl.ebd. S.94).

Die Darstellung der Vergangenheit des Heimatortes soll an einigen ausgewählten Beispielen (z.B. Friedenszeiten, Notzeiten, bedeutsame Ereignisse,...) stattfinden, und die Zeit der Eltern- und Großelterngeneration soll anhand verschiedener Quellen (z.B. Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, Chroniken, Heimatbücher, Bilddokumente, Besuch historischer Stätten und Museen) dargestellt werden (vgl. S.94). Dazu können die Schülerinnen und Schüler „alte Gebäude, Kulturdenkmäler in unmittelbarer Umgebung des Kindes als Zeugnisse der Vergangenheit aufsuchen,

nach den Interessen des Kindes besprechen und einfachste historische Bedingungen erfahren“ (ebd.S.85).

Die Veränderungen im Ablauf der Zeit unter Beachtung historischer Aspekte werden in der 3. Klasse, ausgehend von der näheren Umgebung (z. B. Dorf, Ortsteil, Gemeinde) behandelt und in der 4. Klasse auf das gesamte Bundesland ausgedehnt (vgl. ebd. S.94).

Diese Zusammenfassungen zeigen deutlich, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, die Thematik in den Volksschulunterricht im Sinne des österreichischen Curriculums, vor allem im Sachunterricht, einzubetten. Nun ist es wichtig, sich mit der allgemeinen Diskussion zum Einsatz dieser Pädagogik in der Volksschule zu beschäftigen.

2.8 Diskussion zur Holocaust Education in der Volksschule

Aus vorherigen Kapiteln ist hervorgegangen, dass es eine Reihe an internationalen Institutionen gibt, die die Erkenntnisse der Holocaust Education bereits bei Kindern anwenden. Der Implementierung von derlei Programmen muss jedoch eine Diskussion über die Relevanz dieses Themas und eine entsprechende positive Bewertung dessen vorangegangen sein.

In diesem Kapitel werden die Grundzüge der Pro- und Kontrapositionen, aber auch mögliche Prinzipien und Ziele der Holocaust Education in der Volksschule besprochen.

2.8.1 Pro- und Kontra- Argumentationen

Es wurde bereits erwähnt, dass die Forschungsdiskussion zu theoretisch-konzeptionellen Fragen weitgehend abgeschlossen ist. Um einen Einblick in diese zu gewähren, werden hier die wesentlichsten Argumente zusammengefasst dargestellt.

2.8.1.1 Kontra: Gefahr der „Verfrühung“ und Trivialisierung

Als Hauptargumente gegen eine Behandlung des Holocaust in der Volksschule gelten vor allem die der *Verfrühung* und der *Trivialisierung* des Themas.

Der Begriff der „Verfrühung“ (vgl. Weninger, 1949, zit. n. Heyl, 1998) dominierte lange Zeit die Geschichtsdidaktik. Demnach wären Grundschul Kinder kognitiv nicht in der Lage, diese Thematik auch nur annähernd zu verstehen. Beck (1996, S. 12) widerspricht dieser Ansicht und fordert angesichts der möglichen Probleme und des Entwicklungsniveaus der Kinder eine Integration des Themas Holocaust in langfristige soziale und politische Lernprozesse. Günstige Voraussetzungen für einen Zugang sieht sie ab dem 3. Schuljahr. In diesem Alter sind die Kinder besonders an Werten wie Gerechtigkeit und Gleichheit interessiert und sie verfügen bereits über die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Auch Bergmanns Forschungen aus dem Jahr 1997 ergeben, dass Kinder ab 8 Jahren fähig sind „zur sozialen Perspektivenübernahme einschließlich zur Empathiefähigkeit, moralischer Sensibilität und einem Verständnis für soziale Konventionen“ (Bergmann, zit. n. Richter, 2000, S. 32).

Antworten zur kognitiven und moralischen Reife werden beispielsweise entwicklungspsychologischen Konzepten von Piaget (Piaget & Inhelder, 1972), Selman (1984) und Kohlberg (1976) entnommen:

Nach dem dreiteiligen Entwicklungskonzept von Piaget (ebd.) befinden sich Kinder im Alter von neun bis zehn Jahren in der zweiten Phase der kognitiven Entwicklung. In dieser beginnt sich das Denken von der Handlungs- und Anschauungsgebundenheit zu lösen. Lerninhalte müssen aber trotzdem im konkret vorstellbaren Rahmen vermittelt und mit Beispielen versehen werden. Nach Selman (1984) befinden sich Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren auf dem zweiten, von drei Niveaus in ihrer sozial-kognitiven Entwicklung. Er attestiert die Fähigkeit zu einer reziproken Perspektivenübernahme, „es entwickelt sich ein reflexives Verständnis der Subjektivität - das eigene Handeln wird aus dem Blickwinkel des anderen reflektiert und umgekehrt dessen Reaktion auf das eigene Handeln vorweggenommen.“

Stellt man sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der kognitiven und der moralischen Entwicklung der Kinder, so gibt Kohlberg Antwort. Laut Kohlberg (1976) ist für eine moralische Weiterentwicklung eine gewisse kognitive Reife eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für moralische Reife. Kognitive Reife ist nach Kohlberg mit ca. 7 Jahren gegeben. Die moralische Reife hängt aber

auch von einer kognitiven Stimulierung ab. Die von Ziegler (1988, zit. n. Schwider, 2008, S. 129) hervorgebrachte Kritik an Kohlberg, wonach dessen „Probanden nicht jünger als zehn Jahre“ alt waren und er ein „zu hohes Augenmerk auf die kognitive Entwicklung“ legte, kann hier nur am Rande vermerkt werden.

Heyl (1998, S. 120ff) befürchtet angesichts des [von ihm niedrig angenommenen, Anm. d. Verf.] kognitiven Entwicklungsstandes, eine so starke Reduzierung, dass damit eine „Trivialisierung des Holocaust“ verbunden wäre. Somit würde man durch das Nichterzählen der gesamten Wahrheit den Opfern nicht gerecht und würde die Gräueltaten verharmlosen. Bei einem Teilgebiet der Geschichte der Nationalsozialisten, nämlich dem Mord an den europäischen Juden, formuliert Heyl Vorbehalte. Er bezweifelt, dass es notwendig sei, so junge Kinder bereits „explizit mit der Geschichte des Holocaust zu konfrontieren, und dass es möglich sei, dieses Thema [...] so zu behandeln, dass einerseits die Kinder nicht emotional und kognitiv überfordert oder gar traumatisiert werden und andererseits die Geschichte des Holocaust nicht bagatellisiert wird“. Er befürchtet, die Kinder würden zu früh verunsichert und er fordert, dass wir ihnen „Geborgenheit und Sicherheit, wo wir nur können“ geben sollten. Sie würden „die schrecklichen Seiten der Welt noch früh genug kennen lernen“ (ebd.).

Gerne würden Pädagoginnen und Pädagogen wohl diesem Anspruch entgegenkommen, doch ist es nicht das aktuelle Umfeld, das den Kindern keine „schöne, heile Welt“ bietet? Täglich sind sie mit der Realität der profit- und leistungsorientierten Arbeitswelt ihrer Eltern und persönlichen Schicksalen in den Familien konfrontiert. Kriegsberichte gehören vielfach zum Kinderalltag, denn täglich hören sie Opferzahlen im Radio, fangen Geschichten aus Gesprächen auf, sehen Fernsehbilder von Terror und Katastrophen. Die Krisen der Welt lassen sich schon lange nicht mehr aus unseren Kinderzimmern sperren, wie nachfolgend anhand einiger Untersuchungen belegt wird.

In der Verantwortung Erziehender liegt es nun, Kinder mit all den Eindrücken nicht alleine zu lassen und diese entsprechend aufzuarbeiten.

Neben Heyl (1996,1998) kommen beispielsweise auch Becher und Pech (2005) zu einer prinzipiellen Ablehnung des Inhaltes Holocaust in der Grundschule. Doch gibt

es eine Vielzahl von Situationen, in denen eine Etablierung dieses Themas im Kontext des Sachunterrichtes auch von ihnen befürwortet wird. Dabei wird allerdings die Frage nach dem *Wie* in den Mittelpunkt gerückt.

Heyl (1996, S.121) formuliert dies folgendermaßen:

Wir stehen vor einem Problem: Kinder einerseits vor einer bedrückenden Konfrontation schützen und andererseits ihnen frühzeitig etwas vermitteln zu wollen, das ihnen ermöglicht, mit der Geschichte auf längere Sicht fertig zu werden. Es geht weniger um die Frage, ob wir Kindern etwas über den Holocaust erzählen, sondern um die Form, in der wir das tun.

Deckert-Peaceman (2009) begründet dies auch mit dem „Recht der Kinder auf Wissen“. In diesem Zusammenhang stellt sie (vgl. 2006, S.42f) die Frage, ob man Grundschulkinder mit dem Holocaust konfrontieren, sie „zu Wissenden machen“ oder „sie so lange wie möglich vor diesem Wissen schützen, sie als Unwissende eine angeblich unbeschwerte Kindheit genießen lassen“ solle.

Diese Frage resultiert aus der Auseinandersetzung mit einem „veränderten Kindheitsverständnis oder auch Kindverständnis, sowohl in gesellschaftlicher als auch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht“ (vgl. Flügel, 2008, S.2). Deckert-Peaceman (2006, S.43) ergänzt diese aus kulturtheoretischer Perspektive, indem sie die Erfahrung vieler Erwachsener anführt und meint, dass „das Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen über den Holocaust [...] weniger schädlich für die Kinder [sei, Anm. d. Verf.] als das Schweigen darüber.“

So sprechen diese Erkenntnisse gegen die bereits mehrmals angeführte „Schonraumideologie“, die Kindern das Thema lieber verschweigen möchte. Eine höchst interessante Untersuchung von Flügel (2008) zeigt, dass Kinder Kenntnisse von dieser Schutz- und Schonhaltung Erwachsener (vgl.ebd.S.6) haben und man ihnen die Konfrontation mit dem Holocaust zutrauen und zumuten kann. Eine Aussage einer Viertklässlerin verkehrt sogar die häufig formulierte Befürchtung der Erwachsenen, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus könne Kinder überfordern, indem sie einen notwendigen Schutz für Erwachsene anführt und aus

diesem Grund die Thematisierung des Nationalsozialismus im Rahmen des Grundschulunterrichtes für angemessen hält:

„Doch, ich finde es gut, [...] weil, dann weiß man etwas, und es soll ja nicht ewig verschwiegen, solche schlimmen Sachen können ja nicht verschwiegen werden in der Schule. Also, dass man darüber nichts erfährt. Dann kommt das auf einmal, wenn man das dann als Erwachsener hört, dann ist das so schockierend für einen. Weil als Erwachsener, da nimmt man das viel ernster als wenn man noch ein kleines Kind ist. Deswegen finde ich gut, dass wir das schon in der Schule lernen und nicht in, nicht wenn wir erwachsen sind, weil dann ist das nicht schockierend für uns. Dann wissen, dann können wir das jetzt schon vorstellen, und wenn wir erwachsen sind, dann stellen wir uns es vielleicht schlimmer vor, wir wissen, wie es damals wirklich war, und es kommt nicht so schockierend“ (zit. n. Flügel, 2008, S.2)

Hier nimmt sich die Schülerin durchaus als kompetent wahr und „unterstellt sich selbst - im Verhältnis zu Erwachsenen - mehr Auseinandersetzungspotential“ indem sie die „Schutzbedürftigkeit im Generationenverhältnis umkehrt“ (vgl. ebd.).

In dieser Untersuchung wird ebenso deutlich, dass sich Kinder gegen eine „künstliche Kinderwelt“ wehren, „gegen eine Schonhaltung, die durch Ausschluss von Themen Kindheit gesellschaftlich organisiert konstruiert“ (vgl. Flügel, 2008, S. 6). Kinder empfinden das als abwertend und nehmen sich sehr wohl als kompetent wahr. Dies zeigt sich durch die Aussage eines Mädchens in der Studie:

„Also ich find', [...] ich find', Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, [...] dass alles schön ist, [...] die Welt nur aus Fabriken [...], und dass es nur Schönes gibt und das die alle Kinder Spielzeug haben und das find' ich können, also das können Kinder schon erfahren“ (zit. n. Flügel, ebd.).

Wie sich hier zeigt, stellt sich die Frage nicht, ob Kindern das Thema zuzumuten ist, sondern vielmehr ist nun von der Realität ihrer bereits vorhandenen Kenntnisse auszugehen.

2.8.1.2 Pro: Vorinformationen aufgreifen und Orientierungsangebote geben

Ein Hauptargument, das für die Thematisierung spricht, ist die Tatsache, dass der Holocaust für Kinder kein „Geheimnis mehr bedeutet“ (vgl. Dagan, 1998, Deckert-Peaceman, 2002). So wie über das Thema Krieg und Terror verfügen Kinder durch Medien, Gespräche mit älteren Geschwistern oder durch zufällig mitgehörte Gespräche Erwachsener über ein fragmentarisches Wissen über den Holocaust. Wie verschiedene Studien zeigen, löst dieses bei Kindern Ängste aus.

Eine deutsche Studie zeigt, dass schon zehnjährige Mädchen durchschnittlich eineinhalb Stunden und Buben zwei Stunden täglich fernsehen. Aber auch die Zeit, die sie vor dem PC und im Internet verbringend nimmt zu (Kuhn, 2004, zit. n. Kühberger & Windischbauer, 2010, S.16). In einer Befragung von 87 Sechs- bis Elfjährigen durch das Internationale Zentralinstitut für Jugend- und Bildungfernsehen während der ersten Woche des Irakkrieges 2003 gaben 70 Prozent von den Kindern an, im Fernsehen Sendungen zu diesem Krieg gesehen zu haben (vgl. Götz, 2006, zit. n. Dettmar-Sander & Sander, 2007, S.189). Die dabei aufgenommenen Schreckensbilder aus den Kriegsberichten machen den Kindern Angst. Studien belegen, dass 7- bis 10-jährige Kinder vor allem Bilder von Verletzten oder von Bombenattentaten beängstigen.

In einer repräsentativen Untersuchung mit amerikanischen Kindern und Jugendlichen fand Joanne Cantor von der Universität Wisconsin heraus, dass besonders jüngere Kinder sich bei Nachrichten ängstigen (ebd.).

In einer anderen Studie mit niederländischen Kindern konnte Juliette Walma van der Molen zeigen, dass sich die Zahl der Kinder, die Fernsehnachrichten beängstigend finden, in den letzten sechs Jahren signifikant erhöht hat. Krieg und Terroranschläge sind die größten Angstthemen für mehr als 50% der Kinder (ebd.).

Aber nicht nur die Emotion Angst ist es, die Kinder bewegt, wenn es um das Thema Krieg geht. Auch noch andere Gefühle wie Wut oder Besorgnis, dass der Krieg einen selbst betreffen könnte sind damit verbunden. Eine räumliche Distanzierung und realistische Einschätzung der eigenen Bedrohung ist den Kindern oft nicht möglich.

Umso wichtiger ist es deshalb, die Kinder mit ihren Fragen, ihren Fantasien und ihren Trennungs- und Verlustängsten nicht alleine zu lassen. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, diese Eindrücke und Ängste aufzugreifen, zu bearbeiten und mit der Realität in Verbindung zu bringen. Eine Tabuisierung des Themas wäre somit eine Verweigerung der Lebenswirklichkeit und daher kontraproduktiv.

Vor allem müssen den Kindern Halt und Hilfe angeboten und ihnen die Geborgenheit und Sicherheit der schulischen Gemeinschaft vermittelt werden. Dies gilt besonders dann, wenn sich Migrantenkinder oder Kinder aus ehemaligen Kriegsgebieten in den Klassen befinden. Hier müssen reale Erfahrungen in Bezug auf Krieg, Heimatverlust, Integration und Ausgrenzung im Klassenverband besprochen werden. Den Lehrkräften muss aber auch bewusst sein, dass bei Kindern, die mit ihren Eltern aus Kriegsgebieten flüchteten, Traumatisierungen vorhanden sein können, welche von Lehrerinnen und Lehrern keinesfalls aufgelöst werden können.

Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrem Alltag auch mit rechtsradikalen und antisemitischen Äußerungen und Graffitis konfrontiert. Das Wort „Jude“ beispielsweise befindet sich als Schimpfwort im Sprachschatz mancher Schülerinnen und Schüler (vgl. Thorbrietz, 2008). Die Kinder schnappen Informationsfetzen auf, die sie mit den unterschiedlichsten Zusammenhängen verknüpfen (vgl. Deckert-Peaceman, 2002). Denn Kinder lernen noch nicht systematisch. Sie erklären sich die Welt aus Ermangelung an alternativen Modellen oft selbst, indem sie ihre Lücken mit „Alltagstheorien“ schließen, oder ihre Vorstellungen mit unangemessenen Analogieschlüssen und Generalisierungen komplettieren. Dies kann zum Aufbau von einseitigen oder falschen Konzepten führen (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010, S.13f; Pech 2006, S.113; Berti, 2002, zitiert nach Richter, 2007, S. 21). Ergebnisse einer Studie aus den Jahren 2004/2005 von Deth, u.a. (2007) zeigen, dass Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren bereits ein gewisses politisches (Vor)Verständnis und Wissen sowie über eine politische Grundorientierung verfügen. Auch eine qualitative Studie des Institutes für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg zeigte, dass schon Kinder in der ersten Klasse Volksschule (bruchstückhafte oder unangemessene) Vorstellungen zum Thema Krieg und Macht haben. So sehen einige Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Person der

Direktorin als eine mit absolutistischen, allmächtigen Befugnissen (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010, S.14; Hofmann & Windischbauer, 2010, S.62ff).

Damit dieses bruchstückhafte Vorwissen nicht zu Ängsten, Vorurteilen oder zu einer Mythenbildung führt (vgl. Beck, 1996, S. 11;) ist es auch hier notwendig, Fragen der Kinder zu beantworten und klare und verständliche Information über die Zeit des Holocaust und Nationalsozialismus zu geben. Auch im Umgang mit Medien geht es darum, die Sprachlosigkeit zu überwinden, Gefühle gemeinsam zu verbalisieren, unsystematisch „aufgeschnappte“ bruchstückhafte Informationen zu strukturieren und in Zusammenhänge zu bringen (Richter, 2004, zit. n. Kühberger & Windischbauer, 2010, S. 16).

Für eine frühe Behandlung in der Grundschule spricht zudem nach Deckert-Peaceman (2002) die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen. Diese Entwicklungsstufe ist nicht durch die Konflikte der Pubertät belastet, sondern ist meist durch ein Vertrauensverhältnis geprägt. In der Grundschule vermutet Deckert-Peaceman (2004) Lehrpersonen, denen es nicht nur um Wissensvermittlung geht, sondern die „Haltungen einnehmen und den Kindern Orientierungsangebote geben“ (S.73). Sie präzisiert dies weiter indem sie meint, dass im Vordergrund nicht alleine die „Korrektur des falschen Geschichtsbildes, so notwendig es sein mag“ stehen soll, „sondern die Unterstützung bei der subjektiven Annäherung an die historischen Ereignisse in Verbindung mit dem Versprechen, sich für die bessere Gegenwart und Zukunft einzusetzen“ (ebd.).

Ergänzend sei an dieser Stelle zu erwähnen, dass derartige reflektierte Lehrpersonen ebenso in weiterführenden Schulen anzutreffen sind und nicht alle Grundschullehrerinnen und -lehrer bessere Voraussetzungen zu einem diesbezüglichen Unterricht haben. Sicher ist es aber aufgrund der Klassenlehrerinnen und -lehrersituation etwas einfacher, ein tieferes Vertrauensverhältnis zu den Kindern aufzubauen.

Das Pädagogische Konzept Yad Vashems/Israel für „Nichtjuden im Ausland“ geht davon aus, dass „diejenigen Länder, die in der Verantwortung stehen für das, was im Holocaust geschah - Deutschland und Österreich - (...) die größte Verpflichtung“ tragen, „den Holocaust zu unterrichten, denn dieser ist Bestandteil ihrer eigenen

Vergangenheit“ (Imber & Shik-Eytan, o.J). „Im (überwiegend nicht-jüdischen) Ausland sollte der Holocaust-Unterricht ungeachtet des jeweiligen Schultypus nicht später als in der dritten oder vierten Klasse einsetzen“ und in einem projektorientierten Unterricht im Sinne eines Spiralmodells (Individuum- Familie- Gemeinde und Gemeinschaft- Gesamtverlauf der Geschichte und Fakten) abgehalten werden (vgl. auch Beck, 1996; Deckert-Peaceman, 2002; Hanfland, 2008).

Es gilt vor allem Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen, was nur gelingt, wenn man sich mit der Vergangenheit in geeigneter Weise auseinandersetzt. In der didaktischen Konzeption der Politischen Bildung in der Volksschule spielt das Thema Krieg und Frieden eine große Rolle, denn am Beispiel des Holocaust werden auch Strukturen wie Macht und (Un-)Gerechtigkeit demonstriert (vgl. Richter, 2007). Durch die Auseinandersetzung mit Menschenrechten und demokratischen Prinzipien trägt die Volksschule zum politischen Lernen im Sachunterricht bei. So kann der Sachunterricht „zum Ausgangspunkt des demokratischen Lernens und Lebens in der Grundschule werden“ (Prote, 2000). Deckert- Peaceman (2004, S. 73f) fordert dazu im Verweis auf die „Bedeutung der Wirkungsgeschichte des Holocaust für aktuelle und zukünftige Fragen unserer Gesellschaft“ eine Einbeziehung von aktuellen Formen der Ungerechtigkeiten, Diskriminierung und Gewalt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der wissenschaftlichen Diskussion die Bearbeitung des Themas in der Volksschule, unter Berücksichtigung bestimmter Gesichtspunkte, überwiegend bejaht und als sinnvoll betrachtet wird (vgl. Arndt, 2000; Beck, 1998; Dagan, 1998; Deckert-Peaceman, 2002; Hanfland, 2008). Für diese frühzeitige Behandlung spricht vor allem die Tatsache, dass Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit dem Thema begegnen und dass man die besondere Empfindsamkeit gegenüber Werten wie Gleichheit und Gerechtigkeit in dieser Entwicklungsstufe für die soziale und politische Erziehung nützen sollte (vgl. Beck, 1998, Hanfland, 2008). Auch dem Einwand einer emotionalen und kognitiven Überforderung stellt man Veränderungen in der Kindheit und die Angemessenheit der richtigen Methode gegenüber.

Schon Adorno (1970, S. 95) meinte, dass er sich „selbstverständlich nicht anmaßen [könne, Anm. d. Verf.], den Plan einer solchen Erziehung auch nur im Umriß zu entwerfen.“

So fällt diese Aufgabe nun den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern und Lehrerinnen und Lehrern zu. Hier gilt vor allem die „Kompliziertheit“ des Themas in altersgemäßer Form in sinnvollen Lernschritten aufzubereiten. Es sollen Methoden Verwendung finden, die die Erlebens- und Vorstellungswelt der Kinder berühren und entdeckendem und forschendem Lernen sind aufgrund der Handlungsorientierung und Anschaulichkeit der Vorzug zu geben (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010, S. 34).

Fest steht, so auch nach Ansicht Becks (1998, S.113), dass sich die „Erziehung nach Auschwitz nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken kann“, sondern „langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (soziale Kultur des schulischen Alltags, Umgang mit Konflikten und Minderheiten, Thematisierung von Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Geschichte des Holocaust) erfolgen“ muss.

An dieser Stelle sei nochmals an Adornos (1970, S. 140) Forderung nach Mündigkeit erinnert: „Die Forderung zur Mündigkeit scheint in einer Demokratie selbstverständlich. [...] und Demokratie beruht auf der Willensbildung eines jeden Einzelnen [...]. Soll dabei nicht Unvernunft resultieren, so sind die Fähigkeit und der Mut jedes Einzelnen, sich seines Verstandes zu bedienen, vorausgesetzt.“ Weiter meint er, dass Mündigkeit nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst hergestellt werden müsse, „daß also die einzige wirkliche Konkretisierung der Mündigkeit darin besteht, daß die paar Menschen, die dazu gesonnen sind, mit aller Energie darauf hinwirken, daß die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (S. 153). Somit ist in der Holocaust Education auch die Autonomie, das heißt die Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung und zum Nonkonformismus zu fördern (vgl. Abram, 1998).

Auf dem Weg zu einem mündigen Menschen bedarf es neben der expliziten Behandlung des Nationalsozialismus und Holocaust also auch ganzheitlich pädagogischer Konzepte.

erinnern.at warnt dabei ausdrücklich vor einem Beliebig- und Gefälligmachen durch Pädagogisierung des Themas (vgl. <http://www.erinnern.at/bundeslaender/niederoesterreich/termine/judische-gedachtnisorte-in-niederosterreich/?searchterm=Pädagogisierung>). In jedem Fall seien Überwältigungsstrategien und eine pädagogisch intendierte Betroffenheit zu vermeiden.

Wie bereits im Kapitel 2.2 erwähnt wurde, sieht Adorno (1970, S. 107f) die „wichtigste psychologische Bedingung für Auschwitz“ in der fehlenden Liebe und Unfähigkeit zur Identifikation mit anderen“.

Aus dieser Argumentation heraus entwickelte die Holocaust Education die wichtigen Forderungen nach Identifikation, Empathie und Wärme. Abram (1998, S. 2) definiert Empathie in Zusammenhang mit der Erziehung nach Auschwitz mit der „Fähigkeit sich in andere Menschen“, auch in „Täter, Opfer und Zuschauer“ hineinversetzen zu können. Dabei ist eine „Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit“ zu fördern (vgl. ebd.).

Denn „ohne wirkliche Emotion und (Be-)Rührung, ohne Empathie, die etwas anderes ist als die Angst und Abscheu erzeugende pädagogische Inszenierung des Grauens, ist Bildung nicht zu haben“ (Ahlheim, 2008, S.2; vgl. Adorno, 1970). Dafür sprechen auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse, in denen der Zusammenhang von Gehirnentwicklung, Lernen und Emotionen erforscht wird. Demzufolge wird nichts vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnissystem transformiert, was nicht in irgendeiner Form emotional bedeutsam für das sich erinnernde Individuum wäre (vgl. Welzer, 2005; Liebertz, 2007).

Empathie bedeutet jedoch einführendes Verstehen ohne das Handeln des Anderen übernehmen oder gut heißen zu müssen. Man kann sich in die Situation des Anderen einfühlen, ohne mit ihm identisch zu werden. Man kann die Situation des Anderen nachvollziehen und sie sich erklären.

In diesem Sinne ist das Handeln einer guten Pädagogin und Pädagogen zu sehen. Sie kann beispielsweise aggressive Impulse einer Schülerin oder eines Schülers, ja selbst die „Attraktivität“ von Rechtsradikalismus „verstehen“ ohne sich jedoch damit zu identifizieren.

Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es „Emotionen in der Einfühlung“ (vgl. Liebertz, 2007) zu erzeugen. Denn die bei der Empathie aufkommenden Emotionen haben nichts mit moralisch erzeugter Betroffenheit zu tun. Sie resultieren aus einer pädagogisch inszenierten Rolleneinfühlung. Solche Emotionen überkommen die Schülerinnen und Schüler nicht unvermerkt, sondern werden bewusst herbeigeführt. Sie können reflektiert betrachtet und verstanden werden.

Im Sinne Adornos ist dazu die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu fördern. Rousseau betont die Notwendigkeit der „Menschenbildung“ (vgl. Liebertz, 2007), die im Vordergrund stehen und vorrangigstes Ziel der Pädagogik sein sollte.

Diese Gedanken und Anforderungen lassen sich gerade an solchen Themen wie dem Nationalsozialismus und Holocaust gut bearbeiten.

Brockhaus (2006, S.8) empfiehlt allen Lehrkräften dabei ihre eigenen Gefühle und „deren Abwehr zu reflektieren, die das Thema Holocaust auslösen -- auch und vor allem die, bei denen wir selber nicht unseren moralischen Ansprüchen genügen“. Diese Selbstreflexion wäre notwendig, denn „je klarer uns diese Gefühle sind, umso weniger drängen sie sich hintenherum ins Geschehen.“

Holocaust Education eignet sich somit sehr gut zur Bearbeitung von eigenen und fremden Emotionen. Es empfiehlt sich, die Erinnerung mit „Werthaltungen zu verknüpfen“ und dadurch für die eigene Praxis erst relevant zu machen (vgl. Peham & Rajal, 2010, S.45). Keinesfalls dürfte Holocaust Education aber als „direktes Erziehungsmittel“ missverstanden werden (ebd.). Denn es „könnte dem pädagogischen Sinn dieses Unterrichts entgegenwirken, ihn vordringlich dienstbar zu machen, um aktuell geforderte Verhaltensweisen bei Schülern [und Schülerinnen] zu erreichen und etwa Stellungnahmen gegen ausländerfeindliche Einstellungen - gleichsam als unausweichliche Folgerung des Unterrichts über den Holocaust - zu erwarten. Wir sollten über den nationalsozialistischen Völkermord vor allem unterrichten, weil er geschehen ist“ (Pingel, 2002, S.22).

Dabei kann es in der Volksschule nicht darum gehen, die Thematik vollständig zu behandeln, sondern sie „überhaupt anzustoßen und damit erste Bereitschaften zur Auseinandersetzung zu gewinnen“. Die Tatsache der industriellen Massenvernichtung von sechs Millionen Menschen würde von den Kindern nicht

verstanden - so fern sie überhaupt verstanden werden kann - und würde sie aufgrund ihres Entwicklungsstandes zusätzlich überfordern (vgl. Garlichs, 1996).

Denn nach Ansicht Quindeaus (1998) liegt das „Charakteristische dieser Massenvernichtung [...] in dem Zivilisationsbruch; dies ist jedoch erst ab einem bestimmten Alter, etwa der Adoleszenz, zu verstehen“ (zit. n. Mugrauer, 2001, S.37). Umso schwieriger ist es, es den Kindern im Grundschulalter begreiflich zu machen.

So plädiert Beck (1998, S.115) dafür „[...] erste Einblicke in die Komplexität der geschichtlichen Ereignisse“ zu ermöglichen, und „auch das Leben in den Lagern und der Tod vieler muss angesprochen werden, wobei es nach unseren Erfahrungen nicht notwendig ist, auf Euthanasie- Experimente oder die Vernichtungslager und den industriell organisierten Tod in den Gaskammern einzugehen.“

Für Pädagoginnen und Pädagogen besteht nun ein Spannungsfeld darin, das Thema aufzugreifen und Empathie zu fördern und gleichzeitig nicht zu überwältigen. Lehrerinnen und Lehrer sollten unter diesem Gesichtspunkt entsprechend handeln, sich ihrer Verantwortung bewusst sein, jedoch auch keine übertrieben hohen Erwartungen an mögliche positive Auswirkungen des eigenen Engagements stellen.

So bietet sich eine mögliche „Erziehung nach Auschwitz“ am Beispiel des Pädagogen Korczak an, womit sich ein Bogen zum, hier zu besprechenden Unterrichtsprojekt spannen lässt. Korczak betont die Wichtigkeit, sich eventuelle Diskrepanzen zwischen Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen vor Augen zu führen. So meint er, dass wir nicht zu große Erwartungen an unsere pädagogische Arbeit stellen sollten, da wir nicht wissen, ob wir damit unser Ziel damit tatsächlich erreichen. Unsere „Vorstellungen und Motive könnten von den Kindern auch nicht übernommen werden“ und das Thema „unerledigt bleiben“. Des Weiteren gibt er zu bedenken, dass bereits kleine Kinder „die moralische Bedeutung eines Themas am Verhalten des Erziehers ablesen“ können (vgl. Korczak, Erstveröffentlichung 1973, S.94).

Schreier (1998, S.26f) fasst weitere Prinzipien Korczaks sinngemäß zusammen:

- Kinder dürfen nicht instrumentalisiert werden, um irgendwelche hochgesteckten pädagogischen Ziele zu erreichen.

- Wir haben kein Recht, Kindern mit Verschweigen oder Belügen zu begegnen, wo sie um eine Aufklärung bitten.
- Die Rechte von Kindern dürfen nicht nur verbal vermittelt oder gefordert werden, sie müssen auch von den Kindern erfahren werden.

Auch in Hinblick auf diese Aspekte wird nachfolgendes Unterrichtsprojekt zu besprechen sein.

3 Exemplarische Darstellung der Holocaust Education am konkreten Beispiel

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird ein Unterrichtsprojekt an einer Volksschule den theoretischen Erkenntnissen aus dem ersten Teil gegenübergestellt und im Hinblick auf die in der Einleitung bereits formulierten Forschungsfragen im Detail analysiert.

Das zu besprechende Unterrichtsprojekt fand in einer vierten Volksschulklasse am Stadtrand von Innsbruck zu dem Bilderbuch von Rupert Neudeck „Janusz Korczak. Der König der Kinder“ statt.

3.1 Auswahl des Forschungsprojektes

In der Funktion meiner Netzwerktätigkeit bei erinnern.at und als Volksschullehrerin bietet sich die Gelegenheit beide Arbeits- und Interessensbereiche zu vereinigen, indem ich mich auch mit Möglichkeiten der Umsetzung des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ in der Grundschule auseinandersetze.

Auf der Suche nach „Best practice- Projekten“ stieß ich im Rahmen meiner Arbeit für erinnern.at auch auf das im Folgenden vorgestellte und analysierte Projekt. Da es derzeit in Österreich wenige, mir bekannte Aktivitäten auf diesem Sektor gibt, war ich sehr erfreut, als ich von dem Projekt einer Innsbrucker Volksschullehrerin erfuhr.

Nachdem ich telefonischen Kontakt mit der Lehrerin aufgenommen hatte, schickte mir diese eine Projektbeschreibung des Unterrichtsprojektes. Aus der Beschreibung der Lehrerin ließen sich viele relevante, aber auch möglicherweise kritische Aspekte zur Holocaust Education herauslesen. Aus diesem Grund entschied ich mich, darüber meine Masterarbeit zu verfassen. Von der Lehrerin erhielt ich die Erlaubnis dazu und auch einen Termin für ein Interview in Tirol.

3.1.1 Kennenlernen der Lehrerin

Schon beim ersten Telefonkontakt erschien die Lehrerin als eine kommunikativ begabte, engagierte Frau. Da sie sich über das Interesse an ihrem Projekt offensichtlich freute, war sie auch bereit mir diesbezügliches Informationsmaterial zukommen zu lassen. Sie schickte mir neben einer Beschreibung des Unterrichtsprojektes auch eine Selbstbeschreibung ihrer Person.

Aus der Selbstbeschreibung (siehe Anhang) waren ihre Schwerpunkte deutlich herauszulesen. Themenfelder wie Frieden, Toleranz, Ausgrenzung zählen zu ihren besonderen Interessensgebieten. Im persönlichen Gespräch erfuhr ich, dass die Lehrerin in ihrer Funktion als Bibliotheksleiterin einen guten Überblick über die existierenden Bücher zu diesem Themenbereich verfügt und für die Gemeindebibliothek viele davon besorgte.

Für das vereinbarte Interview schlug sie die Bibliothek neben ihrer Schule vor und war bereit, sich dafür ca. 2 Stunden Zeit zu nehmen.

Bereits im Vorfeld war mir bekannt, dass die Lehrerin an einem 12tägigen Fortbildungsseminar an der „International School for Holocaust Studies“ in Yad Vashem/Israel, organisiert vom bm:ukk und [_erinnern.at_](#), teilgenommen hatte. Im Zuge dieser Fortbildung verpflichteten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Folge als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren des Projektes [_erinnern.at_](#) zu fungieren. So entschied sich die Lehrerin zur Erstellung, Durchführung und Dokumentation des nachfolgenden Projektes in ihrer Klasse.

Um die notwendige Anonymität zu wahren, werde ich die Lehrerin in der Folge Frau U. nennen.

3.2 Forschungsmethodik

Für den empirischen Teil meiner Arbeit entschied ich mich für diese Einzelfallstudie, da sie als gut geeignetes Demonstrationsbeispiel auf relevante Aspekte der Holocaust-Education hin untersucht werden kann. Neben der Erhebung der Orientierung der Lehrkraft bietet es auch Anlässe, Möglichkeiten und Grenzen der Holocaust-Education zu diskutieren. Es gäbe noch einige, wenige, mir bekannte Unterrichtsprojekte zu diesem Thema, die jedoch weitaus weniger Aussagekraft

besitzen und aufgrund der differenten Themenstellung und Methodik mit dem vorliegenden Projekt nicht vergleichbar sind. Die dort eher konservativ gehaltene Thematik und Methodik lassen kaum relevante Aussagen zu. Aus diesem Grund ist ein Vergleich in Bezug auf die Forschungsfrage nicht sinnvoll und bleibt daher aus.

Die Analyse des Interviews und der Schülerinnen- und Schülertexte führte ich in Anlehnung an die „dokumentarische Methode“ nach Bohnsack & Nohl (2007) durch.

Nach Schütze (1983a, zit. n. Nohl, 2005, Kap.3) gilt es, jene Abschnitte der Interviews, die durch die Textsorte der Erzählung strukturiert werden, so zu interpretieren, dass „Prozessstrukturen als solche rekonstruiert, abstrahiert und zu theoretisch relevanten formalen Kategorien gemacht“ werden können. Dies tut Schütze, so wie in vorliegender Studie, weniger im Vergleich mit anderen Studien, als auf dem Weg der Einzelfallanalyse.

Zur Bearbeitung dieses Einzelprojektes werden im Sinne einer Triangulation verschiedene Quellen miteinander verglichen. Dem qualitativen Interview werden zum Zweck einer Kontrollfunktion die Texte der Selbstbeschreibung der Lehrerin, die Präsentation des Schülerinnen- und Schülerprojektes durch die Lehrerin und die Texte der Schülerinnen und Schüler (Briefe und Sterne) gegenübergestellt.

Neben diesen Texten stellte mir die Lehrerin auch 25 Fotos zur Verfügung, die sie im Zuge des Projektes anfertigte. Nach eingehender Betrachtung hatten sie jedoch für diese Arbeit aufgrund der gestellten Aufnahme-Situationen wenig Relevanz. So werden sie nur am Rande, in wenigen Fällen besprochen.

Die Auswertung des qualitativen Interviews wird in Anlehnung an die dokumentarische Methode, welche auch Aspekte der Narrationsstrukturanalyse enthält, vorgenommen. Die Texte werden zuerst anhand vorgefasster Kategorien miteinander verglichen und dann in Bezug zu den Analyseergebnissen des Interviews gesetzt. Denn „Interviews und dokumentarische Methode zählen zu den beliebtesten Erhebungs- respektive Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung“ (vgl. Nohl, 2009, S.7). Dies liegt nach Meinung Nohls (2005, Kap.1) daran, dass „sie zu den methodisch reflektiertesten und forschungspraktisch am weitesten ausdifferenzierten Ansätzen zählen, neben der objektiven Hermeneutik (vergleiche Oevermann 2000), dem narrativen Interview (vergleiche Schütze 1983a)

und der dokumentarischen Methode (vergleiche Mannheim 1964; Bohnsack 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2001a; Nohl 2006a)“ (Nohl,2005, Kap.1).

Neben der Erforschung eines praktischen Miteinanders dieser Methoden hat Nohl (2009, Kap.1) methodologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, da dies die Bedingung für eine erfolgreiche Kombination darstellt.

Die Auswertung durch eine, an die dokumentarische Methode angelehnte Vorgehensweise, erschien mir aufgrund der klar strukturierten Auswertungsschritte und der dadurch konzentrierten Aussagen als eine sehr praktikable.

3.2.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode als „forschungspraktisch und methodologisch fundiertes Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung“ (Nohl, 2009, S.7) wurde in den 1980er Jahren vor allem durch Ralf Bohnsack und später durch Arnd-Michael Nohl entwickelt. Sie dient der Auswertung von qualitativen Datenmaterialien, wie z.B. Interpretationen von Gruppendiskussionen, Auswertung von Bildern, Videos und Beobachtungen, aber auch narrativen und leitfadengestützten Interviews.

Diese Methode wurzelt in der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (1893-1947) und der Ethnomethodologie (vgl.ebd.).

Ziel der Interpretation durch die dokumentarische Methode ist es, das handlungsleitende Wissen und dessen Praxis darzulegen. Es geht darum, Motive und Intentionen der Entstehung sozialer Realität, die nicht direkt zu beobachten sind, zu erforschen. So erhält der Forscher Einblicke in die (fremde) Handlungspraxis.

Da es in der dokumentarischen Methode darum geht, den Zusammenhang von Orientierung und Erfahrung zu rekonstruieren (ebd.) wurde diese für die Interpretation des vorliegenden Interviews gewählt.

Die dokumentarische Methode meint, so wie die objektive Hermeneutik, dass nicht nur das wörtlich und explizit in Interviewtexten Mitgeteilte („intentionale Ausdruckssinn“ und „Objektsinn“) für die empirische Analyse wichtig ist. Es gilt vor allem auch, den Sinngehalt, der hinter und in diesen Äußerungen liegt zu erkennen. Das bewusst Gesagte basiert auf einer zweiten Sinnenebene („Dokumentensinn“), auf

die der Akteur nicht unbedingt Zugriff hat. Im Alltag zeigt sich das dort, „wo wir die Handlung oder den Text als Ausdruck oder Dokument einer bestimmten Geisteshaltung [...] erkennen“ (Nohl, 2005, Kap.4).

Nach Mannheim (1964) lassen sich somit Erfahrungen und Orientierungen von Menschen auf zwei verschiedenen Sinnebenen rekonstruieren:

- a. Schilderungen werden auf ihren wörtlichen, auf ihren „immanenten Sinngehalt“ hin untersucht. Dieser lässt sich wieder unterteilen, in den
 - i. subjektiv gemeinten „intentionalen Ausdruckssinn“, in dem es um Absichten und Motive der/des Erzählenden geht. Er bezeichnet das, was vom „ausdrückenden Subjekt gemeint, im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (Mannheim 1964, zitiert nach Nohl, 2005, Kap.4).
 - ii. und den „Objektsinn“, der die allgemeine Bedeutung des Textinhaltes wiedergibt. Dieser objektive Sinngehalt bezieht sich dagegen nicht auf die Intentionen der Akteure, sondern auf den „objektiven sozialen Zusammenhang“ (ebd.), der jenseits der Intentionen und Eigentümlichkeiten der Akteure besteht.Im „immanenten Sinngehalt“ werden Sachverhalte thematisch geordnet und man fragt nach dem WAS eines Textes oder einer Handlung.
- b. Der „Dokumentensinn“ lässt sich vom immanenten Sinngehalt insofern unterscheiden, dass hier die geschilderte Erfahrung strukturiert und als Dokument einer Orientierung rekonstruiert wird (vgl. Mannheim, 1964, zitiert nach Nohl, 2009, S.8).

Hier geht es um die Herstellungsweise eines Textes, es interessiert, „wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen das Thema (etwa eines Interviewtextes) abgehandelt wird“ (Nohl, 2009, S.8). Bohnsack (2007, S. 230) bezeichnet dies als den „Orientierungsrahmen“.

Die dokumentarische Methode unterscheidet somit zwischen einem objektiven Sinngehalt und dem dokumentarischen Sinngehalt, also dem Thema einer Darstellung oder Handlung und der Herstellungsweise. Dieser Unterscheidung trägt sie Rechnung, indem die „formulierende Interpretation“ vollständig im Rahmen des

Interpretierens verbleibt, wobei der thematische Inhalt mit neuen Worten formulierend zusammengefasst wird. „Grundgerüst der formulierenden Interpretation ist die thematische Gliederung, die Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte“ (Bohnsack & Nohl, 2007, S. 303). Hier gilt es, das WAS zu interpretieren und vom WIE, „d.h. in welchem (Orientierungs-)Rahmen oder nach welchem modus operandi es behandelt wird, was sich in dem Gesagten über die Gruppe oder das Individuum *dokumentiert*“ (ebd.), zu unterscheiden.

In der „reflektierenden Interpretation“ wird rekonstruiert, wie das Thema oder das Problem verarbeitet wird, in welchem Rahmen es also abgehandelt wird (vgl. Nohl, 2005, Kap.4; Nohl, 2009, S.9). Aus empirisch beobachtbaren Reaktionen oder Äußerungen werden implizite Regelhaftigkeiten erschlossen. Dies geschieht in der reflektierenden Interpretation derart, „dass nach der Klasse von Reaktionen gesucht wird, die nicht nur als thematisch sinnvoll erscheinen, sondern die auch homolog oder funktional äquivalent zu der empirisch gegebenen Reaktion sind“ (Bohnsack & Nohl, 2007, S. 303).

In der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode wird also der immanente Sinngehalt durch die „formulierende Interpretation“ und der dokumentarische Sinngehalt durch die „reflektierende Interpretation“ bearbeitet.

Es geht darum, den Zusammenhang zwischen theoretischem und atheoretischem Wissen herzustellen. Diese sind in allen Äußerungen und Handlungen zu finden. Theoretisches Wissen funktioniert auf der kommunikativen Ebene und bezeichnet allgemeines Gedankengut, das öffentlich ist. Das atheoretische Wissen meint dagegen den konjunktiven Sinngehalt einer Äußerung oder Tat. Es wird nach Bohnsack (2001, zit. n. Nohl, 2009) in der gelebten Praxis angeeignet, und ist für den Forscher nur durch die Handlungspraxis erfahrbar. Die Erforschung dieses konjunktiven Sinngehaltes, welches das Produkt, aber auch die Voraussetzung für die Herstellung gesellschaftlicher Realität ist, ist Aufgabe der dokumentarischen Methode (ebd.).

3.2.2 Interviewleitfaden

Das Interview wurde durch einen offenen Leitfaden gestützt, der situativ abgeändert und ergänzt wurde. Die flexible Handhabung diente auch dazu, unerwartete

„Themendimensionierungen“ durch meine Gesprächspartnerin „nicht zu unterbinden“ (vgl. Meuser & Nagel, 2003, zit. n. Nohl, 2009, S. 21). Frau U. sollte einerseits von sich aus möglichst viel erzählen, andererseits sollen fundierte Aussagen über den konkreten Ablauf des Projektes und Einstellungen und Motivation der Lehrerin für die spätere Analyse vorliegen.

Beim Ablauf des Gesprächs wurden somit folgende Punkte berücksichtigt

- zuerst erzählen lassen
- offene Fragen stellen
- Fragen an Hand der Projektbeschreibung der Lehrerin (mit Fotos) formulieren
- Nachfragen
- Zum Erzählen und Weitererzählen ermutigen

Von besonderem Interesse war bei der Fragenvorbereitung sowohl die Seite der Lehrerin als auch die der Schülerinnen und Schüler, wie nachfolgendes, im Vorfeld erstelltes Raster zeigt.

Lehrerin	Schülerinnen und Schüler
Zugang zum Thema- Motivation	Vorwissen der Schülerinnen und Schüler
Auswahl des Themas- alleine?	Bei Themenfindung beteiligt/gefragt?
Vorwissen	Vorwissen- abgefragt
Themenfindung- Vorbereitung auf Projekt	Vorbereitung auf Projekt
Projektdurchführung- Aufgabe/ Methode/ Begründung der Methodenwahl (szenisches Darstellen mit Puppen)	Projektdurchführung- Aufgabe/ Arbeitsmöglichkeiten
Nachbereitung- Methode	Reaktion der Schülerinnen und Schüler
Reflexion/ Einschätzung- Tipps	Texte der Schülerinnen und Schüler

Auf der Grundlage der oben genannten Ziele entstand ein Leitfaden mit ca. 25 Fragen, die ich je nach Situation eingesetzt werden sollten, ohne den Anspruch, sie nacheinander und vollständig abzuhandeln.

Die Fragen beinhalteten folgende Themenbereiche:

- Begründung für die Auswahl von Buch und Methode
- Ziele
- Verlauf
- Vor- und Nachbereitung
- Reaktion der Kinder (Einschätzung und Beobachtung)
- Reaktion der Öffentlichkeit
- Lerneffekte
- Reflexion
- eigener Zugang zur Thematik- Familiengeschichte

3.2.3 Interviewvorbereitungen

Zum ersten Kennenlernen fand zunächst ein Treffen an einem neutralen Ort - einem Kaffeehaus - statt. Bei diesem Gespräch konnte ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut werden, das eine wichtige Voraussetzung für die spätere gemeinsame Arbeit bildete.

Die Fortsetzung des Gesprächs fand in der Bibliothek der Schule statt, an der Frau U. unterrichtet. Ein vertrautes Umfeld - Frau U. ist Leiterin der Bibliothek - ist eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Interview. Die ebenso wichtige angenehme Atmosphäre sollte durch die von Frau U. ausgewählte Positionierung des Tisches und des Sessels hergestellt werden. Da das einwandfreie Funktionieren der Technik unbedingt notwendig für ein störungsfreies Interview ist, wurde ein hochwertiges Raummikrofon mit Laptop verwendet.

Vor Beginn des Interviews gab ich Frau U. noch die Zusicherung der Anonymität dieses Interviews.

3.2.4 Interviewdurchführung

Das hier vorgenommene Interview wurde in einer Mischform aus narrativem Interview mit Nachfragen und einem fokussierten Interview durchgeführt. Da die Lehrerin in einem Abschnitt auch zu ihren fachlichen Kompetenzen befragt wurde, lässt sich dieser kleine Bereich auch einem Experteninterview zuordnen.

Diese Interviewform bildet jedoch nicht den Focus meiner Forschungsabsichten, da es nach Meuser und Nagel (2003, zit. n. Nohl, 2009, S.21) nicht „die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse, d.h. die Person mit ihren Orientierungen und Einstellungen im Kontext des individuellen oder kollektiven Lebenszusammenhangs“ zeigt. Die Expertinnen und Experten werden vornehmlich zu ihrem „organisatorischen und institutionellen Zusammenhang“ befragt. Frau U. gilt hier als Repräsentantin für Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten Expertengruppe, hier zur Holocaust Education. Da dieses „Betriebswissen“ (vgl. Nohl, 2009, S.20f) gerade nicht mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen, in vorliegendem Fall von Frau U, identisch ist, interessiert dieser Interviewabschnitt nur am Rande. In diesem Abschnitt des Interviews hatte mein vorbereiteter Interviewleitfaden eine steuernde und auch strukturierende Funktion.

Dem Interview liegt die narrative Form im Sinne von Fritz Schütze (1983), der dieses Interviewverfahren nach Meinung Nohls (2009, S.7) am prägnantesten ausgearbeitet hat, zugrunde. Es wurde ausgewählt, da hier die Lehrerin immer wieder die Möglichkeit zu einer freien Erzählform hat. Sie kann aus ihrer alltäglichen Handlungspraxis und ihrer Berufspraxis im Stegreif berichten, aber auch Stellungnahmen zu eigenen Einstellungen abgeben und aus ihrer Lebensgeschichte erzählen. Diese anfänglich narrative Interviewform ging später in ein „Teil-narratives Interview“ über (vgl. Flick, 2007).

Die darin gezielt gestellten (Nach-) Fragen, dienten dazu, Gesagtes zu vertiefen, bzw. dem Gespräch eine neue Richtung zu geben. Dabei war wichtig, die Fragen nicht nacheinander zu bearbeiten und „abzuhaken“, sondern immer weitere Fragen zum bereits angesprochenen Thema zu stellen, d.h. immanent nachzufragen.

Der übergeordnete, fokussierende Aspekt lag in der Intention „hinter die Sache zu blicken“ und hatte als Ziel, die in der offenen Erzählsituation gemachten Aussagen

genauer zu analysieren, dahinter zu kommen, *wie und was* die Lehrerin aussagt. Über mögliche Motive, Motivationen und Einstellungen, also die Orientierung von Frau U. sollte dadurch mehr in Erfahrung gebracht werden.

Durch eine offene Fragestellung zu Beginn des Interviews wurde Frau U. motiviert, von sich aus, für sie selbst Wichtiges und Relevantes zum Projekt und zu ihrer Motivation zu äußern. Zwischenfragen sollten Unklarheiten klären oder zum „roten Faden“ zurückführen. Dabei sollte der Redefluss von Frau U. nicht unterbrochen und sie - im Gegenteil - zum Sprechen motiviert werden.

Das Interview dauerte ohne Pause 1 ¾ Stunden. Frau U. war bis zum Ende auf das Thema fokussiert und zeigte keine Ermüdungserscheinungen. Das Gesprächsklima war von Interesse und Wertschätzung geprägt.

4 Interpretation des Interviews

Im Gegensatz zu Nohls Empfehlung (2009, S. 45f) wurde das gesamte Interview transkribiert, da die schriftlichen Aufzeichnungen die Analyse erleichtern. Da es sich in vorliegender Arbeit um eine Einzelfallstudie handelt und somit nur eine Interview-Transkription notwendig war, erschien dies als überschaubarer Arbeitsaufwand.

Bei der Interpretation des Interviews fand die bereits erläuterte „dokumentarische Methode“ Anwendung.

Durch die Auflistung des thematischen Gesprächsverlaufes gelang es interessierende Themen für die Analyse zu finden. So fanden sich zu den bereits vorbereiteten Kategorien neue Themen.

In der Folge wurden markante Textstellen, die Gemeinsamkeiten erkennen ließen, zusammengefasst und mit Rand-Kommentaren versehen. Diese Analyse des Interviews bezeichnet Schütze (1983a, zit. n. Nohl, 2005, Kap.3) als die Rekonstruktion „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“.

Hier sei speziell darauf hingewiesen, dass in der formulierenden Feininterpretation bewusst auf eine wissenschaftliche Sprache verzichtet wird (vgl. Nohl 2009), es geht lediglich darum den Inhalt der Worte in eigenen Worten wiederzugeben, um den

Sinngehalt besser verdeutlichen zu können. Bei dieser Interpretation wird auch auf die gendergerechte Bipolarität verzichtet, da sich die Wiedergabe am Originaltext orientiert.

Um eine bessere Authentizität zu erreichen, wurde das Interview möglichst lautgetreu im Dialekt dargestellt.

Die Analyse der einzelnen Belegstellen geschieht im Wesentlichen in dreifacher Form; zuerst in der Wiedergabe der Originalform des Interviews, dann in der formulierenden Feininterpretation und anschließend in der reflektierenden Interpretation. Im Fall eines thematischen Zusammenhangs erfolgt die reflektierende Interpretation an wenigen Stellen nicht unmittelbar der formulierenden Feininterpretation, sondern wird nachfolgend zusammengefasst oder wird den Interviewpassagen auch vorangestellt.

Die Gesamtinterpretation setzt sich aus zwei Kapiteln zusammen. Das erste „Betrachtung der Lehrperson“ analysiert die Rolle der Lehrerin im Bezug auf das Unterrichtsprojekt und auf Empfehlungen aus der Holocaust Education. Zusätzlich gilt es Einstellungen und Motivationen, die ihrem Handeln zugrunde liegen, näher zu beleuchten. Dies geschieht anhand von Aussagen über die eigene Familiengeschichte aber auch durch die Einschätzungen der Lehrerin zu ihrer Schulumgebung, zu den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern und zu den Schülerinnen und Schülern.

Das zweite Kapitel „Betrachtung des Projektablaufes“ nimmt Bezug zu Schwerpunkten, Empfehlungen und Richtlinien der Holocaust Education, die bereits im theoretischen Teil Behandlung fanden. Anhand markanter „Stichwörter“, die als Überschriften Verwendung finden, wird der Projektablauf analysiert und in Relation zu den theoretischen Erkenntnissen gesetzt.

Im Anschluss an das jeweilige Kapitel werden die Ergebnisse der Interpretationsabschnitte nochmals überblicksmäßig zusammengefasst.

Selbstverständlich werden Anonymisierungen der Lehrerin, des genauen Schulstandortes und der Schülerinnen und Schüler bei nachfolgender Analyse vorgenommen.

4.1 Betrachtung der Lehrperson

In diesem Abschnitt werden Sichtweisen der Lehrerin dargestellt und erziehungswissenschaftlich kommentiert. Es geht darum Einschätzungen des Umfeldes durch die Lehrerin, aber auch ihre Einstellungen und Motive für ihr Handeln näher zu durchleuchten. Gleichzeitig wird an den jeweiligen Belegstellen auf die fachliche Kompetenz der Lehrerin in Bezug auf die Holocaust Education hingewiesen.

Im Folgenden wird erkennbar sein, dass Frau U. ein bestimmtes, vorgefasstes Bild von ihrem (Schul-)Umfeld hat, und ihre Einstellungen und ihr Handeln auch durch die Familiengeschichte geprägt sind.

Im Zusammenhang mit dem zu untersuchenden Projekt stellt sich die Frage, in wie ferne sich die Haltungen und Einstellungen der Lehrerin auf den Unterricht auswirken. Denn „das Erleben und Verhalten eines Menschen“ wird „durch Einstellungen in einem Ausmaß determiniert, das kaum überschätzt werden kann“ (vgl. Roth, 1967, zit. n. Hanisch, 1992, S.27). Doch auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler stehen hier vor erheblichen Problemen, da Einstellungen weder beobachtbar noch messbar sind. „Um die Einstellung eines Menschen zu erforschen, muß man sich seinen verbalen und nichtverbalen Äußerungen und seinem Verhalten zuwenden. Es muß aufgrund manifester Äußerungen auf sein Inneres - eben die Einstellung - geschlossen werden“ (vgl. Thiemann, 1973, zit. n. Hanisch, 1992, S.27)

Will man die Einstellung von Menschen jedoch verstehen und deuten, so ist auch die Gefahr einer subjektiven Fehldeutung gegeben. Hanisch (1992, S.27) zitiert Rotz (1967) indem er anführt, dass „unser Einstellungsbegriff aus den eben skizzierten Gründen ein hypothetisches Konstruktum sei“.

Die Lehrerin will hier nicht nur Wissen vermitteln, sondern eine bestimmte Haltung einnehmen und auch Orientierung für die Schülerinnen und Schüler anbieten. Diese bedeutende Rolle muss im Hinblick auf den persönlichen Zugang zur Thematik, die eigene Familiengeschichte, die Vorkenntnisse und den Bezug zur Klasse gesehen werden.

Unbedingte Voraussetzung ist die Selbstreflexion der Lehrkraft über ihre persönliche Einstellung zum Thema. Erst dadurch ist die notwendige Offenheit vorhanden, die eine Behandlung und Deutung der Fragen der Kinder benötigen (vgl. Reeken, 2007, S. 209).

Auch nach Ansicht der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education ist es wichtig, sich im Vorfeld vor allem zu überlegen, warum man über den Holocaust unterrichtet (vgl. <http://www.holocausttaskforce.org/education>). Nachfolgend wird versucht, dieser Frage im Bezug auf Frau U. näher auf den Grund zu gehen.

Wie später genauer beschrieben wird, ist Frau U. familiär geprägt und daher auch motiviert, ein Familienerbe weiterzutragen. So ist sie sozialkritischen Themen gegenüber sehr aufgeschlossen, zeigt soziales Engagement, möchte Hilfestellung geben, aber auch aufklärend wirken. Doch auch bestimmte Erwartungshaltungen prägen ihr Handeln. „In Anlehnung an das erste Axiom von Watzlawick u.a. könnte man für Erwartungen, die Schülern von Lehrern entgegengebracht werden, folgende These aufstellen: Es gibt nicht keine Lehrererwartungen. Das heißt, jeder Lehrer geht mit Erwartungen in das Klassenzimmer und alle diese Erwartungen sind in seiner Einstellung verankert“ (Hanisch, 1992, S. 115).

Diese Einstellungen sind nicht unabhängig von der eigenen Familiengeschichte. Im Falle von Frau U. dürfte diese vor allem durch eine politisch aktive Vaterfigur beeinflusst und geprägt worden sein.

4.1.1 Die Familientradition

In vielen Fällen lässt sich bei Personen - und nicht nur bei Lehrerinnen und Lehrern - die sich intensiv mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust beschäftigen, ein Bezug zu der eigenen Familiengeschichte, so wie bei Frau U. feststellen. Manchmal sind es Nachkommen von Menschen, die sich gegen das nationalsozialistische Terrorregime auflehnten und/oder zu Opfern wurden, aber oft sind es auch Kinder und Enkelkinder der sogenannten „Täter“, „Zuschauer“ oder „Profiteure“. Manche davon sind bereit, sich mit ihrer Familiengeschichte aktiv auseinander zu setzen und widmen oftmals viel Zeit und Engagement der Bearbeitung dieses dunklen Teils unserer gemeinsamen, und somit auch ihrer

persönlichen Geschichte. Hier kann der Wunsch, das Schweigen zu brechen und sich auf die Seite der Nichtschuldigen zu stellen und damit vielleicht die familiären Verwicklungen zu verleugnen, dahinter stecken (vgl. Garlichs & Leuzinger-Bohleber, 1996, S. 46f). Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema in einer Art „Flucht nach vorne“ aufgreifen. Diese „kontraphobische Abwehr“, als eine Form der Angstabwehr, treibt Lehrkräfte an, bedenkenlos in medias res zu gehen (vgl. ebd.S.47).

Andere wieder verweigern und es bereitet ihnen genau aus diesem Grund Unbehagen - weil es mit der persönlichen Geschichte zu tun hat. Auch darin könnte ein Grund für die prinzipielle Ablehnung des Themas als Inhalt in der Volksschule liegen. In diesem Fall würden vordergründige Scheinargumente, vielleicht auch als unbewusster Prozess, die wahren Beweggründe zudecken.

Es ist kaum möglich, die wahren Motive festzustellen, da sie bewusster oder unbewusster Verweigerung der Preisgabe durch die betroffenen Personen unterliegen und immer nur über Konstrukte erhoben werden können.

Aus dem Blickwinkel der dokumentarischen Methode, betrachtet, lässt sich dieses Dilemma folgendermaßen interpretieren.

Aussagen, schriftlicher oder mündlicher Art können in Bezug auf ihren wörtlichen, expliziten, d.h. „immanenten Sinngehalt“ (vgl. Mannheim, 1964, zitiert nach Nohl, 2009, S.8) nur im Bereich des „Objektiven Sinns“, also der Bedeutung eines Textinhaltes überprüft werden. Der „intentionale Ausdruckssinn“, womit die Absichten und Motive des zu Untersuchenden behandelt werden, können dagegen empirisch nicht erfasst werden (vgl. Nohl, 2009, S. 9). In diesem Sinne können Untersuchungen analysiert und bereits erfolgte Studien herangezogen werden, in denen die gemachten Aussagen im Sinne des „Objektiven Sinns“ empirisch interpretiert wurden.

So zum Beispiel eine schwedische Studie von Lange (2008, S.98f), die bei schwedischen Lehrerinnen und Lehrern gemacht wurde. Sie zeigt folgendes Ergebnis: 51,6 % gaben an, dass das Thema Holocaust gleichbedeutend mit anderen Themen sei, 47,2 % meinten, es sei wichtiger und nur 1,2 % gaben an, dass es weniger wichtig als andere Themen sei. Auf die Frage, wie interessant es sei, es

zu unterrichten meinten 44,1% es sei interessanter als andere Themen, 54,2% meinten es sei gleich interessant und 1,8% betrachten es als weniger interessant.

98,4% der Lehrerinnen und Lehrer antworteten auf die Frage, weshalb sie über den Holocaust unterrichten würden, folgendermaßen (Mehrfachantworten waren möglich): „Weil ich denke, dass es wichtig ist“. 58,3% meinten, dass sie es täten, „weil es im Lehrplan stünde“ und 13,6% täten es, „weil es das Schulmanagement möchte“. Hier erfährt man nichts über die persönlichen Motive der Lehrerinnen und Lehrer, es lässt sich jedoch erkennen, dass eine beachtliche Mehrheit angibt, das Thema als sehr wichtig zu erachten.

Die Wichtigkeit des Themas für Frau U. wurzelt ihren Aussagen nach schon in ihrer Erziehung durch ihre politischen Eltern und den Werthaltungen ihres Vaters.

Z.1396-1422 *Na, es gibt da sicherlich auch eine persönliche Geschichte. Soweit ich mich zurückerinnern kann, hat mein Vater mit mir politisiert [lacht, Anm. d. Verf.]. Das war sicher schon, wie i no in die Volksschul gegangen bin und er hat mir a vom Krieg erzählt. Er war zwar nur mehr als 16-jähriger ganz kurz dabei. Am Schluss ist er no zur Flag kommen. Ein paar Monate bevor der Krieg zu Ende war und hat das ganz, ganz schlimm empfunden und i bin aufgewachsen in dem Bewusstsein, es gibt nix Schlimmeres als Krieg und was man tun kann um das zu verhindern muss man tun, und er hat mir erzählt von den Juden. Was den Juden passiert ist, wie man die gedemütigt hat, also das hat ihn aufgeregt sein Leben lang, und das hab i einfach so übernommen. Und i weiß, dass i ma scho- da war i sicher in der Volksschul- immer gedacht hab, na wieso hat denen niemand geholfen. Wenn jeder „na“ gsagt hätt, dann wär das net passiert. Das hat mi so begleitet. Meine Eltern waren beide sehr politisch eigentlich. Grad mein Vater, ein großer Gerechtigkeitsfanatiker und immer sehr aufgeschlossen und tolerant, und wenn i denk bei uns daham, wie er schon alt war. In jeder Woche haben zweimal schwarze Studenten angeläutet und die wollten ihm was verkaufen und die hat er immer hereingebeten- voll Freude und hat sie erzählen lassen, woher sie kommen und wie sie da leben. Das war schon so ein Geheimtipp, mein Vater. Wo einem immer etwas abgekauft wird und wo man immer willkommen ist. Das war er einfach...*

Interviewer: ...und das lebt in Ihnen weiter..

Lehrerin: ..und immer sehr tolerant gewesen. Ob das die Jugend war, andere Religionen, Ausländer jeder Couleur, das hab i so übernommen und das hat zu meiner Freude auch meine Tochter übernommen, die jetzt a so als Volksschullehrerin ihre ersten Schritte zum Thema Nationalsozialismus wagt, mit 34. Davor hat sie´s jetzt auch net gmacht, gö.

Bei der Frage nach der persönlichen Motivation gibt die Lehrerin an, dass sie schon mit ihrem Vater politisiert habe, schon als sie in die Volksschule gegangen sei. Er habe ihr vom Krieg und von der Behandlung der Juden

erzählt. Sie sei in dem Bewusstsein aufgewachsen, dass es nichts Schlimmeres als Krieg gäbe. Sie habe gelernt, dass man alles tun müsse, um Krieg zu verhindern. Der Vater sei ein Gerechtigkeitsfanatiker gewesen, tolerant und aufgeschlossen. Er habe schwarze Studenten immer ins Haus gebeten und sie voll „Freude“ erzählen lassen. Dies alles hätte sie von ihrem Vater übernommen. Schon in der Volksschule habe sie sich Gedanken über die Rolle des Einzelnen gemacht. Zur Freude der Lehrerin habe auch die Tochter diese Werte übernommen.

Frau U. ist ihren Aussagen nach seit ihrer frühesten Kindheit durch die Erzählungen und Werthaltungen ihres Vaters politisch geprägt. Da die diesbezüglichen Aussagen für die Interpretation und für das Verständnis für Frau Us. Vorgehen von hoher Wichtigkeit sind, wurden sie hier in vollem Umfang dargestellt.

Frau U. stellt ihren Vater als Vorbild in heroisierender Form als sozialen, toleranten und weltoffenen Menschen dar. Diese Werte gilt es für sie weiterleben zu lassen und auch auf die Tochter zu übertragen. Es ist ihr ein Anliegen, gegen Ausländerfeindlichkeit und Antijudaismus zu agieren und sich für Toleranz und Zivilcourage einzusetzen. Sie freut sich darüber, dass dies ihrer Tochter, die ebenso Volksschullehrerin ist, ebenso ein Anliegen ist und auch diese das Thema Nationalsozialismus in ihrem Unterricht behandelt.

Frau U. wurde schon sehr früh mit dem Thema Krieg konfrontiert. Er stellte für sie das schlimmste vorstellbare Ereignis dar und erzeugte möglicherweise schon damals Angst in ihr. Über Ängste vor einem Wiedererstarken berichtet Frau U. mehrmals im Interview. Nach Ansicht Heyls (1998, S.130f) müssen wir jedoch „darauf acht geben, dass wir als Erwachsene an den Kindern nicht ausreagieren, womit wir selber nicht zurande kommen [...]. Kinder haben das Recht mit ihrer psychischen und persönlichen Integrität respektiert zu werden - auch bei dem Thema Holocaust.“ In der Analyse des vorliegenden Unterrichtsprojektes wird noch genau zu untersuchen sein, ob Frau U. dies berücksichtigt hat, oder ob sie die eigene Angst und Betroffenheit auf die Kinder übertragen hat. Schon als kleines Mädchen stand sie ohnmächtig und ratlos der fehlenden Zivilcourage der Menschen in den Erzählungen ihres Vaters gegenüber. Es ist gut denkbar, dass sie aus diesem Grund ihre Schülerinnen und Schüler vor gleichartigen Erfahrungen schützen und gleichzeitig zu mehr Zivilcourage erziehen möchte. Eventuell sagt sie aber, in Anlehnung an ihre

obige Aussage: „Wenn jeder „na“ gesagt hätt, dann wär das net passiert“ nun, als Erwachsene „nein“- „Nein“ zum Schweigen und Verschweigen.

In folgenden Gedanken ist zu erkennen, dass die Lehrerin „rechtes Gedankengut“ ortet und dessen Wiedererstarken befürchtet. Ihrem Handeln und Vorgehen im Unterricht liegen somit auch eigene Befürchtungen zugrunde.

4.1.2 Kampf gegen Rechtsradikalismus, Ausländerfeindlichkeit und Antijudaismus

Z.101-116: Ja, sie wissen überhaupt nix, dass es das gegeben hat bei uns. Auf der einen Seite wissen sie überhaupt nix, wie das war in der Zeit des zweiten Weltkriegs und davor natürlich und andererseits gibt's da grundsätzlich so an latenten Antijudaismus bei den Moslems. Und das wird stärker.

Interviewer: Haben Sie das selbst schon erfahren, selbst bei den Volksschulkindern? Lehrerin: Eine Kollegin hats schon erfahren...

Interviewer: In der Volksschule schon?

Lehrerin: ..und man hörts auch von anderen schon.

Interviewer: Also sie kommen da schon mit einem Bild in die Volksschule?

Lehrerin: Sie kommen mit einem Bild in die Schule und da müsst mans dann irgendwie anders machen, aber wie das hab i ma no nit überlegt. Ja, I hab jetzt seit Jahren immer wieder Bilderbücher gesammelt, zum Thema Holocaust. Zum Teil warn's vergriffen, [...].

Sie [die Kinder mit Migrationshintergrund, Anm. d. Verf.] wüssten überhaupt nichts von den Vorkommnissen bei uns. Einerseits wüssten sie nichts von der Zeit des zweiten Weltkrieges oder davor, und andererseits ortet sie einen grundsätzlichen latenten Antijudaismus bei den „Moslems“, der immer stärker werden würde. Dies habe eine Kollegin erfahren und man höre es auch schon von anderen. Die Kinder kämen schon mit einem Bild in die Volksschule. Auch aus diesem Grund müsse man das Thema anders bearbeiten. Wie, das habe sich die Lehrerin noch nicht überlegt. Sie sammelt seit Jahren Bilderbücher zum Thema Holocaust, die zum Teil vergriffen waren.

Die Information über den zunehmenden Antijudaismus hat die Lehrerin nur vom „Hörensagen“. Da sie diese Erfahrung nicht selbst machen konnte, reproduziert sie hier verallgemeinernde Vorurteile in Bezug auf Muslime. Hier ist eine gewisse Abweichung zu ihrer, mehrmals geforderten Toleranz ausländischen Mitbürgerinnen und -bürgern gegenüber, spürbar. Frau U. stellt kollektives Nichtwissen über die Zeit des zweiten Weltkrieges und die Zeit davor fest. Dies verstärkt sie mit dem Wort „natürlich“, welches als Bestätigung dieses Vorurteiles hinzugefügt wird.

Sie spricht aber auch die Problematik der Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in Klassen mit hohem Migrantinnen- und

Migrantenanteil an. Im Bewusstsein, dass die Rezeption des Themas durch Kinder mit Migrationshintergrund anders sein kann und daher eine andere methodische Behandlung im Unterricht erfordern würde, rechtfertigt sich die Lehrerin mit der geringen Anzahl dieser Kinder in ihrer Klasse. Sie gibt aber auch zu, dass sie dazu noch keine Überlegungen angestellt habe.

Bei dieser Aussage stößt sie an eine eigene Grenze und kompensiert diese durch eine schnelle Hervorhebung ihrer Kompetenz in Bezug auf Bücher. Schnell wechselt sie von einem Feld, indem sie unsicher ist auf eines, in dem sie „sattelfest“ und sicher ist.

Da die Lehrerin, ihren Angaben nach, nur drei ausländische Kinder in der Klasse hatte, war ihres Erachtens bei dem Projekt kein Handlungsbedarf gegeben. Aus anderen Aussagen und aus den Texten der Kinder lässt sich jedoch erkennen, dass es fünf Kinder waren (zwei türkischer Herkunft, ein Rumäne, eine Polin und ein serbisches Mädchen). Hier wäre die Frage zulässig, ab welcher Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund eine differenzierte unterrichtliche Behandlung notwendig gewesen wäre. Möglicherweise sind diese mit persönlichen Familien- und eventuellen Leidensgeschichten aus ihren Herkunftsländern oder durch Diskriminierungen vor Ort behaftet. So lässt sich ein diesbezügliches Problem aus dem Brief von Methap (Nr.7) erahnen, indem er anführt: „Niemand hat es leicht auf der Erde [...]“.

Eine Bearbeitung dieser Probleme sollte ebenso Thema eines sozialkritischen, politischen Unterrichtes sein.

Nachfolgende Textpassagen dienen dazu, das Vorhandensein von Ängsten vor rechtsradikalen Tendenzen bei Frau U. zu belegen.

Z.41-43: *Außerdem hab i immer Angst, wenn man sich mit so, ah, Halbwissen entlasst, dass es dann einfach für rechte Gruppen leichter ist, diese Löcher dann einmal mit ihren Parolen zu füllen.*

Die Lehrerin befürchtet, dass es leichter für rechte Gruppen sei, diese „Löcher mit rechten Parolen zu füllen“, wenn man Kinder mit einem Halbwissen aus der Volksschule entlassen würde.

Z.1329-1332: *Dass sie sich vielleicht, wenns größer sind und erwachsen sind, dass sie sich doch einmal entsprechend äußern oder entsprechend verhalten wenns wieder eng wird für bestimmte Gruppen... das wünsch i ma.*

Wenn es wieder „eng“ für verschiedene Gruppen wird, dann wünscht sich die Lehrerin, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler im Erwachsenenalter entsprechend äußern oder verhalten.

Z.1168-1170: *Dass i mir denk, das muss in dem Alter passieren, wo sie das no so aufsaugen. Weil später haben sie sich schon den Kopf kahlgeschoren und die Springerstiefel anzogen, unsere Kinder...*

Das (Erziehung zu Toleranz und Frieden, Anm. d. Verf.) müsse nach Ansicht der Lehrerin in diesem Alter passieren, wo Kinder noch alles aufsaugen. Später hätten unsere „Kinder schon den Kopf kahlgeschoren und Springerstiefel an“.

Neben der Angst verspürt man hier eine Art „Vorahnung einer eventuellen Wiederkehr“ rechter Tendenzen. Durch die entsprechende Aufklärung in ihrem Unterricht erhofft sich Frau U. für diesen Fall eine „Immunisierung“ gegen diese Bewegungen.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass sich die Geschichte des Holocausts nach Ansicht Ehmanns (2000, S.184) nicht „zur nachhaltigen Bearbeitung von aktuellen Fremdenfeindlichkeiten, Vorurteilen gegenüber Ausländern und Flüchtlingen eignet“ und Heyl (1996a, S.41) dies weiter präzisiert, indem er fordert, dass „die umgekommenen Juden [...] nicht dafür gebraucht werden“ dürfen, „allgemeinste Forderungen an Erziehung zu rechtfertigen.“

Scheinen die Wurzeln für das Handeln in der Familie gelegt worden zu sein, so ist es Frau U. ein Anliegen ihre Wertvorstellungen weiterzugeben. Als mögliche Motive könnte man hier im Sinne von Reiss (2000) das Streben nach Anerkennung, Idealismus, aber auch Macht vermuten.

4.1.3 Hilfestellung und Aufklärung

Aus nachfolgenden Analyseabschnitten geht hervor, dass sich die Lehrerin, als „Aufklärerin“ ihrer Kolleginnen und Kollegen, der Eltern und der Schülerinnen und Schülern sieht. Dies geschieht vermutlich auf Basis ihrer eigenen sozialpolitischen Überzeugung, aber auch aufgrund ihrer fachspezifischen Kenntnisse, die sie sich auf vielen Seminaren angeeignet hat.

Z.1351: [...] *i hab viele Seminare gmacht...*

Die Lehrerin hat schon viele Seminare absolviert.

Mit dieser Bemerkung möchte die Lehrerin ihr Engagement und ihre Fachkompetenz unterstreichen

Z.53-56: *Wenn man in Sachunterricht dann amal besprochen hat, ja, erster Weltkrieg, zweiter Weltkrieg, da hab i das schon immer auch erwähnt, also schon früher als Junglehrerin, dass es da eben diesen Hitler gegeben hat und [...]*

Die Lehrerin spricht im Sachunterricht zuerst über die Weltkriege und über dann über Hitler. Dies hätte sie bereits als Junglehrerin getan.

Hier macht Frau U. darauf aufmerksam, dass sie dieses Thema schon vor vielen Jahren in der Volksschule behandelt hätte. Es ist anzunehmen, dass sie damit vor allem auf ihre „Vorreiterrolle“ hinweisen möchte.

Z.71-72: *Interviewer: Wie lange machen Sie das jetzt schon?*

Lehrerin: I denk 10 Jahr, dass ich´s ein bisserl intensiver mach, gö

Die Lehrerin beschäftigt sich seit 10 Jahren intensiver mit der Thematik.

Ist der vorhergehenden Aussage zu entnehmen, dass die Lehrerin schon vor ca. 30 Jahren das Thema Nationalsozialismus behandelt hat, so gibt sie nun an, es seit 10 Jahren „intensiver“ zu unterrichten. Ob sich die Lehrerin hier auf eine Intensivierung des Schwierigkeitsgehaltes der Inhalte - eine allmähliche Annäherung an das Thema Holocaust - oder eine Verstärkung der unterrichtlichen Häufigkeiten meint, ist hier leider nicht nachvollziehbar.

In nachfolgender Aussage zeigt sich der Wunsch der Lehrerin nach Anerkennung ihrer Kompetenz, denn im Interview freute sie sich sehr über mein Interesse an ihrer Arbeit und ihrer Expertise und zeigte sich sehr hilfsbereit.

Z.1438-1439: *Lehrerin: Ich bedanke mich auch sehr. Es war mir wirklich eine Freude, einmal jemandem erzählen zu können, der sich interessiert dafür.*

Die Lehrerin bedankt sich und freute sich sehr, dass sie jemandem über ihre Arbeit erzählen konnte, der wirkliches Interesse dafür hat.

Obwohl Frau U. hier ihre Freude kundtut, schwingt unterschwellige Kritik am offensichtlichen Desinteresse an ihren Anliegen mit.

In den kommenden Belegstellen artikuliert Frau U. ihren selbstauferlegten Auftrag zur Aufklärung selbst.

Z.215-219: *Interviewer: Also sehen Sie es eigentlich als Ihre Aufgabe von der Schule her, hier Aufklärung zu betreiben?*

Lehrerin: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also maximal schwirren da gewisse Begriffe in den Köpfen der Kinder herum und alles andere ist Fantasie, aber da spricht niemand mit ihnen.

Die Lehrerin sieht die Aufgabe der Schule, hier Aufklärung zu betreiben, auch deshalb weil sonst niemand mit den Kindern über ihre Fantasien sprechen würde.

Z.1117-1120: *Das hat schon angefangen, wie wir so die ersten Schwerpunkte gehabt haben, zum Thema Holocaust. Und in ein paar Familien hat's dann so Gespräche gegeben, die's ohne diese Sachen nit gegeben hätte, denk i ma. Dass Kinder g'fragt haben, dass Kinder die Großeltern a g'fragt haben, die heute aber schon zu jung sind, um das selber erlebt zu haben, und dann einfach Interesse gezeigt haben.*

Schon bei den ersten Schwerpunkten zum Thema Holocaust gab es in einigen Familien Gespräche. Ohne die Behandlung im Unterricht hätte es nach Ansicht von Frau U. nicht gegeben und die Kinder hätten daheim auch nicht die Eltern und Großeltern befragt. Obwohl diese zu jung wären, um den Krieg selbst miterlebten zu haben. So hätten sie Interesse geweckt.

Bereits in dieser Aussage lässt sich eine kritische Einstellung zu den Eltern erkennen. Sie sieht ihre Aufgabe auch darin - über den Weg der Kinder - Gespräche in den Familien zu initiieren. Ansonsten würde ihrer Meinung nach niemand mit den Kindern sprechen, schon gar nicht über diese Thematik. Nur durch den Impuls der Lehrerin wären in manchen Familien diesbezügliche Gespräche in Gang gesetzt und auch das Interesse der Eltern und Großeltern entfacht worden. In späteren Aussagen wird jedoch zu erkennen sein, dass sie die Eltern Großteils als ungebildet und uninteressiert beschreibt. Wenn dem so wäre, dürfte sich Frau U. auch nicht erwarten, dass ihre Bemühungen auf fruchtbaren Boden fallen.

Neben den Bemühungen um Aufklärung führt die Lehrerin auch ihr Streben nach einem entsprechenden Umgang miteinander an. Sie selbst habe einen sehr guten Kontakt mit ihren Schülerinnen und Schülern und möchte durch ihren Unterricht eine gute soziale Kompetenz bei den Kindern erreichen.

4.1.4 Soziale Kompetenz

Auf der Grundlage dieses guten Kontaktes meint Frau U. „ihre“ Schülerinnen und Schüler gut zu kennen und stellt daher auch hohe Ansprüche an deren kognitives, aber vor allem emotionales Verstehen, wie die nachfolgende Projektanalyse zeigen wird. Ihr ist es ein Anliegen deren Handlungsweisen durch eigene Wertvorstellungen zu beeinflussen. Die Grundmotivation für das erzieherische Handeln der Lehrerin liegt ihrer Aussage nach in einem ständigen Bemühen um eine Verbesserung des sozialen Umgangs miteinander.

Z.21-23: *Lehrerin: Also das ständige Bemühen, die Kinder zu einem entsprechenden sozialen Umgang und zu entsprechender Toleranz zu erziehen [...].*

Die Lehrerin gibt an, sich ständig zu bemühen, die Kinder zu einem entsprechenden sozialen Umgang und Toleranz erziehen zu wollen.

Ihre gute sozial-pädagogische Kompetenz unterstreicht die Lehrerin noch folgendermaßen:

Z.45-47: *Weil, i hab ja auch Kontakte mit Jugendlichen in dem Alter, einfach weil ich Kontakte zu meinen Schülern hab, sehr lang [...]*

Die Lehrerin hat sehr lange Kontakt zu ihren Schülern, auch noch bis ins Jugendlichen-Alter.

Frau U. hebt hier auch ihre schwierige Arbeit in der Schule, aufgrund der von ihr beschriebenen problematischen Zusammensetzung der Bevölkerung hervor. Sie bemüht sich, gegen die Ausländerfeindlichkeit zu arbeiten. Ihr soziales Engagement streicht sie auch durch den Nebensatz „einfach weil ich Kontakte zu meinen Schülern hab“ hervor. Sie meint damit, dass ihr, als „guter Lehrerin“ das Schicksal ihrer Schülerinnen und Schüler nicht gleich sei und sie auch deshalb deren weitere Entwicklung beobachtet.

In ihrem Unterricht beginnt die Lehrerin schon ab der ersten Klasse mit Bilderbüchern, die soziales Lernen ermöglichen sollen.

Z.1266-1276: *I hab jetzt in der ersten mit dem Buch gearbeitet: Soam, eine Geschichte vom Fremdsein [...] ja in der ersten Klasse gehts ganz viel um soziales Lernen als solches, Rollenspiele- wie geh i mit jemandem um und dann schon ein bisserl das- die Kinder a bisserl aufmerksam machen- Es gibt Minderheiten, es gibt Leute, die sich nicht so leicht tun bei uns, aus den und den Gründen und trotzdem begegnen wir ihnen mit Respekt und mit*

Toleranz... und dann kann i schon konkreter werden ein Jahr drauf. Also halt sehr behutsam und immer schau'n, wie gehts.

In der ersten Klasse arbeitete die Lehrerin mit dem Bilderbuch „Soam, eine Geschichte vom Fremdsein“, da es hier vorwiegend um soziales Lernen ginge. In Rollenspielen würden die Kinder einen angemessenen Sozialumgang lernen und auch, dass es Minderheiten und Leute gibt, die es aus verschiedenen Gründen bei uns schwer haben würden. Man sollte ihnen aber „trotzdem“ mit Respekt und Toleranz begegnen. Ein Jahr später könne sie schon konkreter werden. Dies müsste man aber genau beobachten und behutsam vorgehen.

Die Lehrerin setzt sich, wie diesen Worten zu entnehmen ist, für soziale Belange ein und versucht, diese Werte mittels Bilderbüchern auf die Schulkinder zu übertragen. Sie tritt aber auch für Minderheiten ein und versucht, deren schwierige Situation zu erklären. Aus dem Wort „trotzdem“ ist obiger Aussage eine unterschwellige Überheblichkeit der Lehrerin zu entnehmen. Dieses Beispiel zeigt deutlich die Ambivalenz zwischen offen getätigten Aussagen und (unbewussten) Reproduktionen von stereotypen Einstellungen.

Die Lehrerin geht in ihrem unterrichtlichen Tun von der Sozialerziehung aus und komplettiert diese Inhalte in der vierten Klasse durch historische Informationen

Z.18: *Und, ja... irgendwann landet man dann bei dem Thema, denk ich mir, [...]*

Irgendwann kommt man beim Thema an.

Z.20-24: *Interviewer: Also über die Ausländerfeindlichkeit...*

Lehrerin: Über die Ausländerfeindlichkeit, dann über Randgruppen. Also das ständige Bemühen, die Kinder zu einem entsprechenden sozialen Umgang und zu entsprechender Toleranz zu erziehen mündet dann irgendwann in das Thema Judenverfolgung, kommt mir vor

Die Lehrerin bemüht sich ständig um einen entsprechenden sozialen Umgang und kommt über die Themen Ausländerfeindlichkeit, Randgruppen und Toleranz zum Thema Judenverfolgung.

Indem sich die Lehrerin dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust über soziale Themen annähert, handelt sie im Sinne der Holocaust Education, die beide Aspekte, berücksichtigt sehen will (vgl. <http://www.erinnern.at/zu-erinnern-at/kurzbeschreibung/?searchterm=-Intensivierung> und Strukturierung der Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust im Bildungswesen). Die Debatte über die Verteilung dieser Bildungsinhalte wurde im Kapitel 2.4. bereits ausführlich besprochen.

Wurden nun einige mögliche Motive für Einstellungen und konkretes Handeln aufgezeigt, so geht es nun darum, die Einstellungen im Bezug auf ihr Umfeld zu überprüfen. Im Laufe des Interviews nimmt die Lehrerin klare Einschätzungen ihrer Kolleginnen und Kollegen, der Eltern, aber auch der Schülerinnen und Schüler vor. Dass diese nicht vorurteilsfrei sind, wird nachfolgende Analyse detailliert aufzeigen.

4.1.5 Einschätzung der Kolleginnen und Kollegen durch die Lehrerin

Z.1190-1215: *[...], weil i ganz liebe Kolleginnen und Kollegen habe und wir sind wirklich wie eine große Familie inklusive Chefin. Sie haben sehr interessiert mein Treiben beobachtet, wenn i so den Stoff zugeschnitten hab im Konferenzzimmer und wie i die Wortkarten eingepackt habe und... na, und was machst denn... na und toll, na super, dass du das machst. Und sie fragen danach, und wie ist's gängen, wie ist's gwesen? Und dann sagt man das. Aber es ist jetzt net mehr Interesse. I sag immer, wenn ihr was braucht's von mir- Bücher oder die paar Unterlagen, die ich habe, ich stell euch das gern zur Verfügung. Ja, danke, das ist ganz liab von dir... aber es ist nie ein Bedarf da... Es war a wie i das erste Mal in Israel war, sie haben gwusst, dass i das mach, [...] Und wie i zrückkommen bin: Und wie ist's gwesen? Was hast denn gsehn von Israel und wie wars so mit den Leuten? Aber so zur Sache, da habens nix gfragt.*

Interviewer: Es ist eine gewisse Hilflosigkeit, da ... ja, ist ihnen das auch so gegangen?

Lehrerin: Sie möchten mir ihr Interesse bekunden und mir a sagen... i glaub ihnen wirklich, dass sie das gut finden... aber, sie trauen sich net drüber und i glaub a das liegt a daran, dass es nichts gibt. Und es liegt daran, dass sich viele Erwachsene selber gar nie auseinander gesetzt haben mit dem Thema Nationalsozialismus. Das stelle ich immer wieder fest. Das kommt eben vielleicht auch drauf an, wie man selber aufgewachsen ist, ob das ein Thema war, ob drüber geredet worn ist daheim. I denk, da gibts ganz viele Gründe, gö. Und bei vielen halt grundsätzlich auch die Einstellung, besser wär, die alten Sachen jetzt amal ruhen zu lassen, aber das würdens mir net sagen.

Die Lehrerin hält fest, dass sie sehr nette Kolleginnen und Kollegen habe und sie in der Schule wie eine große Familie seien. Die Kolleginnen und Kollegen hätten sie bei den Vorbereitungsarbeiten [zum Projekt, Anm. d. Verf.] beobachtet und sich später auch nach dem Verlauf erkundigt. Doch mehr Interesse würden sie nicht zeigen. Die Lehrerinnen und Lehrer würden auch durch Frau U. angebotene Informationsmaterialien nicht in Anspruch nehmen. Als sie von Israel zurückkam hätten sich die Kolleginnen und Kollegen nur nach Land und Leuten erkundigt, über Lehrinhalte der Seminare wollten sie aber nichts wissen. Die Lehrerin ortet verschiedene Gründe für das Desinteresse: Einerseits würden sie die Themen nicht behandeln, weil es kein geeignetes Unterrichtsmaterial gäbe. Andererseits hätten sie sich selbst noch nie mit dem Thema auseinandergesetzt. Frau U. meint, dass es auch davon abhängen würde, ob das Thema schon in der eigenen Kindheit und Jugend daheim bearbeitet worden sei. Viele hätten grundsätzlich auch die Einstellung,

die „alten Sachen“ endlich ruhen zu lassen. Aber dies würden sie ihr nicht sagen.

In diesen Sätzen ist die Beschreibung der Kolleginnen und Kollegen, aber auch vermutete Motive der Lehrerinnen und Lehrer für die „Nicht-Behandlung“ des Themas im Unterricht enthalten. So kann man eine sehr positive, verständnisvolle und tolerante Haltung der Lehrerin erkennen. Sie schätzt ihr Kollegium sehr und entschuldigt mangelndes Interesse mit fehlendem Unterrichtsmaterial oder auch mit der jeweiligen Erziehung - wobei sie implizit auf ihre „bessere“ Erziehung anspielt. Auch die Forderung nach dem sogenannten „Schlussstrich“ führt sie als einen möglichen Grund an. Diese Argumente mögen zwar verständlich sein, doch dürfen sie aus bereits erwähnten Gründen in einem Täterland kein Hindernis zur schulischen Behandlung des Themas darstellen (vgl. Langer, 2010; Kühberger & Windischbauer 2010).

Frau U. würde gerne ihre Kenntnisse an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben und bietet das auch an. Dass dieses Angebot aber nicht angenommen wird, nimmt sie mit Verständnis hin. Gleichzeitig lässt sich aus den Zeilen eine gewisse Enttäuschung der Lehrerin erkennen. Umso mehr freute sie sich, als sie später einige Kolleginnen zur Teilnahme an einer Fortbildung motivieren konnte und dadurch Interesse am Thema weckte. Daraus erhoffte sie sich eine weitere Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten.

Z.1215-1231: *Was jetzt interessant war bei dem Seminar mit der Frau Deckert-Peaceman, das ist ja bei uns abgesagt worden, weil sich bei uns niemand angemeldet hat. [...] dann hab i zu meinen Kolleginnen gesagt: „Geh, jetzt gehts halt mit mir mit. Werdets sehen, es interessiert euch, [...]“. Und dann sind vier mitgegangen und waren dann echt interessiert. Und i denk mir, da kann man dann amal echt was aufbauen und gemeinsam was machen. Also hab i doch so irgendwie nach dem Motto: Steter Tropfen höhlt den Stein, so ein bisschen ein Interesse geweckt.*

Das Fortbildungsseminar mit Frau Deckert- Peaceman [Holocaust- Erziehung bei unter 12-Jährigen, Anm. d. Verf.] wurde zuerst abgesagt weil sich niemand dazu gemeldet hatte. Dann konnte Frau U. vier Kolleginnen zur Teilnahme motivieren. Nun erhofft sie sich daraus Zusammenhalt und gemeinsame diesbezügliche Aktivitäten. Sie meinte, dass sie damit nach dem Motto: „Steter Tropfen höhlt den Stein“ etwas Interesse geweckt habe.

Auch in dieser Aussage lässt sich der Aufklärungswille der Lehrerin, aber auch eine gewisse Wertung erkennen. Demnach käme es ihr zu, mittels „stetem Tropfen“, also

durch ständiges aufmerksam Machen und Aktivieren ihre Kolleginnen zu motivieren und Interesse zu wecken. Aus den Einschätzungen die Frau U. von ihren Kolleginnen abgibt entsteht ein Bild von zwar lieben und netten, im Prinzip aber eher unmotivierten und uninteressierten Lehrenden an der Schule, zumindest im Bezug auf diese Thematik. Im Gegensatz dazu sieht sich Frau U. engagiert und als Initiatorin von diesbezüglichen Aktivitäten.

Von der Intention her handelt Frau U. im Sinne des Multiplikatorinnen- und Multiplikatorengedankens von erinnern.at. Dem Verein ist es ein Anliegen, dass engagierte Lehrerinnen und Lehrer andere Lehrkräfte motivieren, tätig zu werden, sich mit dem Thema näher zu befassen und Fortbildungen zu besuchen. Dass dies manchmal aufgrund der Abwehrhaltung und Unsicherheiten vieler Kolleginnen und Kollegen ein mühsames Unterfangen sein kann, beschreibt hier Frau U. Denn auch Brockhaus (2006) stellt in diesem Bezug eine hohe Unsicherheit bei Lehrkräften fest. Er resümiert in einer deutschen Pilotstudie, in der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zum Holocaust-Unterricht befragt wurden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer als Person und als Pädagogin und Pädagoge verstecken. „Der Lehrer [...] traut sich selbst nicht wirklich zu, den Schülern etwas zu vermitteln, will Angriffsflächen - z.B. als Moralapostel - vermeiden. Er sagt nicht selbstbewusst: ich kann, will und werde den Schülern dieses Thema nahebringen. Diese mangelnde Klarheit und das fehlende Selbstbewusstsein haben vermutlich mit den Schwierigkeiten des Lehrers zu tun, wie er sich als Person und in seiner Lehrerrolle auf das NS-Erbe beziehen kann“ (Brockhaus, 2006, S.6).

Im Gegensatz zu dieser Aussage wirkt Frau U., wie oben aufgezeigt, sehr selbstbewusst in ihrer Vermittlerkompetenz. Sie dürfte von ihrer „Mission“ überzeugt sein, auch wenn sie diese in einem, ihrer Meinung nach, schwierigen Umfeld ausüben muss. Nachfolgend gilt es, die diesbezüglichen Beschreibungen und Einschätzung der Lehrerin wiederzugeben.

4.1.6 Einschätzung des Schulumfelds

***Z.10-14:** Lehrerin: Ich muss da ein bisschen ausholen. Also ich unterrichte in der VS in [..., Name der Verf. bekannt]. Das ist ein Stadtrandgebiet von Innsbruck und ist ein sozial eher heißes Pflaster. Wir haben einen hohen Anteil an ausländischen Familien und an sozial auffälligen Familien. Der Anteil steigt noch und Ausländerfeindlichkeit ist ein ganz ein großes Thema bei uns.*

Die Lehrerin berichtet, dass sie am Stadtrand von Innsbruck, ihrer Meinung nach auf einem „sozial eher heißen“ Pflaster unterrichtet. Dort würden viele „ausländische“ und „sozial auffällige“ Familien leben. Der Anteil [der Migrantinnen und Migranten, Anm. d. Verf.] würde sich vermehren und es gäbe eine hohe Ausländerfeindlichkeit.

Z.200-203: Aber wies wirklich ist, z.B. grad bei uns da in [...], Name d. Verf. bekannt], dass es so was gibt, das weiß die gar nicht, welche Zustände da herrschen. Und wie die Leute aufeinander sind, und wie sie die Ausländer attackieren.

Sie (Frau Deckert-Peaceman, Anm.) weiß nicht, welche Zustände im Schulumfeld herrschen und welchen schlechten Umgang die Leute hier miteinander hätten und die Ausländer attackieren würden.

In der Einschätzung des Schulumfeldes schildert Frau U. schwierige soziale Bedingungen. Einerseits gäbe es sozial auffällige Familien und andererseits nähme der Ausländeranteil zu. Ob es sich bei den sozial auffälligen Familien um „In- oder Ausländer“ handelt lässt sie zuerst offen. Durch die weitere Aussage, dass Ausländer attackiert werden, lässt sich vermuten, dass die sozial Auffälligen eher der Gruppe der Österreicher zuzuordnen sind. Hier nimmt die Lehrerin implizit Partei für „die Ausländer“ und unterstreicht auch die schwierigen Zustände, die sich ja niemand vorstellen könne, auch Frau Deckert-Peaceman, Professorin und Fachfrau für Holocaust Pädagogik für jüngere Lernende, nicht. Damit bringt die Lehrerin das Theorie-Praxis-Dilemma ins Spiel. Obwohl Frau U. die fachliche Kompetenz von Frau Deckert-Peaceman anerkennt und auch in ihren Aussagen immer wieder zitiert, unterstellt sie letztendlich, dass hier die Theorie an der Praxis vorbeisehen würde. Andererseits kam es auch hier zur Reproduktion von Stereotypen durch diese Einschätzungen des Schulumfeldes und des „Migrationsproblems“. Ähnliche Tendenzen zeigt Frau U. noch an einigen Stellen im Laufe des Interviews. So auch bei der Einschätzung der Gesellschaft.

4.1.7 Einschätzung der Gesellschaft

Folgender Ausschnitt zeigt, dass Frau U. nicht nur bei ihren Kolleginnen und Kollegen Tendenzen des Verschweigens und Verdrängens ortet, sondern ebenso bei vielen Menschen der heutigen Gesellschaft. Gleichzeitig stellt sie ein Abnehmen der Zivilcourage in der heutigen Zeit fest.

Z.317-320: Lehrerin: Ja, weil ich ein paar Mal erwähnt habe, das war einfach eine dunkle Zeit, eine dunkle Zeit an die sich die Menschen a heut net gern

erinnern. Und wo halt so manches noch so wirklich im Dunklen ist und bleiben soll für viele Leute.

Es war „einfach“ eine dunkle Zeit, an die sich die Menschen auch heute nicht gerne erinnern. Manches soll, nach Einschätzung von Frau U. auch heute noch im Verborgenen bleiben.

Z.1425-1430: *Und- je älter i geworden bin, umso mehr war mir klar, wie viel da ganz einfach verschwiegen wird und net aufgearbeitet ist. Und halt andererseits, das was i mir als Lehrer immer denk: Wie bringt man Menschen zu Zivilcourage? Das nimmt ja immer mehr ab in der heutigen Zeit, wie bringt man jemanden dazu, zu etwas zu stehen und dafür auch Nachteile auf sich zu nehmen, gö.*

Der Lehrerin wurde immer klarer, dass vieles ganz einfach verschwiegen wird und nicht aufgearbeitet ist. Sie möchte die Menschen zu mehr Zivilcourage motivieren. Diese nimmt in der heutigen Zeit immer mehr ab und die Lehrerin stellt sich die Frage, wie man jemanden dazu bringen kann, zu etwas zu stehen und auch Nachteile dafür in Kauf zu nehmen.

Die Lehrerin kritisiert das problematische Verhältnis vieler Menschen zu ihrer Vergangenheit. Gleichzeitig lässt sich aus ihrem Wort „einfach“ fast so etwas wie eine Entschuldigung für die schwierigen Umstände in der damaligen Zeit herauslesen. Jedenfalls ist es ihres Erachtens notwendig, die Zeit des Nationalsozialismus individuell aufzuarbeiten und sich der Verantwortung zu stellen. Frau U. ist Recht zu geben, denn es gibt noch viele blinde Flecken im Familiengedächtnis wie beispielsweise Welzer (2002) in seinem Buch „Opa war kein Nazi“ beschreibt. Andererseits setzt sich die Wissenschaft immer mehr mit der Tätergeschichte, beispielsweise im letzten „Zentralen Seminar“ von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) in Graz (vgl. <http://www.erinnern.at/aktivitaten/zentrales-seminar/tater-2013-opferpositionen-zur-ns-herrschaftspraxis-am-beispiel-der-steiermark-1>) auseinander und es gibt immer mehr Familien, die über die Schuld ihrer Väter und Mütter berichten (vgl. z.B. Brunner & Seltmann, 2004; Sennft, 2007). Auch wenn dies eine Auseinandersetzung nächster Generationen ist, so trägt sie zur notwendigen Aufarbeitung der österreichischen (Täter)Vergangenheit bei. Der Friedensnobelpreisträger Desmond Tutu meinte im Bezug auf die Aufarbeitung der südafrikanischen Apartheitspolitik durch die Wahrheitskommission: „Wir haben die Wunden der Vergangenheit noch einmal geöffnet, damit sie nicht eitern, und sie mit Schmerz mildernder Salbe behandelt, damit sie heilen können“ (http://religion.orf.at/projekt03/religionen/biographien/bi_tutu_fr.htm). So ist Österreich in zunehmendem Maße dabei, die schmerzhaften Wunden seiner

Vergangenheit zu öffnen und durch diesbezügliche Aufarbeitungen mit „Salbe zu versehen“.

Auch die Beobachtung einer abnehmenden Zivilcourage durch Frau U. dürfte, belegt durch diesbezügliche Medienberichte, nicht unrichtig sein. Beispielsweise wurde aktuell über eine Heidelberger Studie berichtet, die als Ergebnis zeigte, dass von 7000 Menschen nur 94 bereit waren einem Hilfsbedürftigen zu helfen (vgl. Salzburger Nachrichten, 11. September 2010, S.21). Aus diesen Überlegungen heraus möchte Frau U. ihre Schülerinnen und Schüler mithilfe eines entsprechenden Unterrichtes zu mehr Zivilcourage verhelfen.

In diesem Zusammenhang sei auf die Einwände hinzuweisen, die ein unmittelbares Wirken des erzieherischen Handelns auf künftiges Verhalten in Frage stellen (vgl. z.B. Ehmann 2000; Deckert-Peaceman, 2002; Pingel, 2002). Jedoch verweist Abram (2008) auf die Notwendigkeit zum Aufzeigen derartiger Machtstrukturen und möglicher Hilfestellungen, schon in der Volksschule. In diesem Sinne sind die schulischen Ambitionen der Lehrerin durchaus begrüßenswert, auch wenn sie auf einem Vorurteil und einer Gesamteinschätzung der Bevölkerung beruhen. Am auffälligsten und brisantesten in den Einschätzungen der Lehrerin im Bezug auf die Eltern.

4.1.8 Einschätzung der Eltern

Wie nachfolgend im Detail belegt wird, hat Frau U. ein vorgefasstes Bild über das Niveau und die Interessen der Eltern, das wenig Wertschätzung erkennen lässt. Die kontraproduktive Auswirkung auf das Gelingen eines guten Unterrichts im Allgemeinen und dieses Projektes im Besonderen wird hier im Anschluss beleuchtet.

4.1.8.1 Elterliche Fürsorge

Z.136-139: [...], weil die sitzen- zumindest bei uns da- 80% sitzen den ganzen Tag unkontrolliert vorm Fernseher, haben die grausigsten Spiele daheim.

Die Kinder würden 80% des Tages unkontrolliert fernsehen und gewaltvolle Spiele spielen Das wäre zumindest im örtlichen Umfeld so, meint Frau U.

Z.1375-1378: Weil ich hab mir mal ausgerechnet, ah... i befass mi mit den Kindern mehr als die eigenen Eltern. Wenn i jetzt die Stundenanzahl

zusammenrechner, die ich's in vier Jahren hab, sind sie mit niemandem so intensiv zusammen, wie mit mir.

Die Lehrerin habe sich einmal ausgerechnet, dass sie mehr Zeit mit den Kindern verbringen würde, als die eigenen Eltern. Mit niemandem wären die Kinder so intensiv zusammen als mit ihr.

Frau U. sieht sich hier in der Rolle einer „Ersatzmutter“ deren Aufgabe es sei, die Kinder vor negativen Einflüssen zu schützen und ihnen Wissen zu vermitteln. Den Elternhäusern unterstellt sie, den Kindern wenig soziale Geborgenheit zu geben. Die hier dargelegten Zahlen und Einschätzungen des Medienkonsums der Kinder dürften massiv übertrieben, vor allem jedoch unbewiesen sein. Hier zeigt sich, dass die Lehrerin dem Großteil der Eltern die Funktion und Verantwortung als Erziehende abspricht. Diese Einschätzung wird nach Darlegung weiterer Belegstellen näher reflektiert.

4.1.8.2 Religiosität der Eltern

Obwohl die Lehrerin im Laufe des Interviews betont Probleme mit der katholischen Kirche zu haben, gibt sie in der Folge diesbezügliche Werturteile im Bezug auf die Eltern ab.

Z.948-949: *... da möcht i mi aber schon sehr distanzieren, weil i hab überhaupt ka Freud mit der katholischen Kirche...*

Die Lehrerin distanziert sich [von der Frage, ob sie das Thema Religion ins Projekt eingebracht habe, Anm. d. Verf.], denn sie habe „keine Freude“ mit der katholischen Kirche.

Z.961-969: *[...] und a von daheim haben die Kinder ka religiöse Begleitung, gö. Die werden bei uns zur Taufe rein getragen, bei der Erstkommunion hoffen wir, dass alle die Kirche finden, weil sie nie kommen und nach der Firmung siehst sie sowieso nie mehr in der Kirche... Interviewer: Aha, also sie haben da von zu Hause her keine... Lehrerin: Na, haben sie nix... Das ist pro Klasse vielleicht ein Kind, wo ma abends betet, oder sowas.*

Von zuhause her hätten die Kinder nach Ansicht von Frau U. keine religiöse Begleitung. Die Kinder würden nur zur Taufe in die Kirche gebracht und bei der Erstkommunikation würde gehofft, dass die Eltern in die „Kirche finden“. Nach der Firmung würden sie die Kirche nie mehr besuchen. Es gäbe keine religiöse Begleitung von zuhause aus und es gäbe pro Klasse höchstens ein Kind, das beten würde.

In den Aussagen zur Religiosität der Eltern schwingt etwas Zynismus der Lehrerin, aber auch Bedauern mit. Die festgestellte mangelnde religiöse Begleitung der Kinder

durch die Eltern paart sich hier mit dem unterstellten Mangel an Zuwendung und komplettiert die vorgefasste Meinung der Lehrerin über die Elternhäuser.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich die Lehrerin an einer öffentlichen Schule befindet und sich mit dieser Bemerkung in religiöse Belange des Elternhauses einmischt, die außerhalb ihres Kompetenzbereiches liegen.

Jedoch könnte ihrer Aussage der implizite Wunsch nach einem besseren religiösen Bezug der Kinder zur Kirche und Religion herauszulesen sein. Auch eine unbewusste Bindung an die Kirche der Lehrerin lässt sich hier vermuten.

Die nachfolgende Einschätzung des Wissens der Eltern und ihrer pädagogischen Fähigkeiten stellt die Eltern als sehr unreflektiert, unwissend und vorurteilsbeladen dar.

4.1.8.3. Wissensvermittlung durch die Eltern

***Z.202-213:** Und wie den Kindern gar nix erzählt wird und... über gar nix wird mit ihnen kommuniziert, geschweige denn über den zweiten Weltkrieg oder Nationalsozialismus. Was ich schon erlebe, wenn es dann in der Schule ein Thema wird, erzählen das manche Kinder daheim und dann gibts Eltern, die haben da irgend ein Buch dazu, meistens ein ganz ein altes, und die Kinder kommen dann voll Stolz in die Schule und die sind halt Bücher wie es früher war mit grauenvollen Bildern, Leichenberge, geschundene Körper, nur Tod und Elend. Das was ich also überhaupt nicht haben möchte, das kommt dann von draußen. Und es kommt dann sofort die Sprüche: Ja, die Juden... und aus ihrer Haut hat man Lampenschirme gmacht und so, Das ist dann das was sie so hören, mehr wissen unsere Eltern eh selber nit.*

Frau U. meint, dass den Kindern zuhause nichts erzählt werden würde. Es würde nicht kommuniziert, und schon gar nicht über Themen, wie dem Nationalsozialismus oder 2. Weltkrieg. Wenn die Lehrerin das Thema in der Schule bespricht und die Kinder davon daheim erzählen, so gäben die Eltern den Kindern ein altes Buch, das die Kinder voller Stolz in die Schule brächten. Diese Bücher würden abschreckende Bilder enthalten. Dies wäre ein Vorgehen, das die Lehrerin nicht haben möchte und von „draußen“ käme. Auch antijüdische Sprüche würden die Kinder von zuhause hören und mitbringen, denn mehr wüssten die Eltern nach Meinung der Lehrerin selbst nicht.

Diese Aussage reiht sich in die zuvor gemachten wenig wertschätzenden Aussagen der Lehrerin zu den ihrer Meinung nach unwissenden Eltern. Die Lehrerin stellt ein Bild der Elternhäuser dar, in denen es keine Kommunikation mit den Kindern gibt.

Ihrer Ansicht nach würden die Kinder daheim von unreflektierten Eltern nur mit Vorurteilen und schrecklichen Bildern konfrontiert.

An dieser Stelle wird durch die Lehrerin eine wichtige Problematik angesprochen, da unerwünschte Einflüsse von „draußen“ kommen würden. Einerseits stellt die Lehrerin hier eine starre Grenze zwischen Innen und Außen, also der Schule und dem Elternhaus fest, andererseits lehnt sie die mit der Abhaltung von Elternabenden auch deren Information ab. Doch durch die entsprechende Aufklärung der Eltern hätten diese unerwünschten und ungeeigneten Handlungen verhindert werden können. Die Lehrerin sah jedoch aufgrund des von ihr vermuteten Desinteresses und der Unwissenheit keinen Anlass die Eltern in das Projekt einzubeziehen, wie nachfolgende Aussage belegt.

4.1.8.4 Einbeziehung der Eltern

Z.1141-1161: Interviewer: Da kommen wir eigentlich jetzt auf eine Frage: Wie weit haben Sie die Eltern mit einbezogen? Haben Sie die Eltern vorinformiert, oder nicht?

Lehrerin: Na, weil das ist sinnlos...

Interviewer: ..inwiefern?

Lehrerin: ..weil... weil die Eltern zu 90% so ungebildet sind und so primitiv in der ganzen Art, dass das einfach keinen Sinn hat.

Interviewer: Sonst hätte man vielleicht "schlafende Hunde geweckt"?

Lehrerin: ..na das hat überhaupt keinen Sinn. Es war ja am Schulschluss, es war ja kurz vorm Schulschluss, da hab i dann no von zwei Müttern a Gschenk kriegt und a ganz a nett's Brieflerl dazu, wo beide gschrieben haben, sie bedanken sich besonders a deshalb, weil i solche Sachen gmacht hab, weil sie das wichtig finden. Aber ansonsten.... I hab, jetzt hab i ja a zweite Klasse, und wie i mit denen angefangen hab, beim ersten Elternabend haben wir halt auch über alles Mögliche geredet, und i hab ihnen gesagt, i möcht's ihnen gleich sagen, dass mir eben so Sachen wie Toleranz und ein entsprechender Umgang miteinander, dass ma das halt alles sehr wichtig ist, und dass ma da vieles dazu machen werden, a wo's in Richtung politische Bildung geht und so... und da hören's halt dann kurz auf Kaugummikauen und horchen einmal kurz auf dann schwätzen's wieder weiter... na, es wäre sinnlos, es wäre sinnlos.

Die Lehrerin meint, es sei sinnlos, die Eltern über das Projekt zu informieren, da 90% ungebildet und primitiv seien. Sie habe zwar am Schulschluss ein Geschenk von zwei Müttern bekommen, die sich für derartige Projekte bedankten, da diese ein derartiges Vorgehen wichtig finden würden, aber diese Mütter seien die Ausnahme. In der zweiten Klasse habe die Lehrerin einen Elternabend gemacht, bei dem sie die Eltern über ihre persönlichen Arbeitsschwerpunkte informierte. Sie teilte den Eltern mit und wollte ihnen

damit „gleich sagen“, dass soziale Belange für sie sehr wichtig seien und sie dazu im Unterricht „Verschiedenes machen würden“, auch in Richtung politische Bildung. Bei einem solchen Elternabend würden die Eltern aber nur kurz zu sprechen und Kaugummi zu kauen aufhören und dann wieder weiter schwätzen. Deshalb wäre es nach Ansicht von Frau U. sinnlos.

In diesem Abschnitt verstärkt sich der Eindruck einer negativen Grundhaltung den Eltern gegenüber. Sie lehnt diese mehrheitlich als gleichberechtigte Gesprächspartnerinnen und -partner ab, auch aufgrund ihrer vermeintlich mangelnden Bildung. Zwar gäbe es ihrer Meinung nach sehr wenige Ausnahmen, aber die meisten hätten kein Interesse für ihre Anliegen und würden dem gleichgültig gegenüber stehen. Mit der Bemerkung, dass die Eltern nur „Kaugummi kauen“ und „schwätzen“ bescheinigt sie allen Eltern schlechte Umgangsformen. Diese Beschreibung der Eltern dürfte für Frau U. die Rechtfertigung, die Eltern nicht in das Projekt einbezogen zu haben, darstellen. Auch die Erwähnung eines in der zweiten Klasse abgehaltenen Elternabends, in dem sie die Eltern über ihre prinzipiellen Schwerpunkte aufklärte, könnte man als (unbewusste) Entschuldigung für den fehlenden Elternabend deuten. Somit wurden die Eltern einmalig über die Anliegen und Schwerpunktsetzungen der Lehrerin informiert, und dies sollte für die gesamte Volksschulzeit gelten. Mit der Nebenbemerkung „ich möcht´s ihnen gleich sagen“ teilte die Lehrerin ihre Anliegen den Eltern lediglich mit, ohne Möglichkeit einer Diskussion. Hier zeigt sich eine Einstellung und Vorgehensweise, die Eltern nicht als mitbestimmende, gleichberechtigte Schulpartnerinnen und -partner betrachtet.

Es ist möglich, dass diese resignierte und vorgefasste Meinung aus negativen Erfahrungen der Lehrerin resultiert, sie könnte aber auch ein Vorwand für ein bewusstes Ausschließen der Eltern darstellen, um sich eventuelle Diskussionen im Vorfeld zu ersparen. Ein Hinweis darauf findet sich im Interview bei einem Einwand der Interviewerin, indem sie sinngemäß einwirft, dass man mit einem solchen Elternabend die Eltern eventuell erst aufmerksam gemacht hätte. Diese Bemerkung übergeht die Lehrerin und spricht weiter (vgl.4.1.8.4).

Wie nachfolgende Ausführungen belegen wäre der Einbezug der Eltern auch in diesem Projekt notwendig und zum Vorteil der Kinder gewesen. Die Lehrerin hätte sich den Fragen der Eltern stellen und auch Einwände zulassen müssen. Die Information an die Eltern hätte diese in die erzieherische Verantwortung mit

einbezogen, aber auch eine qualifizierte Auseinandersetzung in den Familien in Gang setzen können. Durch ein Abklären der Unterrichtsinhalte mit den Eltern ist es auch möglich, unerwünschte Aspekte, wie grauenhafte Bilder oder Geschichten, die Eltern in gutem Glauben ihren Kindern erzählen, auszuschalten.

Im Hinblick auf eine altersgerechte und sachbezogene Vermittlung historischer Ereignisse sei hier nochmals auf das Postulat der „Erziehung nach Auschwitz ohne Auschwitz“ (Abram & Mooren, 1998, S. 96) hingewiesen. Wie bereits erwähnt, ist damit gemeint, dass man detaillierte Darstellungen extremer Grausamkeiten, wie Fotos von Leichenbergen oder Beschreibungen der Massenvernichtung, vermeiden soll, ohne jedoch den systematischen Charakter der nationalsozialistischen Verfolgung auszuklammern (vgl. Konevic, 2007, S. 80).

So sind bei einem derart emotionsgeladenen Thema Spannungen zwischen Schule und Elternhaus durchaus möglich. Einerseits lehnen Lehrkräfte, wie in vorliegendem Fall ab, die Eltern darüber zu informieren, andererseits verlangen Eltern oft die schulische Bearbeitung des Themas, um eine familiäre Auseinandersetzung zu vermeiden. Das Thema kann jedoch, wie Leuzinger-Bohleber im Interview von Garlichs (1996) bereits 1996 feststellte, nur langfristig erfolgreiche Auswirkungen haben, wenn das Gespräch zwischen beiden Parteien gesucht wird. Wenn Lehrkräfte das Thema ohne Wissen der Eltern, oder trotz einer Abwehr durchsetzen, so „kann eine ganz fatale Situation für die betroffenen Kinder entstehen“ (ebd.S.48). Daher sei es unbedingt notwendig, zuerst mit den Eltern über das geplante Vorhaben zu sprechen. Da das Thema Holocaust zunächst einmal eine starke Abwehr mobilisiere, müsse man auch damit rechnen und es zulassen, „daß an einem Elternabend dazu zunächst einmal die Emotionen hochgehen, daß der Widerstand spürbar ist, daß es den Eltern angenehmer wäre, dieses Thema der Vergangenheit ad acta zu legen“ (ebd.). Aus diesem Grund wird man sich nicht mit einem Elternabend zufriedengeben können, sondern muss einen längerfristigen Dialogprozess einplanen.

Das Fehlen eines Dialoges zeigte auch in diesem Projekt Folgeerscheinungen. Ungeeignete Informationen der Eltern können letztendlich wieder Unterrichtsbelang der Schule werden, wie nachfolgende Erzählung von Frau U. beweist.

Z.1129-1136: [...] und ein polnisches Mädchen hat mir erzählt, da war die Großmutter grad zu Besuch. Die hat ihr erzählt, dass eine Freundin von ihr überlebt hat unter andern Leichen, die´s im Wald irgendwo abgeladen haben, und wo sie dann no wegkommen ist...

Interviewer: Schrecklich, das hat sie Ihnen alleine erzählt, oder vor der Klasse?

Lehrerin: Vor der Klasse, da muss man dann natürlich schon darauf eingehen. Das kann man nit stehen lassen..

Ein polnisches Mädchen erzählte, dass sie von ihrer Großmutter erfahren habe, dass eine Freundin unter Leichen, die im Wald abgeladen wurden, überlebt hätte und diese sich dann so retten konnte. Auf die Frage der Interviewerin, ob das Mädchen dies vor der Klasse oder ihr alleine erzählt habe, antwortete die Lehrerin, dass dies vor der Klasse geschehen sei. Aus diesem Grund musste sie darauf eingehen und konnte das nicht als Erzählung des Mädchens stehen lassen.

Ohne Einbeziehung der Eltern steht dem „Stück Aufklärung durch die Schule ein Stück Gegenerklärung durch die Eltern gegenüber“ und führt letztendlich zu einer „tiefen Verunsicherung“. Damit lässt man die Kinder allein und erzeugt damit, „daß sie mit dem Thema aus diesen Verwirrungserlebnissen heraus nichts mehr zu tun haben wollen“ (vgl. Garlichs & Leuzinger-Bohleber, 1996).

Auch wenn es kurzfristig einfacher erscheint, sich einer möglichen Konfrontation mit den Eltern zu entziehen, so ist die Projektdurchführung im Falle eines Einverständnisses wesentlich erleichtert und kann letztendlich zu den beabsichtigten Lehr- und Unterrichtszielen bei den Kindern führen.

Im Gegensatz zur kritischen Einschätzung des gesellschaftlichen Umfeld und der Eltern hat Frau U. eine ausgesprochen gute Meinung von ihren Schülerinnen und Schülern. Möglicherweise ist aus den Aussagen auch ein gewisses Überschätzen dieser herauszulesen. Sie geht von einem hohen allgemeinen Interesse und Engagement der Kinder aus, welches sie auch im Laufe des Projektes immer wieder zu sehen meint.

4.1.9 Einschätzung der Schülerinnen und Schüler

Z.51-53: Also, in der Volksschul sind sie absolut interessiert, offen, vorurteilsfrei, wenn man mit der Thematik beginnt, und sie werden einfach unterschätzt, denk i ma da, glaub i. ja, mh.

Die Kinder seien in der Volksschule, bei der Behandlung des Themas absolut interessiert, offen und vorurteilsfrei. Die Lehrerin meint, dass man sie unterschätzen würde.

Z.71-75: *Aber noch nie so intensiv wie bei meiner letzten Klasse, weil es da einfach so leicht gegangen ist, weil die so ein Interesse gehabt haben und immer gefragt haben und ja, und des a so gut verstanden haben.*

Die Lehrerin habe es [das Thema Holocaust und Nationalsozialismus, Anm. d. Verf.] noch nie so intensiv wie bei der letzten Klasse abgehandelt. Dies hätte sie getan, weil es nach Auffassung der Lehrerin sehr einfach war und die Kinder großes Interesse gehabt hätten. Sie hätten auch immer wieder gefragt und „es“ sehr gut verstanden.

Z.93-96: *Die Klasse damals war [...] sehr interessiert an allem und sehr bereit überall wirklich intensiv mitzutun und sich auf etwas einzulassen, also das haben sie geliebt.*

Die Kinder seien damals sehr interessiert gewesen bereit überall intensiv mitzutun und sich auf etwas einzulassen. Die Kinder hätten das nach Aussage von Frau U. geliebt.

In diesen Aussagen wird die globale Einschätzung der Lehrerin in Bezug auf die Kinder gut sichtbar. Sie macht Pauschalaussagen ohne jegliche Differenzierung. Hier scheint die Lehrerin ihre Erwartungen auf die Kinder zu projizieren und die Reaktionen und Handlungen in ihrem Sinne zu interpretieren.

Die Pauschalaussage, dass Kinder interessiert, vorurteilsfrei und offen für die Thematik seien, mag in Einzelfällen stimmen, scheint jedoch auf die Gesamtheit der Kinder - auch einer einzelnen Klasse - projiziert etwas optimistisch. Sie steht im Widerspruch zu Erfahrungen von Lehrkräften, die über bereits vorhandene Vorurteile und, wie die Lehrerin selbst sagt, fragmentarisches Vorwissen der Kinder berichten. Bei der Aussage, dass man Kinder im Allgemeinen unterschätzt, nimmt die Lehrerin Bezug auf die Literatur (vgl. Deckert-Peaceman, 2002), schwächt jedoch durch die Zusätze „denk i ma da, glaub i, ja, mh“ ab und wirkt hier eher unsicher.

Das besonders große Interesse und die Fragen der Kinder hätten die Lehrerin zu dem Projekt animiert und wären nach Aussage der Lehrerin Grundlage für die Durchführung gewesen. Diese Argumente, dass es so „leicht gegangen“ wäre, und die Kinder alles „so gut verstanden“ hätten, erscheinen hier beinahe als Rechtfertigung für die Durchführung des Projektes zu dienen. Auch die Aussagen, dass die Kinder bereit gewesen seien „überall wirklich intensiv mitzutun und sich auf etwas einzulassen“, und sie es „geliebt“ hätten sind im Hinblick auf genannte Argumente zu betrachten.

Notwendig sei vor allem ein gutes Vertrauensverhältnis als Voraussetzung für die Bearbeitung derlei Themen. Dieses habe die Lehrerin im Laufe der Jahre immer wieder zu ihren Schülerinnen und Schülern aufbauen können.

4.1.10 Einschätzung der Projektvoraussetzungen

Es erscheint sinnvoll im Zuge der Betrachtungen der Einstellungen und Motivationen der Lehrerin auch ihre Einschätzung der Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern für ein derartiges Projekt zu eruieren. Dabei nennt die Lehrerin neben dem Interesse auch ein besonderes Vertrauensverhältnis. Es sei Basis für ein frühes Beginnen mit der Thematik. Vor und mit der Projektdurchführung gilt es jedoch auch, Lücken im bereits vorhandenen „fragmentarischen Wissen“ der Kinder zu füllen.

4.1.10.1 Besonderes Vertrauensverhältnis in der Volksschule

Z.1372-1375: [...] I glaub eben, dass die Voraussetzungen in der Volksschule besser sind, als in jeder anderen Schul, weil i die Kinder jahrelang als einziger Lehrer hab und ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann wies wahrscheinlich in anderen Schulen nicht möglich ist.

In der Volksschule hätten die Kinder der Ansicht von Frau U. nach, anders als in anderen Schulformen, ein besonderes Vertrauensverhältnis zum Lehrer, da sich dieses jahrelang durch die Klassenlehrerinnen und -lehrersituation aufbaut.

Im Gegensatz zur Aussage der Lehrerin hat der Zeitfaktor nicht automatisch Einfluss auf ein gutes Vertrauensverhältnis zu den Schülerinnen und Schülern. Nicht in jedem Fall muss ein „Mehr“ an Stunden unbedingt ein „Mehr“ an Zuneigung und Vertrauen bedingen, da Quantität nicht mit Qualität einhergehen muss. Es stimmt jedoch, dass durch die Klassenlehrerinnen und -lehrersituation in den meisten Fällen ein innigeres Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern möglich ist, wie dies auch Deckert-Peaceman (2002) als Argument für die Behandlung des Themas zu bedenken gibt. Ebenso weist sie auf die Notwendigkeit eines frühen Beginnens in der Volksschule hin, worauf auch Frau U. nachfolgend Bezug nimmt.

4.1.10.2 Frühes Beginnen

Z.1173-1178: I denk, der Grundstein muss glegt werden in dem Alter. Und i hab a mal gredet mit den Lehrerinnen und Lehrern, die die Hauptschulbibliothek betreuen. Und es ist wirklich so, dass meine Schüler die sind, die sich weiter Bücher zu dem Thema ausleihen. Da denk i mir, es war

net umsonst. Wie´s ihnen dann wirklich gelingt, als Erwachsene das umzusetzen, dann amal, so mit Zivilcourage und so... das weiß i net. Da gibts a kane Untersuchungen dazu.[...] ob sie jetzt wirklich auf lange Sicht etwas bringt, weiß i net, aber i denk, wenn´s nur bei einem was gebracht hat, war´s as wert.

Der Grundstein müsse im (Volksschul)-Alter gelegt werden. Ehemalige Schüler der Lehrerin würden sich auch noch später Bücher zu der Thematik ausleihen, das wüsste sie von Lehrerinnen und Lehrern, die die Hauptschulbibliothek betreuen. Daraus schließt die Lehrerin, dass es [ihre Anstrengung, Anm. d. Verf.] nicht umsonst gewesen sei. Ob es den Kindern dann wirklich gelingen würde, das [Zivilcourage, etc., Anm. d. Verf.] umzusetzen wüsste sie nicht, da es keine diesbezüglichen Untersuchungen dazu gäbe. Es würde aber schon reichen, wenn es nur bei einem fruchtbar gewesen wäre, denn das wäre es nach Aussage der Lehrerin wert gewesen.

Aus diesen Zeilen ist die starke Überzeugung der Lehrerin erkennbar, diese Themen bereits in der Volksschule aktiv behandeln zu müssen. Mit der Relativierung der Auswirkungen eines solchen Unterrichts auf nur einen eventuellen Erfolgsfall zeigt Frau U. einen großen pädagogischen Idealismus, aber auch eine nicht überhöhte Erwartungshaltung an die Auswirkungen ihres pädagogischen Handelns. Damit spricht sie auch die Diskussion über die Möglichkeiten einer späteren Einstellungsveränderung durch den Unterricht bei Schülerinnen und Schülern an, zu der es, wie bereits mehrfach erwähnt, unterschiedliche Positionen gibt (vgl. Pingel, 2002; Peham & Rajal, 2010; Abram, 1978). Auch wenn sich die Lehrerin über spätere Auswirkungen ihres unterrichtlichen Handelns nicht sicher ist, so sieht sie einen kleinen positiven Effekt bereits in der Tatsache, dass sich ehemalige Schülerinnen und Schüler auch noch in der Hauptschule für das Thema interessieren und Bücher ausleihen. Mit dem Wort „wirklich“ möchte die Lehrerin den Wahrheitsgehalt diese Aussage verstärken.

Bei ihrem Unterricht geht sie von ihren eigenen schulischen Erfahrungen aus und möchte diese durch entsprechende Aufklärung ihrer Schülerinnen und Schüler bereits in der Volksschule verbessern. Ihrer Ansicht nach, ist die Auseinandersetzung mit dem Thema in den weiterführenden Schulformen zu spät.

Z.1422-1433: *Ja, und i hab mi dann immer g´wundert, dass i in meiner Gymnasialzeit eigentlich nix davon g´hört hab, obwohl´s Gymnasium in einer schmalen Gasse gegenüber der Synagoge gelegen ist. Das ist auch nie erwähnt worden. Und- je älter i geworden bin, umso mehr war mir klar, wie viel da ganz einfach verschwiegen wird und net aufgearbeitet ist.[...] Und halt andererseits, das, was i mir als Lehrer immer denk: „Wie bringt man*

Menschen zu Zivilcourage?“ Das nimmt ja immer mehr ab in der heutigen Zeit. Wie bringt man jemanden dazu, zu etwas zu stehen und dafür auch Nachteile auf sich zu nehmen, gö? Das beschäftigt mich absolut, und das ist jetzt halt ein Bereich von mehreren, wo ich mir denk: „Vielleicht gelingt’s damit, so ein Verhalten ein bisserl aufzubauen“. I weiß es net, es ist einfach ein Versuch...

Sie wunderte sich schon während ihrer Gymnasialzeit darüber, dass nichts über das Thema erzählt wurde, obwohl das Gymnasium in einer schmalen Gasse gegenüber der Synagoge lag. Das sei nie erwähnt worden. Je älter sie wurde, desto klarer wurde ihr, dass vieles verschwiegen und nicht aufgearbeitet wurde. Als Lehrerin macht sie sich Gedanken, wie man Menschen zu mehr Zivilcourage, die sich im Abnehmen befinden würde, bringen könnte. Die Lehrerin beschäftigt, wie man jemanden dazu bringen könne, zu etwas zu stehen und dafür auch eventuelle Nachteile auf sich zu nehmen. Sie hofft, dass es ihr gelingt mit der Behandlung solcher Themen ein entsprechendes Verhalten (bei ihren Schülerinnen und Schülern, Anm. d. Verf.) aufzubauen. Es wäre einfach ein Versuch.

Da die Lehrerin in ihrer Schulzeit keine entsprechende Aufklärung erfuhr, ist es ihr umso mehr Anliegen, diese Fehler stellvertretend gut zu machen und in ihrem Unterricht dementsprechend zu agieren. In dieser Aussage streicht die Lehrerin nochmals hervor, dass sie schon früh mit der Thematik vertraut war und sich entsprechende Fragen gestellt hat. Damit dürfte sich nochmals auf ihre Expertise, ihr Interesse, aber auch auf ihre frühen Reflexionen hinweisen wollen.

So scheint Frau U. stark durch eigene Kindheitserinnerungen und Werthaltungen ihres Vaters geprägt zu sein. Möglicherweise ist sie sich dessen nicht im vollen Umfang bewusst, sicher ist jedoch, dass diese Auswirkungen auf die Kinder haben. Denn jedes Verhalten von Erwachsenen - „besonders das nonverbale“- wird von den Kindern wahrgenommen und verstärkt, oder es „relativiert das Gesagte in seiner Glaubwürdigkeit“. So muss sie sich, wie alle Pädagoginnen und Pädagogen während der Bearbeitung des Themas, stets ihres eigenen Verhaltens bewusst sein und sich absolut korrekt verhalten. Denn Kinder lesen die „moralische Bedeutung eines Sachverhaltes“ vom Verhalten der Erwachsenen ab. Unkorrektes Verhalten könnte zu Fehlinterpretationen durch die Schülerinnen und Schüler führen (vgl. Schreier, 1998).

Gerade in diesem Themenfeld kann es zu Situationen kommen, wo auch Erwachsene unsicher werden. „Wir, als Pädagoginnen und Pädagogen, müssen keineswegs eine überlegene Antwort-Kompetenz vor den Schülerinnen und Schüler zur Schau stellen, sondern wir dürfen als Suchende, selbst Verunsicherte auftreten,

die auch auf viele Fragen keine Antwort haben“ (ebd., S.31). Dies ist eine reale Situation, in der die Schülerinnen und Schüler lernen, dass auch Lehrerinnen und Lehrer vor unerklärlichen Fragen stehen und unter Umständen auch ihre eigene Betroffenheit zeigen. Nach Meinung Schreiers (1998, S.29f) liege hier „der Erfolg der „Erziehung nach Auschwitz“ für die Kinder“.

Übereinstimmend mit der Literatur tritt die Lehrerin für ein frühes Beginnen ein (vgl. Adorno, 1970; Dagan, 1998; Deckert-Peaceman, 2002; Hanfland, 2008) und nennt Argumente, die gegen eine spätere Behandlung in nachfolgenden Schulformen sprechen.

Z.43-53: *Und i glaub, so wies bei uns die Praxis ist, dass des dann wenn sie 14 sind, im Lehrplan steht und dann erst behandelt wird, dass das zu spät ist. Weil, i hab ja auch Kontakte mit Jugendlichen in dem Alter, einfach weil ich Kontakte zu meinen Schülern hab, sehr lang und seh wie groß da der Gruppenzwang ist und wie sehr sie mit der Ich-findung beschäftigt sind und welche Konflikte sie da alle durchzustehen haben, und ich glaub in der Zeit sie für das Thema zu interessieren, ist extrem schwierig. Da sind sie lange nicht so offen und bereit wie in der Volksschule.*

Wenn das Thema erst im Alter von 14 Jahren behandelt würde, sei es nach Ansicht von Frau U. zu spät, da es in diesem Alter einen hoher Gruppenzwang gäbe, die Jugendlichen mit der Ich-findung beschäftigt seien und viele andere Konflikte durchzustehen hätten. Aus diesen Gründen sei es schwierig, sie für das Thema zu interessieren, auch weil sie nicht mehr so offen und bereit dazu wären wie in der Volksschulzeit. Die Lehrerin habe mit ihren Schülern auch noch Kontakt im Jugendlichenalter und könne diese Entwicklung daher beobachten.

In dieser Aussage unterstreicht Frau U. abermals ihre guten Kontakte zu den Kindern, die über die Volksschulzeit hinausreichen. In diesem beschreibenden Nebensatz bringt die Lehrerin zum Ausdruck, dass sie eine engagierte Lehrerin sei die sich auch später noch um das Schicksal der Kinder kümmern würde.

Sie nimmt aber auch Bezug auf Stellen in der Literatur (vgl. Deckert-Peaceman, 2002), die behaupten, dass das Interesse für das Thema in der Zeit der Adoleszenz weniger vorhanden sei, da Jugendliche mit anderen Dingen beschäftigt seien. Daher würde sich das Volksschulalter dafür besser eignen.

Der Meinung der Lehrerin könnte man entgegenhalten, dass Jugendliche ja auch für andere Themen zu begeistern seien, obwohl sie sich in der Adoleszenz befinden

würden. Weshalb sollte sich das mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust anders verhalten?

Wieder bezeichnet die Lehrerin die Volksschulkinder in obigen Sätzen als absolut interessiert, offen und vorurteilsfrei und greift damit ein sehr idealistisches undifferenziertes Bild auf, indem sie allen Kindern diese Attribute zuspricht. Anzunehmen ist, dass viele Kinder in diesem Alter noch offener und interessierter für derartige Themen sind (vgl. Egbringhoff, 2003; Götz, 2006, zit. n. Dettmar- Sander & Sander, 2007) und auch noch weniger Vorurteile besitzen. Aus eigener Erfahrung und Untersuchungen (vgl. Dagan, 1998, Deckert-Peaceman, 2002; Kuhn, 2004, zit. n. Kühberger & Windischbauer, 2010, S.16) lässt sich jedoch berichtigen, dass es bei Kindern sehr wohl bereits (Vor)Kenntnisse und damit übernommene Vorurteile gibt. Im Volksschulalter sind diese noch nicht sehr gefestigt und somit wahrscheinlich revidierbar. In dieser Tatsache zeigt sich die hohe Verantwortlichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Es ist darauf zu achten, Kinder nicht wissentlich durch eigene Einstellungen und Meinungen zu manipulieren, da auf unbewusste, bereits besprochene Effekte kaum Einfluss genommen werden kann.

Im Laufe des Interviews erwähnt die Lehrerin mehrfach, dass die Kinder über ein sehr fragmentarisches Vorwissen zu verschiedenen Teilbereichen verfügen und dass sie es als ihre Aufgabe sieht, dieses zu relativieren und zu komplettieren.

4.1.10.3 Vorwissen der Kinder / fragmentarisches Wissen

Z.36-41: Aber irgendwie wissen die Kinder, dass es da so einen großen Krieg gegeben hat, also zwei große Kriege. Der eine ist jetzt no gar net so lange her... und da war irgendetwas mit Juden, mit vielen Morden, manche wissen a da ist es um Kranke und Behinderte gängen. Also irgendein Wissen ist da und i denk ma es ist ganz wichtig zu sagen, was wirklich in der Zeit passiert ist, damit sie sich nicht für sich etwas zusammen reimen.

Die Kinder wüssten, dass es zwei Weltkriege gegeben habe und dass dies noch nicht so lange her sei und auch Juden ermordet wurden. Manche wüssten auch, dass es etwas mit Kranken und Behinderten zu tun hatte. „Irgendein Wissen“ hätten die Kinder und es sei Anliegen der Lehrerin zu sagen, was „wirklich in der Zeit passiert sei“, damit sich die Kinder nicht „für sich etwas zusammen reimen“.

Die Lehrerin berichtet hier über das „fragmentarische Vorwissen“ der Kinder und sieht es als ihre Aufgabe diese Wissenslücken zu füllen. Anzumerken ist, dass es im

Hinblick auf die Definition und die Entstehungszusammenhänge eines historischen „Wissens“ auch für die Lehrerin schwierig sein wird, über die „wirklichen“ damaligen Vorkommnisse zu berichten.

Z.215-219: Interviewer: Also sehen Sie es eigentlich als Ihre Aufgabe von der Schule her, hier Aufklärung zu betreiben?

Lehrerin: Auf jeden Fall, auf jeden Fall. Also maximal schwirren da gewisse Begriffe in den Köpfen der Kinder herum und alles andere ist Fantasie, aber da spricht niemand mit ihnen.

Die Lehrerin sieht die Aufgabe der Schule, hier Aufklärung zu betreiben. Die Kinder haben nur gewisse Begriffe im Kopf und sonst nur Fantasien. Darüber spricht aber niemand mit ihnen.

Neben der Ortung von kindlichen Wissensbeständen bezieht sich hier Frau U. auch auf die Literatur, in der das Vorkommen von Einzelbegriffen und die Fantasien der Kinder Erwähnung finden (vgl. z.B. Deckert-Peaceman, 2002). Die Lehrerin unterstreicht hier aber auch die in diesem Zusammenhang gestellte Forderung, mit Kindern darüber zu reden, um etwaige Lücken zu füllen, bzw. Ängste zu entkräften.

Z.31-34: Ich find das unheimlich wichtig, dass man des in der Volksschule nit ausspart, das Thema Holocaust, weil ma damit einfach die Kinder mit einem sehr lückenhaften Wissen entlasst und grad in dem Bereich kann man sich das nit leisten, denk i ma.

Es sei wichtig, dass man das Thema Holocaust in der Volksschule nicht auslässt, da man die Kinder sonst mit einem sehr lückenhaften Wissen entlassen würde. Die Lehrerin meint, dass man sich das gerade in diesem Bereich nicht leisten könne.

Frau U. unterstreicht hier die besondere Wichtigkeit, dieses Thema schon in der Volksschule zu behandeln. Sie stimmt damit mit wissenschaftlichen Meinungen überein, die im Volksschulalter sehr gute Voraussetzungen und Bedingungen für die Themenbearbeitung orten, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits diskutiert wurde (vgl. Kap. 2.8.1.). Somit hat die Bearbeitung dieser Themen für die Zukunft der Kinder, aber auch eine gesamtgesellschaftliche Relevanz.

4.1.11 Einschätzung der Grenzen

Nach Grenzen der unterrichtlichen Themenbehandlung gefragt, nennt Frau U. die detaillierte Abhandlung des Themas Euthanasie und die Ausgrenzung von entsetzlichen Bildern. Bei schwierigen Kindern könnte man ihrer Ansicht nach ein solches Projekt nicht durchführen und bei Kindern mit Migrationshintergrund müsse man sich eine andere methodische Vorgehensweise überlegen. Ihres Erachtens liegt

auch in der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit eine Grenze, da ihr nicht jede für die Behandlung des Themas geeignet erscheint.

4.1.11.1 Euthanasie

Z.1287-1310: *Interviewer: Gibt es für Sie Grenzen oder Themen zum Nationalsozialismus und Holocaust, wo Sie sagen würden: „Das würde ich in der Volksschule nicht machen.“? Sie haben vorher das Thema Euthanasie angesprochen. Vielleicht sagen Sie da noch ein paar Worte dazu.*

Lehrerin: Das Thema Euthanasie, in dem Sinn, dass man sagt, es hat nicht nur Juden betroffen, sondern eben auch Roma und Sinti, Kranke und Behinderte..ah... dass man den Ausdruck Euthanasie einführt und erklärt was das war.

Interviewer: das würden Sie schon machen?

Lehrerin: Ja, das würde ich schon machen. Aber i würd niemals genauer drauf eingehen. Vor allem, dass es Kindereuthanasie gegeben hat, oder grundsätzlich, dass jemand, der krank war, dass er gleich abtransportiert worden ist. Das würde ich so in der Form nie sagen, weil ich denk, das muss ja ungeheure Ängste auslösen. Wenn ein Kind kranke Großeltern hat, oder Behinderte oder Mittellose oder was es halt alles betroffen hat... das muss i immer denken, wenn so a Zeit wieder kommt, dann könnte es passieren. Also i glaub, da muss man vorsichtig sein. Und sie sind a zufrieden, wenn man sagt- manche wissens, dass das nicht nur die Juden betroffen hat, sondern eben a Behinderte. Das ist immer wieder vorgekommen, dass ein, zwei Kinder das wissen. Ja, dann sag i ja, das hat es a gegeben und das hat man dann die Euthanasie genannt, das war das Euthanasieprogramm der Nazis. Aber damit san die Kinder absolut zufrieden. Da kommen dann a kane Fragen dazu. Na, und niemals Kindereuthanasie, da bereitet man ihnen schlaflose Nächte.

Auf die Frage nach den Grenzen, bzw. dem Thema Euthanasie meint die Lehrerin, dass sie es in dem Sinn einführen würde, dass es nicht nur Juden, sondern auch Roma, Sinti, Kranke und Behinderte betroffen habe. Sie würde den Ausdruck Euthanasie gebrauchen und erklären was das gewesen sei. Sie würde aber niemals genauer drauf eingehen und auch nicht auf die Kindereuthanasie. Sie würde auch nicht sagen, dass jeder, der krank war, gleich abtransportiert wurde. Das würde bei den Kindern ungeheure Ängste auslösen und die Kinder würden das auf ihre kranken Großeltern oder auch auf Behinderte oder Mittellose beziehen. Daran würde die Lehrerin immer denken, für den Fall, dass eine solche Zeit wieder kommen würde. Manche Kinder wüssten aber, dass nicht nur Juden, sondern auch Behinderte betroffen waren. Die Lehrerin würde das in diesem Fall bestätigen, womit sich die Kinder absolut zufrieden geben würden und keine weiteren Fragen kämen.

In dieser Erklärung erscheint die Lehrerin sehr undifferenziert und unklar. Einerseits hat sie den Anspruch auf Aufklärung, indem sie den Begriff der Euthanasie einführen möchte, andererseits fehlen jedoch notwendige Erklärungen, weil sie befürchtet damit Ängste in den Kindern auszulösen. Eine genaue Definition von Euthanasie

bleibt aus, sie spricht nur davon, wer davon betroffen sein könnte. An dieser Stelle mischt die Lehrerin die Beschreibung der Informationen an die Kinder mit eigenen Ängsten. Sie artikuliert diese mit der Befürchtung vor der Wiederholung „einer solchen Zeit“. An der diffusen Art der Argumentation könnte man herauslesen, dass das Thema Euthanasie für die Lehrerin selbst ein sehr bedrohliches ist und sie damit auch an eigene Grenzen gestoßen sein könnte. Das Vorhaben couragierter Aufklärung mündet in Abschwächungen und Verharmlosungen. Wieder nimmt die Lehrerin an, dass die Kinder (im Kollektiv) mit diesen Erklärungen zufrieden wären und keine weiteren Fragen stellen würden.

4.1.11.2 Entsetzliche Bilder

Z.1312-1318: Interviewer: Gibt's sonst noch etwas, wo Sie sagen, das würde ich in der Schule nicht zeigen? Sie haben ja zuvor zu den Büchern etwas gesagt...

Lehrerin: Ja, zu den Bildern. Ich hab niemals Kindern irgend a entsetzliches Bild gezeigt. Also weder ein Foto, ja nicht einmal in einem Bilderbuch. Sogar in dem Buch Otto ist eines, wo man sieht wie die Häuser dann in Trümmern liegen und aus einem so einem Trümmerhaufen ragt so eine Hand raus. Also das ist ein Bild von dem Buch, das zeig ich nie, weil ich mir denk, das muss net sein.

Auf die Frage, ob es etwas gäbe, was die Lehrerin, beispielsweise in Büchern nicht zeigen würde, meint sie, dass sie den Kindern niemals entsetzliche Bilder gezeigt habe- auch nicht in Bilderbüchern. Z.B.. im Buch Otto spare sie immer ein Foto aus, wo eine Hand aus den Trümmern ragen würde. So etwas zu zeigen müsse nach Ansicht der Lehrerin nicht sein.

Hier beweist die Lehrerin Fachkenntnis, da sie weiß, dass das Zeigen von grausamen Bildern unbedingt zu unterlassen ist und kontraproduktive Auswirkungen nach sich ziehen könnte (vgl. Konevic, 2007; Kühberger & Windischbauer, 2010). In Richtigstellung der Aussage von Frau U., dass ein Zeigen dieser Bilder nicht sein „muss“ ist festzuhalten, dass dies, gerade in der Volksschule nicht sein *darf*.

4.1.11.3 Ungeeignete Lehrerinnen und Lehrer

Z.1381-1385: Es gibt zwar sicher net viele, aber auch in der Volksschule Lehrer, die Kindern manchmal Angst machen, oder die net so akzeptiert sind oder wo sie kein Vertrauen haben, das gibt's a- obwohl i denk in dem Alter eher weniger- und so ein Lehrer sollte es nicht machen.

Es gäbe nach Ansicht der Lehrerin auch in der Volksschule einige wenige Lehrer, die Kindern Angst machen würden, zu denen die Kinder kein

Vertrauen hätten, oder die von den Kindern nicht akzeptiert sein würden. In dem Alter der Kinder würde das aber eher selten vorkommen. Solch ein Lehrer sollte das Thema nicht behandeln.

Hier stellt die Lehrerin das besondere Vertrauensverhältnisses als Voraussetzung für die Durchführung eines solchen Projektes dar. Implizit äußert sie, dass ein solches in der Volksschule meist vorhanden ist. Mit der Aussage „in dem Alter eher weniger“ meint Frau U., dass Kinder in diesem Alter meist ein gutes Verhältnis zur Lehrperson hätten und die Lehrperson akzeptieren würden.

Abgesehen von der Tatsache, dass es auch in der Volksschule Kinder gibt, die kein solch gutes Verhältnis zur Lehrkraft haben, ist hier auf die Forderung hinzuweisen, dass die Behandlung des Themas nicht von Vertrauensverhältnissen oder persönlichen Bezügen der Lehrkraft zur Thematik abhängen darf (vgl. Hanfland, 2008; Imber & Shik-Eytan, o.J; Kühberger & Windischbauer 2010). Auch wenn soziale Bezüge eine sehr große Rolle spielen, so wäre hier von Lehrerinnen und Lehrern ein fachkundiges, reflektiertes Vorgehen wie bei allen anderen Themenbereichen zu erwarten.

4.1.11.4 Überforderte Lehrerinnen und Lehrer

Z.1348-1369: Interviewer: Würden Sie plädieren dafür, dass man ... [das Thema verpflichtend in der Schule behandelt, Anm. d. Verf.]

Lehrerin: [...] das ist schwierig. I würde nit dafür plädieren, weil i denk, dass der Großteil der Lehrer überfordert ist, weils ein Fakt ist, dass no immer net gern drüber gsprochen wird. Und i hab erlebt, [...] dass viele Lehrerinnen und Lehrer da sind, die von der eigenen Familiengeschichte her noch so betroffen sind, und zwar als Täterfamilie, nicht als Opferfamilie und die so leiden drunter, dass sie... das ist mehrmals passiert--- dass sie während eines Seminars in Tränen ausbrechen... weil der Großvater heut no überzeugter Nazi ist oder die Großmutter oder weil sie wissen es sind weiß Gott für schlimme Sachen gschehn von Verwandten. Es ist ganz, ganz schwierig. I kann Lehrer net dazu verpflichten.

Interviewer: In jedem Fall ein Freiwilligkeitsprinzip also. Dass man sagt, wer Interesse daran hat, sollte das machen. [...]

Lehrerin: Ja, ein Freiwilligkeitsprinzip, wo sie dann wählen können. Wers machen möchte, solls machen und wer sagt, er sieht sich net im Stande, weil er vielleicht selber zu wenig weiß, weil ers emotional net derpackt, der muss es dann nicht machen müssen, weil dann wär mehr Schaden als Nutzen dann das Ergebnis.

Nach Meinung von Frau U. sei der Großteil der Lehrer mit dem Thema überfordert. Es sei Fakt, dass darüber immer noch nicht gerne gesprochen wird. Die Lehrerin habe erlebt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer von der

eigenen Familiengeschichte, als Täter- und nicht als Opferfamilie, noch sehr betroffen sind. Es sei schon mehrmals passiert, dass sie deshalb während eines Seminars in Tränen ausgebrochen seien. Man kann Lehrer nicht zur Behandlung des Themas verpflichten. Die Nachfrage nach einem Freiwilligkeitsprinzip bestätigt sie. Nur der, der dazu imstande sei, solle es unterrichten. Ansonsten würde mehr Schaden als Nutzen das Ergebnis sein.

Die Lehrerin hat großes Verständnis für persönliche Befindlichkeiten und sieht darin eine unumstößliche, nicht veränderbare Tatsache. Aus diesem Grund und aus Angst davor, mehr Nutzen als Schaden anzurichten, plädiert sie bei der Behandlung des Themas für ein Freiwilligkeitsprinzip.

Es ist Tatsache, dass viele Lehrerinnen und Lehrer von der eigenen Familiengeschichte beeinflusst oder geprägt sind. Umso notwendiger wäre eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Es wäre an der Zeit und eine Gelegenheit, sich mit heiklen Fragen der eigenen Geschichte zu beschäftigen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn man sich als Pädagogin und Pädagoge dem Thema nicht verschließt. Adorno (1970) betont, dass die „Erziehung nach Auschwitz“ misslingt, wenn der Pädagoge selbst Vorbehalte und Skepsis dem Thema gegenüber hat. Es ist wichtig, sich selbst vollkommen auf Auschwitz einzulassen und seine eigenen Emotionen zu erfahren, um mit Kindern darüber sprechen zu können. Auch die Notwendigkeit einer guten Fortbildung sei hier nochmals erwähnt.

4.1.11.5 Schwierige Kinder

Z.1284-1292: [...], wenn i also extrem gestörte Kinder in der Klasse habe, kann i vielleicht manche Dinge nicht machen, die i mit der Klasse machen hab können. Wenn i Kinder hab mit Schreianfällen, oder wos ständig Gewaltakte gibt, dann kann i ka 2 1/2, 3 Stundenprojekt durchziehen, dann muss i ma andere Sachen ausdenken.

Interviewer: Aus organisatorischen Gründen.

Lehrerin: Aus organisatorischen Gründen, ja.

Wenn man „gestörte“ oder aggressive Kinder in der Klasse habe, so meint Frau U. könne man keine derartig langen Projekte durchführen. Dann müsse man sich aus organisatorischen Überlegungen andere Möglichkeiten ausdenken.

Unabhängig von der problematischen Titulierung auffälliger Kinder durch die Lehrkraft ist diese Aussage in Frage zu stellen. Im Volksschulunterricht ist davon auszugehen, dass man derartige Projekte- auch zu anderen Themen- durchführen kann und muss. Gerade bei aggressiven oder anders auffälligen Kindern ist immer

wieder zu beobachten, dass sie sich in solchen Projekten wiederfinden und gut einbringen können. Ein Ausschluss des Themas in der Volksschule auf Grund auffälliger Kinder ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht zu befürworten.

4.1.12 Zusammenfassung

Die Lehrerin entstammt einer sozialpolitisch interessierten Familie. Vor allem wurde sie durch ihren Vater sehr frühzeitig über die Geschehnisse des Krieges und den damaligen Umgang mit der jüdischen Bevölkerung und anderen Minderheiten aufgeklärt. Dies habe Frau U., auch ihren eigenen Aussagen nach für ihr Leben geprägt. Es ist möglich, dass in diesen frühkindlichen Erfahrungen noch heute vorhandene Ängste vor Rechtsradikalismus und Krieg begründet sind. Das weltoffene und tolerante Verhalten ihres Vaters hat Frau U. als eine Art Familienerbe übernommen und sieht es als ihr Anliegen diese Tradition weiter zu führen. Ihre Wertvorstellungen übertrug sie wahrscheinlich auch auf ihre Tochter, die in diesem/ihrem Sinne ebenso agiert. Ihrem Streben nach Aufklärung dürften Motive der Anerkennung, Idealismus und Macht zugrunde liegen (vgl. Reiss, 2000). Frau U. sieht sich aus ihrer eigenen Betroffenheit heraus der Aufklärung ihrer Umwelt, zum Zweck der Prävention vor einem Wiederaufflammen von rechtsradikalen Tendenzen, verpflichtet. Im Bezug auf Zivilcourage und Wissensvermittlung des Themas Holocaust sucht sie nach geeigneten Mitteln, um hier erfolgreich pädagogisch zu agieren. Ihr geht es um Aufklärung, bis in die von ihr nicht sehr geschätzten Elternhäuser. Sie möchte Werte erhalten, bzw. wieder herstellen. Die diesbezüglichen wissenschaftlichen Überlegungen und Relativierungen ihres pädagogischen Handelns und der damit verbunden Hoffnungen wurden schon im Theorieteil ausführlich behandelt (vgl. Kap.2.4).

Immer wieder streicht Frau U. ihre soziale Kompetenz und den guten Kontakt zu den Kindern hervor. Sie gibt an, sich über sozialkritische Themen dem Thema Holocaust zu nähern und plädiert für ein frühes Beginnen in der Volksschule.

Die Lehrerin gibt an sich in einem sozial schwierigen Umfeld mit einem hohen Ausländeranteil zu befinden. Sie ortet eine hohe Ausländerfeindlichkeit und Antijudaismus. In diesem Zusammenhang bringt sie eine (unbewusste) Stereotype im Bezug auf Muslime zum Ausdruck. Diese verallgemeinernden Einschätzungen

setzt sie fort, indem sie in der Gesellschaft einen allgemeinen Wunsch nach Verdrängung des Themas und eine abnehmende Zivilcourage zu erkennen meint. Deshalb mache sie sich Gedanken, wie dem durch einen angemessenen Unterricht entgegenzuwirken sei. Über die Elternhäuser gibt die Lehrerin eine sehr einseitige, negative Beurteilung ab. So seien ihren Aussagen nach, die meisten Kinder im Bezug auf Wissensvermittlung und emotionale Geborgenheit vernachlässigt. Die Lehrerin stellt verallgemeinernd eine Verwahrlosung der Kinder fest und sieht es daher als ihre Aufgabe, sich um die Kinder zu kümmern. Sie kritisiert ebenso den fehlenden Bezug der Eltern zu Kirche und Religion. Diese sei nur zu den traditionellen Festen feststellbar. Mit dieser Beurteilung nimmt die Lehrerin Wertungen vor, die ihr an einer öffentlichen Schule nicht zustehen. Die Erwähnung dieser Beobachtungen könnte jedoch ein Zeichen für eine eigene religiöse Bindung sein, obwohl sie sich deutlich von der katholischen Kirche distanziert.

Aufgrund der negativen Haltung den Eltern gegenüber war es für die Lehrerin auch nicht notwendig die Eltern in das durchgeführte Projekt einzubinden. Eventuelle Auswirkungen auf den Unterricht und die Kinder wurden ausführlich besprochen.

Um Unterstützung bei ihren Bestrebungen zu erhalten, versucht sie immer wieder Kolleginnen und Kollegen für die Thematik zu begeistern, ihnen Hilfe anzubieten und sie zu Fortbildungen anzuregen. Diese wären nur teilweise interessiert, hätten Fortbildungen besucht, würden das Thema aber nicht weiter schulisch behandeln. Sie begründet dies mit fehlenden Unterrichtsmaterialien, mangelndem Mut und/oder Selbstreflexion oder der Meinung, dieses Thema „endlich ruhen zu lassen“. Da sie ihre Kolleginnen und Kollegen offensichtlich sehr schätzt, bedauert sie dieses Verhalten, hat jedoch Verständnis dafür.

Ihre Schülerinnen und Schüler schätzt die Lehrerin allgemein als sehr interessiert, offen und vorurteilsfrei ein. Eine Projektion eigener Erwartungen auf die Kinder ist hier nicht auszuschließen. Diese angenommenen guten Voraussetzungen spielten auch bei der Rechtfertigung für die Projektdurchführung in der letzten Klasse eine Rolle. Speziell diese Klasse hätte ihren Angaben nach besonders geeignete Voraussetzungen gehabt, auch weil sie Herausforderungen liebte. Bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler fällt auf, dass sie durch die Lehrerin immer

wieder ohne Differenzierungsansätze als Kollektiv in ihrem Sinne beschrieben werden.

Im Bezug auf die Holocaust Education nennt die Lehrerin neben dem bereits besprochenen Ziel der Förderung einer Zivilcourage, das Vorhandensein eines besonderen Vertrauensverhältnisses und eines möglichst frühen Beginns in der Volksschule. Die Lehrerin unterstreicht die Notwendigkeit Lücken im „fragmentarischen Vorwissen“ bereits in der Volksschule zu schließen, denn in den weiterführenden Schulformen seien die Voraussetzungen ungünstiger. Damit unterstreicht sie Forderungen aus der Literatur, die im Detail besprochen wurden.

Als Grenzen bei der Bearbeitung des Themas Holocaust führt sie die Themen Euthanasie, entsetzliche Bilder, aber auch ungeeignete oder überforderte Lehrerinnen und Lehrer an. Problematischer wurde die Ansicht der Lehrerin zur Ausgrenzung des Themas bei „schwierigen Kindern“ gesehen, wie an der betreffenden Stelle (Kap. 4.1.11.5) näher erläutert wurde.

Insgesamt kann eine sehr gute fachliche Kompetenz der Lehrerin im Hinblick auf die Holocaust Education festgestellt werden, wobei durchaus kritische Aspekte in dieser Interpretation sichtbar wurden, da diese Kenntnisse mehrfach im konkreten Handeln der Lehrerin unberücksichtigt blieben.

4.2 Betrachtung des Projektablaufes

Auf eine detaillierte Beschreibung des Projektablaufes wird an dieser Stelle verzichtet, da sich diese aus der ausführlichen Projektbeschreibung von Frau U. im Anhang herauslesen lässt. Hier geht es vielmehr darum, einzelne markante Punkte herauszustellen. Diese werden erziehungswissenschaftlich betrachtet und im Speziellen mit den methodisch-didaktischen Erkenntnissen der Holocaust Education und den diesbezüglichen Kenntnissen und Aussagen der Lehrerin verglichen. Es gilt Übereinstimmungen, aber auch eventuelle Diskrepanzen aufzuzeigen und diese kritisch zu analysieren. Aber auch die Orientierung der Lehrkraft wird hier immer wieder eine entscheidende Rolle spielen.

Frau U. betonte im Laufe des Interviews häufig, sich im Vorfeld des Projektes ernsthaft mit der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust auseinander gesetzt zu haben.

4.2.1 Vorbereitungen des Projekts

Z.781-794: *Ach, ich hab immer versucht mi so auf das vorzubereiten, auf jeden Schwerpunkt in den Jahren, um eben, dass i Probleme eben im Vorhinein irgendwie verhinder[...] du kennst deine Klasse sehr, sehr gut. [...] Ma hat als Volksschullehrerin doch ein totales Vertrauensverhältnis.*

Die Lehrerin habe in all den Jahren immer versucht, sich auf jeden Schwerpunkt vorzubereiten, um Probleme im Vorhinein zu verhindern. Sie würde ihre Klasse sehr gut kennen und nennt auch das besondere Vertrauensverhältnis in der Volksschule.

Auch in diesem Zitat bezieht sich die Lehrerin auf das gute Vertrauensverhältnis mit ihren Schülerinnen und Schülern. Dazu gibt Velthaus (1973, zit. n. Hanisch S. 57) folgendes zu bedenken: „Während ein Kind vertraut, weil es Sicherheit und Geborgenheit spürt, bedeutet Vertrauen auf Seiten des Erziehers Bejahung, Anerkennen und Ernstnehmen der Person.“ Im Laufe der Analyse wird sich zeigen, inwieweit sich die Lehrerin an diese Definition hält und die Kinder in diesem Sinne betrachtet und behandelt.

Ihre Vorbereitung sieht sie dahingehend, Probleme im Vorhinein zu verhindern. Wie man im vorliegenden Projekt sehen wird, gelingt ihr dies durch eine straffe Unterrichtsgestaltung aber auch, indem sie eventuelle Probleme nicht als diese wahrnimmt. Eine ernsthafte Vorbereitung auf derartig diffizile Projektthemen sollte sich jedoch nicht ausschließlich auf eine Problemvermeidung beschränken.

Z.180-191: *Interviewer: Haben Sie schon Vorarbeit mit den Kindern gemacht, zum Thema...*

Lehrerin: Ich hab schon in der 2., und in der 3. Klasse und in der 4. Klasse, schon davor gearbeitet.

Interviewer: Also die Kinder haben über Nationalsozialismus etwas gewusst?

Lehrerin: Die Kinder haben schon etwas gewusst. Anders lässt sich das nicht machen. Also die müssen ein Wissen über den Nationalsozialismus haben.

Die müssen wissen, was war grundsätzlich ein KZ, welche KZs hats gegeben. Also das ist schon wichtig, weil man kann ihnen das nicht drüberstülpen und sie haben keine Ahnung. Das hat sich entwickelt praktisch über drei Jahre und das war das Abschlussprojekt, so als, eben als Höhepunkt und Abschluss in der Volksschulzeit.

Sie würde das Thema bereits ab der 2. Klasse behandeln, da es ihres Erachtens eine Entwicklung brauche. Sie betont die Notwendigkeit, dass Kinder [auf derartige Projekte, Anm. der Verf.] vorbereitet werden müssen und im Vorfeld Wissen über den Nationalsozialismus und KZ haben sollten. Das Abschlussprojekt [zu Janusz Korczak, Anm. d. Verf.] bezeichnet sie als Höhepunkt und Abschluss der Volksschulzeit.

Die Lehrerin ist sich hier bewusst, dass gerade ein solch schwieriges Thema, das sich mit dem Tod in Konzentrationslagern auseinandersetzt, unbedingt Vorarbeiten benötigt. Sie gibt an, dass die Kinder über die Existenz und auch die Orte der Konzentrationslager Bescheid gewusst hätten und dieses Wissen ihres Erachtens als Vorbereitung notwendig sei. Nicht klar ist die Aussage, was sie damit meinte, dass die Kinder wissen sollten was „grundsätzlich ein KZ“ sei. Eine Aussage über den Inhalt dieser Unterrichtseinheiten ist leider nicht möglich, da es keine diesbezüglichen Nachfragen meinerseits gab. Im Nachhinein wäre interessant zu wissen, wie die Lehrerin eine solche gestaltet hat, oder ob es nur um Weitergabe von „Daten und Fakten“ ging. Gerade beim Thema Tod ist eine sehr sensible Vorgehensweise notwendig, wie im entsprechenden späteren Analyseabschnitt noch zu sehen sein wird (vgl. Kap.4.2.14). An dieser Stelle sei angemerkt, dass es nicht Aufgabe der Volksschule sein kann, über Orte der Konzentrationslager zu informieren. Dies ist keineswegs notwendig um Mechanismen und Strukturen des Nationalsozialismus aufzuzeigen und würde das Vorstellungsvermögen der Kinder übersteigen, bzw. sie auch angesichts der Häufigkeiten ängstigen. Die diesbezügliche Aussage der Lehrerin ist daher kritisch zu sehen.

Zur Vorbereitung auf das konkrete Unterrichtsprojekt überlegte sich die Lehrerin geeignete Unterrichtsmethoden, um den Kindern das Thema näher zu bringen. Inwiefern sie dieses Vorhaben realisieren konnte, wird die nachfolgende Projektanalyse zeigen.

Z.238-239: *I hab so lang herumgekopft, wie kann ich das für die Kinder irgendwie konkret machen und [...]*

Die Lehrerin habe lange darüber nachgedacht, wie sie das Thema für die Kinder besser verständlich machen könnte.

Obwohl sich die Lehrerin nach eigenen Angaben viele Gedanken zum Projektablauf machte, werden nachfolgende einige kritische Punkte im Ablauf zu besprechen sein. Im Vorfeld ignorierte sie beispielsweise die Tatsache, dass sich auch Kinder mit

Migrationshintergrund in ihrer Klasse befanden. Diese könnten möglicherweise einen anderen Zugang zur Thematik haben und es bräuchte daher auch nach Meinung der Lehrerin eine differenzierte Betrachtung und spezielles Unterrichtsvorgehen.

Die folgenden Zitate sollen zeigen, in wie ferne sich die Lehrerin auf das Projekt vorbereitete und in welche Richtung ihre Gedanken dabei gingen.

Z.610-612: *Es braucht eine ganz eine gute Vorbereitung. Natürlich auch deswegen, weil i net gewusst hab, wie ist dann die Reaktion, wenn sie dann beim Zug stehn und es heißt: Und der Zug hat sie dann ins Lager gebracht.*

Es bräuchte eine ganz gute Vorbereitung. Natürlich auch deshalb, weil die Lehrerin nicht wusste, wie die Reaktion sein würde, wenn die Kinder beim Zug stehen würden und es heißen würde, dass der Zug sie [die Korczak-Kinder, Anm. d. Verf.] ins Lager bringen würde.

An dieser Stelle erweitert die Lehrerin den Zweck einer guten Vorbereitung. Sie dient nicht nur der Problemvermeidung, sondern sollte auch im Hinblick auf diese „heiklen“ Situationen gemacht werden. Leider fehlen der Lehrerin die geeigneten Hilfsmittel und Überlegungen, wodurch auch ihre Nervosität zu erklären ist.

Z.598-607: *Ich denk, sie haben vielleicht auch bei mir eine gewisse Nervosität gespürt, denn je mehr es zum Ende hingekommen ist, umso mehr hab i mir gedacht: Hoffentlich geht alles gut, gö. I hab mir wirklich, I hab mir so viele Gedanken gemacht zu dem Workshop, i hab mir wortwörtlich überlegt: Wie werd i des sogn, wie werd i des sogn, wie werd i des sagen und hab das a immer wieder durchgespielt. ah, um zu verhindern, dass das vielleicht dann in irgendeine Richtung geht, die das ganze kaputt macht. Es muss nur sein, dass i irgendeinen Leerlauf hab, oder dass i ein Material erst suchen oder herrichten. Inzwischen fangen zwei drei an blödeln und es ist g'laufen. Es ist vorbei. Also i war sicher relativ angespannt.*

Frau U. denkt, dass die Kinder vielleicht auch eine gewisse Nervosität gespürt hätten. Denn je mehr sich das Projekt dem Ende genähert hätte, desto mehr habe sie gehofft, dass alles gut gehen würde. Sie habe sich wirklich sehr viele Gedanken zu diesem Workshop gemacht und sich die Vorgehensweise wortwörtlich überlegt. Das habe sie immer wieder durchgespielt, um zu verhindern, dass es in eine Richtung gehen würde, die alles zerstören würde. Es wäre möglich gewesen, dass bei einem Leerlauf der Lehrerin oder der Suche nach einem Material Kinder zu „blödeln“ begonnen hätten und alles sei damit „gelaufen“ und vorbei gewesen. Die Lehrerin war sehr angespannt.

Auch hier führt die Lehrerin an, dass sie einzelne Situationen immer wieder zum Zweck der Problemvermeidung durchgespielt hatte. Die Vorbereitung ist ausschließlich in diese Richtung gegangen. Mit einer straffen Durchführung der Arbeitsschritte ohne Unterbrechung meinte sie dieses zu erreichen. Bedürfnisse und

Regungen der Kinder hatten hier keinen Platz. Dies machte die Lehrerin sehr angespannt und unsicher.

Z.747-750: *Jedes Kind hat's vorgelesen und hat den Stern dann dazugelegt. Also das war schon... also der Moment, wenn i dran denk... i hab mir gedacht... was tua i wenn jetzt... womöglich weint irgendana oder womöglich will jetzt ana nimma... oder... ja, dann ists so, dann muss is akzeptieren.*

Jedes Kind habe es vorgelesen und hat den Stern dann dazugelegt. Wenn die Lehrerin daran denken würde, wäre das schon ein Moment gewesen, wo sie sich überlegt habe, was sie tun hätte sollen, wenn ein Kind zu weinen begonnen oder nicht mehr gewollt hätte. Dann wäre es eben so gewesen und die Lehrerin hätte das akzeptieren müssen.

Etwaige unerwartete Emotionen der Kinder reflektierte sie erst während des Projektes und gab an, dass sie diese dann, „akzeptieren“ hätte müssen. Dann wäre ihrer Ansicht nach, das Projekt, vor allem, wie sie es sich vorstellte, vorbei gewesen. Hier ist darauf hinzuweisen, dass Akzeptieren etwas Passives ist, wo hingegen im Falle von Kinderreaktionen aktiver Handlungsbedarf der Lehrerin gefordert gewesen wäre. Konkrete Überlegungen zu diesem aktiven Vorgehen „im Fall der Fälle“ hat sich die Lehrerin jedoch keine gemacht.

Daraus kann man schließen, dass in diesem Moment der gelingende Ablauf des Projektes und die Angst vor einem Abbruch durch nicht vorhersehbare Gefühlsausbrüche der Kinder die Anspannung der Lehrerin mehr auslösten als die möglichen Emotionen der Kinder an sich. Möglich ist auch, dass diesbezügliche Probleme erst während des Projektes bewusst wurden. Hier dürften sich Bedürfnisse und Emotionen von Schülerinnen und Schülern und die Interessen der Lehrerin gegenüber gestanden haben. Es entsteht der Eindruck, dass der vordergründige Wunsch nach einer guten Projektdurchführung (unbewusst) den Blick auf die tatsächlichen Gefühlsregungen der Kinder etwas verstellte.

Bei der Bearbeitung des Themas gibt Frau U. dagegen an, meist von den Fragen und Interessen der Kinder auszugehen, wie in den beiden folgenden Kapiteln näher beschrieben wird.

4.2.2 Von den Fragen der Kinder ausgehen

Z.30-31: Und dann bin ich immer ganz glücklich, wenn so eine Frage kommt, weil i ma denk: „Jetzt kann i dann anfangen“.

Die Lehrerin sei immer ganz glücklich wenn so eine Frage kommen würde, da sie dann [mit dem Thema, Anm. d. Verf.] anfangen könne.

So würden in ihrem Fall meist konkrete Fragen der Kinder die unterrichtliche Behandlung auslösen. Damit käme sie einer gängigen Forderung der Holocaust Education nach, nämlich von den Fragen der Kinder auszugehen. Sie gibt an anderer Stelle (vgl. Z.77-80, Kap.4.2.2.2) des Interviews jedoch auch an, dass sie das Thema anderenfalls auch ohne Fragen der Kinder bearbeiten würde. Auch diesbezüglich wird sie wissenschaftlich unterstützt, da Heyl (1996a) dazu meint, dass man als Erzieherin und Erzieher nicht darauf warten dürfe, bis Kinder Fragen zum Thema stellen würden. Als Aufgabe der Pädagogik gälte es auch „Fragen erst anzuregen oder unausgesprochene, für die Kinder vielleicht unaussprechliche Fragen mit ihnen zusammen zu formulieren“ (S. 26).

Der Familientherapeut und Medienpädagoge Jan Uwe Rogge rät, bei kleineren Kindern nicht vorweg langatmige Erklärungen abzugeben, sondern implizit nur auf Fragen der Kinder zu antworten. Bei Schulkindern müsse jedoch eine entsprechende Nachbereitung folgen. Denn es gäbe immer wieder Schülerinnen und Schüler, die keine Fragen stellen und somit mit der Thematik und ihren Emotionen und Ängsten alleine gelassen werden würden.

Schulkinder stellen vermehrt „Bezüge zur eigenen Wirklichkeit her und befürchten, dass dergleichen auch im Hier und Jetzt passieren kann. Es ist möglich, dass das Thema bei Ihnen „Gefühle der Hilflosigkeit und der Ohnmacht“ hinterlässt. (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung Deutschland, www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=S19K0H).

Aber es gibt auch Fälle, in denen Kinder auf ihre drängenden Fragen keine angemessenen Antworten erhalten. Für Kinder scheint es nichts Unbefriedigenderes zu geben, als wenn man sie im Unklaren lässt und ihre Fragen, auch vorerst diffuse, nicht ernst nimmt und unbeantwortet lässt. Manche Kinder, auch im Grundschulalter, geben sich damit nicht zufrieden und können zu Erforschung dieser „Geheimnisse“ viel Energie aufwenden, wie es das Beispiel aus der Literatur des kleinen Jungen

Momik zeigt. David Grossmann (1991, S. 2) schildert hier in eindrucksvoller Weise, wie sich der Neunjährige nicht mehr mit der „Verschwörung des Schweigens, hinter dem sich die Erwachsenen verschanzen“ und unverständlichen Anspielungen zufriedengeben will, sondern selbst die Familiengeschichte während der NS- Zeit zu erforschen beginnt.

Der Frankfurter Psychoanalytiker Sammy Speier (vgl. Heyl, 1996, S.25) schreibt dazu, dass Kinder Geschichten brauchen, damit sie einen Bezug zur Vergangenheit herstellen können. Es fehlen die Großeltern, die die „Kinder auf den Schoß nehmen“ und „Geschichten aus ihrem Leben erzählen“. Denn das zur „Verfügung stehende Erzählrepertoire“ würde aus „bedenklichen, beschämenden und grässlichen Geschichten“ bestehen. Aus diesem Grund schweigen sie und erzählen lieber nichts. „Was da ausgeblendet wird, erscheint bei den Kindern [...] als Leere“ (ebd.).

4.2.3 Vom Interesse der Kinder ausgehen

Wie nachfolgend erwähnt, ist die Lehrerin bei diesem Projekt von einem kollektiven Interesse der Schülerinnen und Schüler, das sie nach ihren Aussagen auch durch ihre Fragen kundtaten, ausgegangen. Dieses besonders große Interesse und die Fragen der Kinder hätten die Lehrerin zu dem Projekt animiert.

***Z.71-75:** Interviewer: Wie lange machen Sie das jetzt schon?*

Lehrerin: I denk 10 Jahr, dass ich´s ein bisserl intensiver mach, gö. Aber noch nie so intensiv wie bei meiner letzten Klasse, weil es da einfach so leicht gegangen ist, weil die so ein Interesse gehabt haben und immer gefragt haben und ja, und des a so gut verstanden haben.

Die Lehrerin mache einen derartigen Unterricht seit ca. 10 Jahren intensiver. Bei der letzten Klasse tat sie dies besonders intensiv, da es leichter möglich war und die Kinder ein großes Interesse gehabt hätten. Sie hätten immer gefragt und auch alles sehr gut verstanden.

Dieser Argumentation zum außergewöhnlichen Interesse der Kinder scheint eine Rechtfertigung zur Durchführung des Projektes zugrunde zu liegen. Die Lehrerin näherte sich im Laufe der Jahre bewusst dem Thema „Tod“ an und bei den Kindern dieser Klasse scheint sie optimale Voraussetzungen vorgefunden zu haben.

***.Z.141-143:** Interviewer: Mhm. Das heißt das Bilderbuch fürs Projekt haben Sie ausgesucht?*

Lehrerin: Das hab i ausgesucht, ja.

Die Frage, ob die Lehrerin das Bilderbuch für das Projekt selbst ausgesucht hätte, bejaht diese.

Obwohl die Lehrerin oben anführt von den Fragen und dem Interesse der Kinder auszugehen, entscheidet sie sich in diesem Projekt für dieses Bilderbuch ohne die Meinung der Kinder einzuholen. Auch dies zeigt die persönliche Wichtigkeit des Projektes. Wie die Lehrerin später anführt, wollte sie „es ausprobieren“ (vgl.Kap.4.2.5).

Nachfolgende Belegstellen zeigen, dass sich die Lehrerin immer wieder auf das Interesse der Kinder beruft und die vorhandene Ruhe in diesen schwierigen Situationen in diesem Sinne interpretiert.

Z.578-581: Und jetzt kommt ein relativ langer Abschnitt im Buch... es hat aber überhaupt kein Problem gegeben hinsichtlich Konzentration, also man hätte eine Stecknadel fallen hören...so interessiert waren sie.

Es hätte keinerlei Schwierigkeiten mit der Konzentration gegeben, man hätte eine Stecknadel fallen hören können, da die Kinder so interessiert gewesen seien.

Z.741-742: Interviewer: Also beim 18 er Bild, der Bub schaut ja recht nachdenklich aus...

Lehrerin: ...also sehr konzentriert. ja, ja..

Auf die Bemerkung, dass ein Bub auf einem Foto recht nachdenklich aussehen würde, antwortet die Lehrerin „also sehr konzentriert, ja, ja.“

Aus der Tatsache, dass die Kinder während des Projektes sehr ruhig waren, schließt die Lehrerin auf großes Interesse. Den Einwand der Interviewerin, dass ein Kind nachdenklich aussehen würde, korrigiert sie sofort mit der Aussage, dass das Kind konzentriert gewesen sei. Reaktionen der Kinder wie Ängstlichkeit oder Hilflosigkeit will die Lehrerin offensichtlich nicht wahrnehmen und interpretiert sie so in ihrem subjektiven Sinn.

Auch im Bezug auf die Größe der Puppen gibt die Lehrerin ihre eigene Sichtweise wieder.

4.2.4 Püppchengröße

Die Protagonisten der Geschichte, Janusz Korczak und Stefania, wurden durch große Stoffpuppen und die Kinder durch sehr kleine Püppchen, die die Kinder selbst

aus Holzkegeln fertigten, dargestellt Die Erwachsenen waren um ein Vielfaches größer als die Kinder (vgl. Foto 3).

Z.261-264: *Sie wollt mir Gutes tun und hat sie dann zu groß gmacht, ich wollt sie eigentlich kleiner, und auf den Bildern die Proportionen stimmen natürlich nirgends. Aber ich denk mir, um des gehts net, das ist den Kindern a net aufgefallen.*

Sie [eine Freundin, Anm. d. Verf.] habe die Puppen für Janusz Korczak und die Helferin Stefania in gutem Glauben zu groß gemacht. Die Lehrerin wollte eigentlich kleinere, aber darum würde es nicht gehen und es sei den Kindern auch nicht aufgefallen.

Es ist nicht denkbar, dass die Kinder die eklatanten und unrealistischen Größenunterschiede der Puppen nicht wahrgenommen haben, offensichtlich brachten sie dieses aber nicht zum Ausdruck. So konnte und wollte die Lehrerin annehmen, dass es ihnen nicht aufgefallen sei. Klar ist, dass dieser Unterschied Effekte ausgelöst hat. So gehen diese Größenunterschiede mit der Assoziation von Unterschieden in Macht und Autorität einher. Möglicherweise führte diese überdimensionale Darstellung auch zur großen Verehrung, die manche Kinder in ihren Briefen an Korczak und Stefania zum Ausdruck brachten. Die Größe und damit implizierte Mächtigkeit könnten die Kinder mit der Schutzfunktion der Erwachsenen in Verbindung gebracht haben.

4.2.5 Behandlung des Themas mit Bilderbüchern

Frau U. gibt an, Kinder ab der 1. Klasse mit verschiedenen Geschichten aus Bilderbüchern in die, vorerst sozialkritische, Thematik einzuführen.

Z.62-64: *Sehr erleichtert hats mir die Tatsache, dass in den letzten Jahren einfach einige Bilderbücher erschienen sind, mit denen man ganz gut arbeiten kann [...].*

Die Behandlung des Themas sei der Lehrerin durch den Einsatz von in den letzten Jahren erschienen Bilderbüchern erleichtert worden. Damit könne man nach Ansicht der Lehrerin ganz gut arbeiten.

Hier bezieht sich die Lehrerin auf die empfohlene Methodik der Holocaust Education, in der Volksschule Bilderbücher zur Behandlung dieser Thematik zu verwenden. Die verallgemeinernde Aussage, dass man mit allen Bilderbüchern gut arbeiten könne, ist hier kritisch zu betrachten. Auch das vorliegende Buch zeigt einige brisante Stellen, die noch auf ihre Eignung für den Unterricht überprüft werden. So ist es

Aufgabe der Lehrkraft aus der Fülle der bereits existierenden Bilderbücher zum Thema geeignete Bücher mit Sorgfalt auszuwählen

Aufbauend auf die sozialkritischen Themen der 1. Klasse, behandelt die Lehrerin in der 4. Klasse die Themen Nationalsozialismus und Holocaust. So lag dem hier bearbeiteten Projekt ebenso ein Bilderbuch, „Janusz Korczak. Der König der Kinder“ zugrunde.

Z.1266-1267: *[...] dieses Projekt, so nur in der 4.Klasse, weil es weiter geht als die anderen.*

Die Lehrerin gibt an, dass das Projekt erst in der 4. Klasse gemacht werden könne, da es weiter ginge als die anderen.

Hiermit meinte die Lehrerin, dass sie bisher Bücher mit positivem Ausgang gewählt hat und in diesem Fall bewusst das Buch von Janusz Korczak, das mit dem Tod endet, aussuchte.

Obwohl die Lehrerin nachfolgende pädagogische Forderung Yad Vashems (Imber & Shik-Eytan, o.J.) nach einem positiven Ausgang einer Geschichte kennt, hat sie sich für dieses Bilderbuch entschieden. Sie wollte damit einen „Schritt weitergehen“ und es „ausprobieren“, wie im nachfolgenden Abschnitt näher belegt wird.

Mittels Bilderbüchern und Rollenspielen betreibt die Lehrerin ab der ersten Klasse soziales Lernen als Vorbereitung auf das Thema Nationalsozialismus und Holocaust. Damit kommt sie einer pädagogischen Empfehlung nach.

Um die Anbahnung politischer und historischer Lernprozesse im Sachunterricht zu begünstigen, empfiehlt sich der Einsatz von sozialkritischen Kinderbüchern. Diese heben sich von Fabeln, Märchen oder anderen Phantasieerzählungen ab, indem sie realistische Sachverhalte, Konflikte und Schwierigkeiten thematisieren oder sich mit historischen oder geografischen Sachthemen beschäftigen. Dabei gehen sie auf Probleme aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Kinder ein. Hier werden die Kinder als gleichberechtigt und an diesen Themen interessiert wahrgenommen. Sozialkritische Kinderliteratur soll nach Kiper, (1997) „die Kinder informieren, Interesse wecken und Sachverhalte aufklären. Sie soll Kindern helfen, über etwas zu lesen, über das sie (noch) nicht nachzudenken gewagt haben oder für das sie bis

jetzt noch keine Sprache fanden“ (S.159). Hier nimmt Kiper indirekt Heyls (1976a) Forderung nach Initiierung von Kinderfragen auf (vgl.Kap.4.2.2).

Da Kinderbücher „an den Erfahrungen und Interessen der Kinder anknüpfen“, „in ihrem Schwierigkeitsgrad dosiert sind“, „Leseanreize durch Identifikationsmöglichkeiten bieten“ und „vielfältige Anschlussmöglichkeiten bieten“ kommt ihnen auch beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust pädagogisch-didaktischer Wert zu (Kiper,1997, S.179).

Beim Einsatz von Bilderbüchern sind solche vorzuziehen, in denen es um die Darstellung von Einzelschicksalen oder auch beispielsweise um den Verlust eines Freundes, des Haustieres oder des Lieblingsspielzeuges geht. Auch Beck (1996, S. 13f) und Deckert-Peaceman (2002, S. 59) sehen darin für Kinder die Möglichkeit zur Empathie und Identifikation. Kiper (1997,) präzisiert dies, indem er den agierenden Gestalten der Kinder- und Jugendliteratur „zwei elementare Funktionen“ zuordnet. Zum einen „tragen sie die Handlung“ und zum anderen „veranschaulichen sie Verhaltensweisen und Denkprozesse“. Dadurch „wird eine emotionale und ebenso eine kognitive Identifikation des Lesers mit der Figur möglich“ (S.159).

Im vorliegenden Buch wird die Geschichte anhand zweier Kinder, Adam und Lea erzählt. Hiermit geht die Lehrerin auf die Forderung historische Abläufe durch die Erzählung von Einzelschicksalen darzustellen ein, jene nach einem positiven Ausgang lässt sie bei der Auswahl der Geschichte jedoch unberücksichtigt.

4.2.6 Kein positives Ende der Geschichte

Nach dem Pädagogischen Konzept Yad Vashems (vgl. Imber & Shik-Eytan) sollte aufgrund der kindlichen Identifikation mit der Romanfigur darauf geachtet werden, dass die handelnden Personen überleben. Hier sieht Deckert-Peaceman (2002, S.60) jedoch ein Dilemma, da damit der Holocaust fälschlich als „eine Geschichte des Überlebens und nicht der Massenvernichtung von Millionen von Menschen“ dargestellt werden würde (vgl. auch Heyl, 1998, S.124).

Demnach wäre es realistischer, dass der Tod am Ende einer solchen Geschichte steht. Dem ist entgegenzuhalten, dass dies zwar bedauerlicherweise mehrheitlich der Fall war. Doch entspricht es ebenso der Realität, dass Menschen Todeslager

überlebten, so wie es beispielsweise im KZ Auschwitz ca. 7600 Menschen waren (vgl. Woyno, o.J.). Es kann somit nichts dagegen sprechen und es auch keine Verfälschung historischer Gegebenheiten darstellen, in der Volksschule vorerst die Geschichte von Überlebenden zu erzählen.

In Sinne eines besseren „Realitätsbezuges“ wollte Frau U. die Aspekte von Tod und KZ nicht ausgrenzen, wie sich aus dem formulierten Bedürfnis der Lehrerin, das Thema dadurch „konkreter und griffiger“ machen zu wollen, herauslesen ließe. So wollte sie dies in ihrem Unterricht mit diesem Projekt „ausprobieren“.

Z.58-62: *...und hab mir dann immer überlegt: Wie könnt i des in der Volksschul alles ein bisschen konkreter und griffiger machen. Und hab mi halt da so herangetastet, im Laufe der Jahre. Bei jeder Klasse war i dann a bisserl mutiger, hab a bisserl mehr gemacht, habs ein bisschen intensiver gmacht, ah.*

Die Lehrerin habe sich überlegt, wie sie das Thema für die Volksschule „konkreter und griffiger“ machen könne. Sie habe sich im Laufe der Jahre herangetastet und sei mit jeder neuen Klasse immer mutiger geworden und behandelte das Thema immer ausführlicher und intensiver.

An dieser Stelle ist einzuwenden, dass die Lehrerin einen subjektiven Fortschritt durch eine Vertiefung in die Thematik gemacht hat, die Schülerinnen und Schüler jeden Jahrgangs jedoch dieselben Voraussetzungen hatten und somit eine behutsame, schrittweise Einführung in die Thematik bei jeder Klasse notwendig ist. Es ist nicht nachvollziehbar, ob sich die Lehrerin dessen bei ihrem „Experiment“ bewusst war.

Z.131-139: *Und dann wollt ichs amal ah ausprobieren, wie es ist noch ein Stück weiter zu gehen, also dass das Kind oder die Kinder nit grettet werden, am Schluss, sondern dass es dann wirklich Realität ist, dass die alle getötet worden sind.*

Interviewer: mhm

Lehrerin: Ich hab mir gedacht, dass probier i jetzt einmal aus.

Dann wollte es die Lehrerin „einmal ausprobieren“, ein Stück weitergehen, und ein Thema behandeln, bei dem ein Kind oder die Kinder nicht gerettet, sondern am Schluss getötet werden, wie es ja die Realität war. Das wollte sie jetzt einmal ausprobieren.

Z.560-562: *[...] weil i für mi a wissen wollt, wie weit verstehen sie´s wirklich? Gö. Wie weit können sie da mitgehen. Weil i hab das ja a das erste Mal in der Form gemacht.*

Dazu sei nur anzumerken, dass die weitere Analyse zeigen wird, dass die Lehrerin die Rezeption durch die Kinder nur am Rande wahrgenommen und behandelt hat.

Z 1022-1027: *I habs net nur deshalb ausgewählt, dieses Buch, weil er mit ihnen in den Tod gegangen ist, sondern weil ich einmal schauen wollte, und das klingt jetzt irgendwie komisch: Wie weit kann i bei einem 10jährigen Kind gehen? Wie weit packt´s das jetzt- ah- wirklich ganz konkret zu erleben... die Kinder sind in den Tod gegangen. Das war ja das erste Mal, dass ich das gmacht hab mit der Klasse. Das war ein Grund [...]*

Sie gibt an, dass sie das Buch nicht nur wegen des Themas Tod ausgesucht habe, sondern weil sie sehen wollte, wie weit sie bei einem 10-jährigen Kind gehen könne. Sie fände, dass das irgendwie komisch klänge, aber sie wollte wissen, wie weit es ein Kind verkraften könne, wenn es ganz konkret erleben würde, dass Kinder in den Tod gegangen sind. Das war das erste Mal, dass die Lehrerin so etwas gemacht habe. Das sei ein Grund gewesen.

Hier offenbart die Lehrkraft, dass sie das Buch erstens wegen seines Inhaltes, dem Thema „Tod“ ausgesucht hätte und zweitens die Grenzen von 10-jährigen Kindern abtasten wollte. Sie gibt hier selbst zu, dass dies „irgendwie komisch“ klingen würde und spürt damit intuitiv eine mögliche pädagogisch-didaktische Grenzüberschreitung durch diese hier formulierte Ambition. Auf den Punkt gebracht lässt sich aus diesen Aussagen erkennen, dass die Kinder hier einem persönlichen Experiment dienen sollten.

In diesem Interviewabschnitt wirkte die Lehrerin auch sehr unsicher, aber auch etwas überrascht von ihren selbstreflektierenden Gedanken. Beinahe entschuldigend fügte sie an, dass sie dies ja das erste Mal gemacht hätte.

Trotzdem mutet sie dieses Thema ihren Schulkindern zu und ortete, wie nachfolgend ersichtlich ist, keinerlei Überforderung der Kinder.

4.2.7 Zumutbarkeit

Z.788-794: *Interviewer: Also das heißt, Sie haben das ihrer Klasse ganz einfach zugetraut.*

Lehrerin: I habs ihnen zugetraut und i habs ihnen auch zugemutet, weil i glaub, weil man sagt, man kann Kindern so was net zumuten, ist das a Scheinheiligkeit. Es kommt drauf an wo man ist, aber wenn i denk, was unseren Kindern alles zugemutet wird. Und was sie a wissen, was in der Welt alles passiert, weil die sitzen während der Nachrichten genauso vorm Fernseher, wie... bei irgendwelchen Filmen, die net für sie geeignet sind.

Die Frage, ob sie das [Projekt, Anm. d. Verf.] den Kindern ganz einfach zugetraut habe, bejaht die Lehrerin und ergänzt, dass sie es ihnen auch

zugemutet hätte, weil sie glaubt, dass es Scheinheiligkeit sei, wenn man so etwas den Kindern nicht zumuten könne. Es käme auch auf den Wohnort an. Wenn die Lehrerin daran denken würde, was man unseren Kindern alles zumuten würde und was sie alles wüssten, was in der Welt passiert. Die Kinder würden sowohl Nachrichten als auch Filme, die nicht für sie geeignet seien, im Fernsehen sehen.

An dieser Stelle definiert die Lehrerin das Projekt selbst als Zumutung für die Kinder. Die Rechtfertigung der Lehrerin liegt hierbei darin, dass Kinder, vor allem in ihrer Umgebung, sowieso schon mit schrecklichen Szenarien konfrontiert werden und es damit, überspitzt formuliert, „auf die des Holocaust auch nicht mehr ankommen würde“. Wenn dem so sei, so müsse es umso mehr Aufgabe der Schule sein, die Kinder vor derartigen Einflüssen zu schützen, ihnen die notwendige Wärme zu geben und die Kälte im Sinne Adornos (1970) durch dieses Vorgehen nicht noch zu vermehren.

4.2.8 Überforderung

Wie die Lehrerin angibt, ist sie mit dem Projektablauf (vgl. Z.880-881, 912-913) und auch den schriftlichen Ergebnissen (vgl. Z.683-686, 1072-1074) der Kindertexte sehr zufrieden. Die Reaktionen der Kinder ließen ihres Erachtens keinerlei Überforderung erkennen. Sie beurteilte diese immer wieder als „ruhig“, „konzentriert“ und teilweise auch als „betroffen“. Sie ging von einem guten Verständnis und aktiver Mitarbeit aus. Neben dem Gefühl der Betroffenheit zog sie keine anderen Gefühle wie Unsicherheit, Ängstlichkeit und Furcht in Erwägung. Aus diesem Grund konnte sie diese bei den Kindern auch nicht feststellen.

Die von der Lehrerin wahrgenommenen Reaktionen entsprachen somit ihren eigenen Wünschen und Vorstellungen. Andererseits ist es auch möglich, dass die Kinder die Erwartungshaltung der Lehrerin spürten und dementsprechend agierten. Ulich (1976, zit. n. Hanisch, 1992, S.24) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die „Erwartungen und Vermutungen, die ein Lehrer im Hinblick auf das Leistungsvermögen verschiedener Schüler hat, [...] seine Interaktionen mit diesen Schülern, die sich entsprechend der durch die Interaktionen vermittelten Erwartungen so verhalten, daß die Erwartungen des Lehrers bestätigt werden“, beeinflussen.

Ein weiteres Argument der Lehrerin, das gegen eine Überforderung der Kinder spricht, liegt in deren exzessivem Medienkonsum.

Z.136-139: *Und i denk a nit, dass Kinder damit überfordert sind, weil die sitzen- zumindest bei uns da- 80% sitzen den ganzen Tag unkontrolliert vorm Fernseher, haben die grausigsten Spiele daheim ah - für die ist des jetzt nix B´sonderes, die sind da nit schockiert.*

Die Lehrerin denkt nicht, dass die Kinder damit überfordert seien, da sie sowieso zu 80% den ganzen Tag unkontrolliert beim Fernsehen sitzen und grausige Spiele daheim hätten. Das wäre somit nichts Besonderes, und würde sie auch nicht schockieren.

Diese polemische, Bemerkung der Lehrerin ist sehr differenziert - auch im Hinblick auf reale Vorkommnisse der Geschichte und fiktive Horrorspiele zu betrachten. Wenn auch die Konfrontation mit nicht altersgemäßen Filmen eindeutig abzulehnen ist, so soll und kann sich ein Kind dieses Alters den realen Darstellungen der Welt in Nachrichtensendungen nicht entziehen. Wichtig ist, den Kindern zu helfen, diese Eindrücke zu verarbeiten und in ihr Weltbild richtig einzuordnen ((Richter, 2004, zit. n. Kühberger & Windischbauer, 2010, S. 16). Dasselbe gilt bei der Bearbeitung des Themas Holocaust.

Gerade durch einen aufklärenden Unterricht wäre es möglich, Kindern den Unterschied zwischen Realität und Fiktion näher zu bringen. Auch der hier völlig überzogen dargestellte Medienkonsum der Kinder könnte Gegenstand einer entsprechenden Medienerziehung sein. Aufgabe einer guten Pädagogik wäre, diese Probleme zu Themen des Unterrichtes oder von Elternabenden zu machen. Berücksichtigt man Untersuchungen, die von den angstausslösenden Faktoren derartiger Sendungen bei Kindern berichten (vgl. Götz, 2006, zit. n. Dettmar-Sander & Sander, 2007, S.189), so gäbe es in einem solchen Fall höchsten Handlungsbedarf von Seiten der Schule.

Eine wiederholt verallgemeinernde Aussage tätigt die Lehrerin auch im Bezug auf die Länge des Projektes; auch dadurch seien die Kinder nicht überfordert gewesen.

Z.353-359: *Ja, 2 1/2 Stunden haben wir gebraucht fürs Ganze. Aber es war den Kindern nicht zu lang.*

Interviewer: Das erscheint mir jetzt eh gar nicht so lang.

Lehrerin: Ja, es hat gepasst, weil wir Verschiedenes gmacht haben und es war ein schöner Sommertag, wir haben die Fenster offen gehabt. Also sie haben überhaupt keine Ermüdungserscheinungen gehabt.

Das Projekt habe 2 ½ Stunden gedauert und es war den Kindern wegen der verschiedenen Aktivitäten auch nicht zu lang. Es wäre ein schöner Sommertag gewesen und die Kinder hätten überhaupt keine Ermüdungserscheinungen gezeigt.

Auf die Frage nach der Länge des Projektes reagiert die Lehrerin mit einer rechtfertigenden Antwort, indem sie sofort anfügt, dass das 2 ½ stündige Projekt den Kindern nicht zu lange gewesen sei. Dass die Kinder keinerlei Ermüdungserscheinungen hatten, unterstreicht sie mit der Schilderung der positiven Rahmensituation in der Bibliothek. Hinter dieser Erzählform der Beschreibung eines schönen Sommertages, versteckt sich die Mitteilung an die Interviewerin, dass alles in bester Ordnung gewesen und es den Kindern gut gegangen sei. Damit lenkte die Lehrerin vielleicht auch von der Zeitnachfrage ab und wirkte einem möglichen Vorwurf einer Überforderung präventiv entgegen.

Wie bereits im Interview nachgefragt erscheint die Zeit in Anbetracht der vielen Aktivitäten für die Projektdurchführung sehr kurz gegriffen. Aus persönlichen Erfahrungen ist bei derartigen Projekten ein weitaus höherer Zeitaufwand vonnöten alleine dafür, um Fragen und Einwände der Kinder zu behandeln. Hier soll die Aussage der Lehrerin nicht in Frage gestellt werden, doch muss diesem Projekt unter diesen Zeitvoraussetzungen eine sehr straffe, strukturierte und direktive Vorgehensweise zugrunde gelegt gewesen sein. Auch dies zeigt, dass den Kindern sehr wenige Freiräume zugebilligt wurden, wie nachfolgend noch genauer erläutert wird (vgl. Kap. 4.2.18).

4.2.9 „Prinzip Hoffnung“

Trotz der belastenden Inhalte des Bilderbuches sieht Frau U. in ihm das „Prinzip Hoffnung“ erfüllt. Yad Vashem sieht dies jedoch in der Darstellung des Überlebens gegeben und empfiehlt dazu: „Im Selbstverständnis unseres pädagogischen Konzeptes halten wir es für richtig, dass der Unterricht dem Lernenden irgendeine Art von Hoffnung belässt“ (<http://ghetto.galim.org.il/eng/about/challenges.html>).

Frau U. meint dieser Forderung nachzukommen, indem sie den Kindern vermittelte, dass es in noch so ausweglosen Situationen immer Menschen gäbe, die für sie da wären, ihnen helfen und die sie nicht verlassen würden. Seien es während des Krieges einige Deutsche oder Österreicher, die geholfen hätten oder im konkreten

Projekt Janusz Korczak und Stefania. Ihr ist es hier ein Anliegen, Vorurteile zu relativieren und positive Aspekte zu zeigen.

Z.796-811: *Interviewer: In der Holocaust-Erziehung wird ja immer wieder gesagt,[...]dass man Einzelbeispiele suchen soll, wo Kinder überleben, dass diese Hoffnung weiterlebt...*

Lehrerin: mh...ganz wichtig...

Interviewer: [...]. Aber hier ist das ganz anders.

Lehrerin: Ja, dass geholfen wird, dass sie überleben. Auch ganz wichtig, dass von Deutschen geholfen wird, denk i. Dass die Kinder... also i hab mi schon immer um solche Geschichten bemüht, dass net das Bild des bösen Deutschen, des bösen Österreichers entsteht, [...].ah... und das Prinzip Hoffnung muss natürlich am Schluss immer da sein und ich glaub aber schon, dass das Prinzip Hoffnung da auch sehr stark kommt bei dem Projekt.

Die Interviewerin stellt fest, dass es [die Darstellung „des Prinzips Hoffnung“ durch ein Überleben anhand von Einzelschicksalen, Anm. d. Ver.] hier anders wäre. Die Lehrerin bestätigt dies und meint, dass es ganz wichtig sei den Kindern zu zeigen, dass ihnen immer geholfen werden würde - in dem Fall auch von den „bösen Deutschen und Österreichern“. Das „Prinzip Hoffnung“ müsse am Schluss immer da sein. Die Lehrerin meint schon, dass dieses Prinzip in dem Projekt sehr stark vorkommen würde.

Die Lehrerin kennt die Forderung nach einem Überleben und legt das „Prinzip Hoffnung“ geschickt in ihrem Sinne aus. Interessant scheint auch die Relativierung der Täterdarstellungen, indem sie auch helfende Österreicher und Deutsche anführt. Dieses Faktum eines differenzierenden Vorgehens der damaligen Bevölkerung dürfte ihr ein Anliegen sein. An dieser Stelle weist sie Reproduktionen von Stereotypen zurück, obwohl sie sich dieser an anderen Stellen selbst immer wieder bedient.

Das gegenständliche Projekt endet nicht mit dem Überleben, bzw. nicht mit einem realen Überleben, sondern einem Weiterleben im Himmel. Darauf geht die Lehrerin hier nicht weiter ein.

So hat sich die Lehrerin das Buch auch auf Grund ihrer persönlichen Auslegung des „Prinzips Hoffnung“ ausgesucht.

Z.1027-1036: *[...], nachdem immer das Prinzip Hoffnung dabei sein muss. Die Tatsache, dass da eine Person war, die sie lange Zeit davor schon betreut hat, beschützt hat, für sie gesorgt hat, die ihr eigenes Leben retten hätte können und dann vorgezogen hat, die Kinder nicht alleine zu lassen und mit ihnen in den Tod zu gehen. Ich glaub, dass das für die Kinder ein unheimlich tröstlicher Gedanke ist. Sonst könnte es unerträglich werden. I glaub für ein sehr sensibles Kind wär das nit zum Aushalten. Wenn man erzählt, dem ist angeboten worden, er kommt davon und der nimmt das an, lasst die Kinder*

allein. I glaub das, das kannst net machen bei an 10jährigem Kind. Das ist schlimmer als der Tod.

Das Prinzip Hoffnung müsse immer dabei sein. Die Tatsache, dass in dem Buch eine Person vorhanden gewesen sei, die die Kinder lange Zeit betreut, beschützt, für sie gesorgt und das eigene Leben hätte retten können, es aber vorzog, die Kinder nicht alleine zu lassen, sondern mit ihnen in den Tod zu gehen, sei für die Kinder ein unheimlich tröstlicher Gedanke gewesen. Sonst könnte es nach Ansicht der Lehrerin für ein sehr sensibles Kind unerträglich werden. So wäre es für die Kinder nicht zum Aushalten gewesen, wenn man ihnen erzählen würde, dass er [Korczak, Anm. d. Verf.] das Angebot davonzukommen angenommen hätte und die Kinder allein gelassen hätte. Nach Aussage der Lehrerin könne man so etwas könne bei einem 10 jährigen Kind nicht machen, da dies für sie schlimmer als der Tod sei.

Hoffnung im Sinne eines Weiterlebens ist in diesem Projekt nur in der, die Erzählung ergänzenden, religiösen Inszenierung eines Weiterlebens im Himmel gegeben. Würde das Projekt ausschließlich die Geschichte wiedergeben, hätte es kein Überleben und auch kein positives Ende gefunden.

Die Tatsache, dass Korczak für die Kinder da war und auch mit ihnen in den Tod ging, wäre geeigneter mit dem Attribut „Trost“ zu versehen. Die Vorstellung eines helfenden Beistandes, gerade im Falle einer hohen Identifikation mit den agierenden Korczak-Kindern, ist eher tröstlich, denn Hoffnung gebend. Möglicherweise ist die Geschichte für die Kinder unter diesen Voraussetzungen leichter verkraftbar und eventuell konnten aufkommende Ängste dadurch abgemildert werden.

Verlassen zu werden sei nach Aussage der Lehrerin schlimmer als der Tod. Diese Ansicht wäre philosophisch zu behandeln und ist sicherlich in Frage zu stellen. Am Beispiel vieler Straßenkinder, beispielsweise in Indien, ist zu sehen, dass über der Trauer nach den verlorenen Eltern der Wille zum eigenen Überleben steht. Dies war gut im preisgekrönten Film „Slumdog Millionär“ von Danny Boyle aus dem Jahr 2008 ersichtlich.

Die Lehrerin tröstet sich m.E. mit dieser Annahme selbst, denn die Begebenheit, dass Korczak die Kinder bis in den Tod begleitet, setzt für sie die Realität des Todes an sich in Relation dazu und kann ihrer Ansicht nach daher auch den Kindern zugemutet werden.

Mit der szenischen Darstellung der Geschichte verfolgte Frau U. jedoch noch andere Ziele. Sie wollte Empathie, aber auch Betroffenheit der Kinder erzeugen.

4.2.10 Empathie/ Szenische Darstellung

Bei der szenischen Darstellung wurden einzelne Passagen der Geschichte aus dem Buch von der Lehrerin vorgelesen und dann von den Kindern mit den selbstgefertigten Püppchen nachgespielt.

Z.478-479: *[...] also wir spielen das jetzt nach, gö, was i im Buch gelesen hab. Wie sie ins Ghetto einziehen. Und dann zeig i ihnen dieses Bild dazu.*

Die Lehrerin erzählte, dass die Kinder die Szenen aus dem Buch, die sie zuvor vorgelesen hatte, nachspielten, beispielsweise den Einzug ins Ghetto. Dann hätte die Lehrerin die jeweiligen Bilder dazu gezeigt.

Z.441-445: *Lehrerin: Ja, sie müssens Haus verlassen und ins Ghetto. Also das ist ganz gut gungen, die Kinder haben sich da so hineinversetzen können, dass man dann unsicher ist, ob einen überhaupt noch jemand mag und dass man sich nicht auskennt was los ist und dass ma Angst hat und Sorgen und dass es a weh tut. Das haben sie super raus arbeiten können.*

Die Lehrerin gibt an, dass die Kinder sich gut in die Situation im Ghetto und die Emotionen wie Angst, Unsicherheit, Sorgen, Schmerz, Unwissenheit, Unklarheit hineinversetzen konnten und sie das „super raus arbeiten konnten“.

Hier ortet die Lehrerin ein sehr gutes empathisches Gefühl und kognitives Verstehen aller Kinder. Aus welchen Handlungen und Reaktionen die Lehrerin dies erkennen konnte, bzw. in welcher Form die Kinder es (die Gefühle?) so gut „herausarbeiten“ konnten bleibt hier jedoch unerklärt.

In jedem Fall ist die gewählte Methode der szenischen Darstellung zur Behandlung dieser Thematik äußerst kritisch zu betrachten, auch wenn ihr positive Absichten zugrunde liegen mögen. Die Ambition von Frau U. war, das Gefühl der Empathie bei den Kindern zu entfachen. Sie sollten sich durch diese Darstellungsform besser in die Geschichte und deren Akteurinnen und Akteure einfühlen können. Dies geschah auch mithilfe starker identifikationsfördernder Vorgehensweisen, wie diesbezügliches Kapitel aufzeigen wird (vgl.4.2.12). Dieser Anspruch ist prinzipiell kritisch zu sehen, da sich keine pädagogische Sinnhaftigkeit darin zeigt und es für Kinder auch nicht möglich ist, in diese (Mord)Opferrolle zu schlüpfen - auch nicht durch das „Nachspielen“ einer derart extremen Situation. Hier wäre besondere Vorsicht angebracht, denn die Darstellung von Grausamkeiten kann bei Schülerinnen und Schüler nicht beabsichtigte Reaktionen wie Faszination, Abwehr, Schuldgefühle oder Relativismus auslösen (vgl. Abram & Heyl, 1996, zit. n. Mugrauer, 1999, S.30).

Heike Deckert-Peaceman äußerte bei einem Seminar in Salzburg (2008) die Meinung, man sollte Themen wie KZ und Tod prinzipiell nicht versuchen darzustellen. Die Theaterpädagogin Ursula Wondraschek meinte in einem persönlichen Gespräch (2010) dagegen, dass ihres Erachtens die Darstellung jeglicher Themen möglich sei, es käme lediglich auf die Art und Einfühlsamkeit der Bearbeitung an. Im Vordergrund erscheint mir hier nochmals die Frage nach der Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit im Bezug auf die Vermittlung der Inhalte in der Volksschule. Die Lehrerin führt selbst an, dass es „für sensible Kinder unerträglich werden könnte“. Sie bezieht dies zwar auf die Situation des „alleine-gelassen-Werdens“, erahnt jedoch mögliche Gefühlsreaktionen der Kinder, die sie im selben Atemzug mit dem Argument des „tröstlichen Gedankens“ an eine Begleitung in den Tod abschwächt.

Durch die Darstellung mit den Püppchen und die gemachten Fotos entstehen in den Köpfen der Kinder Bilder, die sich einprägen. Vielleicht ließen sich die Erkenntnisse, wonach sich der Einsatz von Bildern im Zusammenhang mit dem Holocaust aufgrund der dadurch erzeugten Betroffenheit von selbst verbieten sollte, auch auf diese Darstellungsform übertragen. Denn dabei würde häufig die Grenze zur Überwältigung überschritten. Diese Bilder sind demnach „[...] nicht einfach nur die direkte Wiedergabe einer bestimmten Wirklichkeit. Sie sind nur in ihrem historischen und sozialen Kontext zu entschlüsseln. Bilder schaffen selber erst Realitäten und Denkmäler“ (Sauer, 2010, S.1). In diesem Sinne sind diese, in den Kinderköpfen entstandene Bilder im Kontext der Unterrichtsinhalte, der Klassensituation und der Lehrerinnenwünsche zu sehen.

4.2.11 Betroffenheit / Ghetto

Da dieser Thematik und Problematik hohe Relevanz zukommt, wird die Analyse dieses Bereiches ausführlicher vorgenommen. Im Fall von Frau U. wird das Thema Betroffenheit einige Male im Interview angesprochen.

Unklarheiten ergeben sich in den Aussagen von Frau U. zur Positionierung der Kinder während des Projektes. So stellte sich die Frage, ob sich die Kinder zeitweise selbst oder nur ihre Püppchen im Ghetto befunden hätten.

Einige Aussagen und die Reaktion der Lehrerin ließen spekulative Vermutungen zu. Auf den (gestellten) Fotos (vgl. Foto Nr.12) befinden sich die Kinder immer außerhalb der Mauern.

Z.478-493: *Interviewer: Wie ist das konkret gegangen? Hat dann jedes Kind sein Püppchen genommen und dorthin gestellt?*

Lehrerin: Jedes Kind hat sein Püppchen genommen, hats aus dem Waisenhaus rausgeholt vom grünen Tuch und hats da hingestellt. Ja, natürlich haben wir davor noch die Ghattomauern aufgestellt. I wollt das ursprünglich mit Holzbausteinen machen, hab dann aber gesehen, dass das einfach zu wenige sind und hab dann kurzerhand so große Schachteln die i gefunden hab zerlegt [...]. Das war die Straße, die ins Ghetto geführt hat. ah- ja und eben net nur Straße, sondern jetzt wirds halt einfach eng für die Kinder, gelt. Das haben sie a sehr gut so sagen können...

Auf die Frage der Interviewerin wie der Einzug ins Ghetto mit den Püppchen nachgestellt wurde, antwortete die Lehrerin, dass jedes Kind sein Püppchen genommen, aus dem Waisenhaus vom grünen Tuch heraus geholt und da hingestellt hätte. Zuvor hätten sie noch die Ghattomauern aufgestellt. Ursprünglich wollte sie diese mit Holzbausteinen machen, aber habe dann gesehen, dass es zu wenige waren. So habe sie kurzerhand große Schachteln zerlegt und sie als Mauern verwendet.

Die große Dimensionierung des Ghettos mit Kartons könnte vermuten lassen, dass dieses für die Aufnahme der Kinder gedacht gewesen sein könnte (vgl. Foto 6 u.10). Aus der Aussage, dass es „eng“ für die Kinder wurde und „sie das gut haben sagen können“ ließe sich ebenso auf eine Anwesenheit innerhalb der Mauern schließen.

Z.502-520: *Also, wie sie dann drin waren, haben wir einfach die Ghattomauern zugemacht.*

interviewer: Mhm. Die Kinder waren da nicht drinnen, oder? Nur die Püppchen, oder?

Lehrerin: Nur die Püppchen, die Kinder nit. I hab mir des a überlegt, ob ich das machen soll mit den Kindern, dass ich sie wirklich in die Situation bring, ah,... also meine Schüler konkret in die Situation bring, dass sie dann auf wirklich ganz engem Raum.... ich hab mir überlegt, ob ich da was mit den Tischen machen kann oder so... aber ich hab das dann verworfen, weil ich find das net gscheit. I find des net gscheit. Abgesehen davon, dass es viel Lärm und Unruhe bringt und man net weiß, ob das dann alles irgendwie ausufert, ah... i wollt das net und i war sehr froh dann drüber, weil i gehört hab, eben ahm. eben an der der International School in Jerusalem und a wia i in Mauthausen war, dass man das eigentlich nicht macht. Dass es auch in Mauthausen Lehrer gibt, die ihre Schüler dann 2 Stunden unbeweglich draußen im Hof stehen lassen, nur um... dass sie sich besser hineinversetzen können... also i glaub das braucht's einfach net und irgendwie, ja muss man aufpassen auf die Würde der Schüler, gö. Dass man da net über irgend a Grenze geht, unter Umständen.

Als sie dann im Ghetto waren wurden die Mauern zugemacht. Auf die Frage, ob in dieser Situation die Kinder oder die Püppchen im Ghetto waren, antwortet die Lehrerin, dass es nur die Püppchen waren. Sie hätte sich das überlegt, ob sie die Kinder wirklich in eine solche Situation des eingegengten Raumes bringen sollte. Sie habe sich eine Darstellung mit Tischen überlegt, die Idee dann aber wieder verworfen, weil sie es nicht klug finden würde. Abgesehen vom Lärm und der Unruhe hätte sie Angst vor einer Ausuferung gehabt. Im Nachhinein war sie dann froh darüber, weil auch in der International School in Jerusalem und in Mauthausen davon abgeraten würde. Sie erzählt, dass es auch in Mauthausen Lehrer gäbe, die ihre Schüler zum Zweck eines empathischen Einfühlens 2 Stunden im Hof stehen lassen würden. Abschließend meint sie hier, dass man ein solches Vorgehen nicht bräuchte und man auch auf die Würde der Schüler und auf eine eventuelle Überschreitung von Grenzen achten müsse.

Auf die Suggestivfrage der Interviewerin, die Frau U. eventuell erst auf die Problematik aufmerksam gemacht haben könnte, reagierte Frau U. spontan mit ihren Kenntnissen zur Betroffenheitspädagogik und bestätigte, dass sich nur die Püppchen innerhalb der Mauern befanden. Bei der darauffolgenden umfangreichen und etwas diffusen Argumentation wirkte Frau U. sehr unsicher und angespannt. Sie gab jedoch zu, dass sie sich die Darstellung des Ghettos durch Tische und den Aufenthalt der Kinder im Ghetto überlegt habe. Aspekte, wie der dadurch entstehende Lärm, sollten in Relation zu den möglichen Auswirkungen eines solchen Vorgehens bei den Schülerinnen und Schülern als unwesentlich in den Hintergrund rücken.

Der Bericht der Lehrerin über das Vorgehen von Lehrerinnen und Lehrerin die Kinder „KZ-Situationen“ nachfühlen zu lassen sind im Sinne der Betroffenheitspädagogik abzulehnen und gehören schon lange der Vergangenheit an. Gerade in der pädagogischen Abteilung von Mauthausen machen sich namhafte Experten Gedanken zu einer zeitgemäßen und pädagogisch wertvollen Vermittlungstätigkeit. Auf diese Entwicklungen wird im Zuge dieses Abschnittes nochmals genauer eingegangen werden.

Z.626-627: *Sie kriegen am Schluss den Bescheid, dass sie weg müssen. Sie stellen sich wieder auf, das Ghetto wird geöffnet.*

Am Ende bekamen sie den Bescheid, dass sie weg mussten und stellten sich wieder auf, dann wurde das Ghetto geöffnet.

Aus dieser Handlungsabfolge lassen sich ebenso Ungereimtheiten ablesen. Wie sollte es möglich sein, sich aufzustellen und dann erst das Ghetto zu öffnen, wenn

sich die Kinder außerhalb der Mauern befanden? Ein Hineingreifen über die Mauern war aufgrund der Höhe für die Kinder eher nicht möglich (vgl. Foto Nr. 6 und 10).

Z.638-640: *Und i hab dann inzwischen draußen auch den Zug aufgestellt ghabt und jetzt machen wir auf und sie gehen zum Zug.*

Und dann stellte sie inzwischen draußen den Zug auf und anschließend machten sie auf und gingen zum Zug.

Die Lehrerin beschreibt hier, dass sie „draußen“ war. Im Gegenzug dazu müsste dann jemand „drinnen“ gewesen sein. Dies könnten auch die Kinder gewesen sein.

Z.696-696: *Die Mauern gehen auf. Sie stellen sich auf, wieder in Viererreihen, wie´s ja auch wirklich war, bis zum Schluss. Ja, und dann nimmt jeder sein Püppchen. Ich nimm die zwei Erwachsenen und stelle sie hin. Jeder bringt sein Püppchen dann zum Zug [...]*

Die Mauern gingen auf und sie stellten sich auf, wieder in Viererreihen, so wie es wirklich bis zum Schluss gewesen sein soll. Die Lehrerin stellte die zwei Erwachsenen hin und jeder nahm dann sein Püppchen und brachte es zum Zug.

Auch aus dieser Beschreibung wäre es möglich, dass es die Kinder waren, die sich hier in Viererreihen aufgestellt hatten und anschließend ihre Püppchen nahmen und zum Zug brachten, obwohl sich in dieser widersprüchlichen Aussage (vgl. Z.626-627) zuerst die Mauern öffneten und sich die Kinder erst danach aufstellten.

All diese Belegstellen lassen lediglich Vermutungen und logische Rückschlüsse, jedoch keine Beweise zu. Es geht hier nicht darum, der Lehrkraft wertend Unwahrheiten nachzuweisen, sondern lediglich darum, eine eventuelle Diskrepanz zwischen dem Wissen der Lehrerin zur Holocaust Education und ihrem konkreten unterrichtlichen Handeln aufzuzeigen.

Im Prinzip ist der Schritt von der Tatsache *selbst* im Ghetto zu sein, oder dies durch Püppchen darstellen zu lassen nur ein sehr kleiner und stellt bei den Auswirkungen auf die Kinder wenig Unterschied dar.

Oben beschreibt Frau U. auch, dass die Kinder die Püppchen zum Zug brachten. Diese aktive Handlung der Kinder bedeutet im übertragenen Sinn eine gewisse Beteiligung am Geschehen. In einer derart emotional belastenden Situation ist es nicht auszuschließen, dass dadurch unbewusste Schuldgefühle ausgelöst werden und es zu einer späteren Übertragung im Sinne der Psychoanalyse kommen könnte.

In den nachfolgenden Passagen nimmt die Lehrerin selbst Bezug zur Betroffenheit der Kinder, indem sie diese bei ihnen feststellte oder angab diese erzeugen zu wollen.

Z.761-766: ... sie waren betroffen, sie waren sehr betroffen. Drum i glaub, es ist wirklich ganz... man kann's net anders machen, ohne dass man davor eine Aufbauarbeit macht, gö. I könnt das niemals Kindern zumuten, die gar nie was gehört haben von dem Ganzen. I glaub, das muss man ganz langsam entwickeln.

Die Kinder wären nach Aussage der Lehrerin sehr betroffen gewesen. Aus diesem Grund sei ein solches Projekt nur mit einer guten Aufbauarbeit möglich. Nur so könnte man das den Kindern zumuten. Dies müsse man ganz langsam entwickeln.

In dieser Situation wirkte die Lehrerin sehr angespannt. Noch in der Erzählung ist ihre eigene Betroffenheit zu spüren. Eine Übertragung auf die Kinder ist daher nicht auszuschließen. Diese Aussage der Lehrerin leitete sie aus der von ihr beobachteten Ruhe der Kinder, die sie an ihren Gesichtern abzulesen glaubte, ab. Hier erwähnte die Lehrerin erstmals die Wahrnehmung eines solchen Gefühls bei den Kindern. Ebenso gut könnte man diese Gefühle als Angst oder Schrecken bezeichnen. Die Lehrerin deutete sie jedoch als Betroffenheit.

Die Lehrerin gibt hier auch an den Kindern diese Gefühle „zuzumuten“ und glaubt, dass diese auf Grund einer sukzessiven Vorbereitung im Laufe der Jahre besser verkraftbar wären. An dieser Stelle wäre es notwendig gewesen nach dem Inhalt einer diesbezüglichen Aufbauarbeit zu fragen, denn es ist schwer vorstellbar, dass man Kinder auf derartige psychische Belastungssituationen vorbereiten kann. Die Lehrerin dürfte hier vielmehr die Begegnung mit dem Thema durch andere Bilderbücher gemeint haben. Diese Erfahrungen hätten bei der Bearbeitung des aktuellen Themas, das sich mit Ermordungen auseinandersetzt, höchstwahrscheinlich wenig Relevanz gehabt.

Wurde der Lehrerin in obigen Gedanken das Wort „Betroffenheit“ in den Mund gelegt, so kommt es später von sich aus zur Anwendung.

Z.1318-1332: [...].Man kann mit ganz anderen Mitteln Betroffenheit erzeugen. I denk mir, die Stelle in dem Projekt ...ahh... wo die Kinder beim Zug stehen, wo die Kerze angezündet wird, wo die Musik läuft, das erzeugt so was von Betroffenheit, da brauch i kane Bilder von nackten toten Kindern.

Interviewer: Was erwarten Sie sich durch die Betroffenheit der Kinder, aus dieser Erfahrung des „Betroffen seins“?

Lehrerin: Empathie, [...]

Man könne mit ganz anderen Mitteln Betroffenheit erzeugen [als mit schrecklichen Bildern, Anm. d. Verf.], beispielsweise in diesem Projekt, in der Situation in der die Kinder mit Musikbegleitung beim Zug stehen würden und die Kerze angezündet werden würde. Das würde nach Aussage der Lehrerin genügend Betroffenheit erzeugen und es bräuchte keine Bilder von nackten, toten Kindern. Die Lehrerin erwartet sich durch diese Erfahrungen Empathie.

Hier gibt die Lehrkraft zu, dass sie mit dieser Inszenierung Betroffenheit erzeugen wollte und nimmt an, dies mit dem Projekt erreicht zu haben. Hier ist ihr in vollem Umfang Recht zu geben, denn es ist anzunehmen, dass die Kinder in dieser Situation betroffen und überwältigt waren.

Wie Frau U. weiß, und an anderer Stelle auch anführt, ist der Wunsch nach einem „Betroffen machen“ im Sinne einer verantwortungsvollen Holocaust Education entschieden zurückzuweisen. Auch wenn die Darstellung von abschreckenden Bildern dies noch deutlicher aufzeigt, so ist eine Inszenierung und Darstellung des Todes im KZ mit Kerzenlicht und tragender Musik in eine ähnliche Kategorie einzureihen und hinterlässt ebenso Bilder in den Köpfen der Kinder, die sich manifestieren könnten(vgl. Kap.4.2.10).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist persönliches „Betroffen sein“ nicht übertragbar und kann kein „Betroffen sein“ von anderen fordern. Sich „von etwas betroffen lassen“ ist ein subjektives Gefühl, das sich nicht auf Verlangen hervorrufen lässt. In den Schülerinnen und Schülern könnte es möglicherweise ambivalente, nicht nachvollziehbare Gefühle auslösen. Somit kann und sollte dies auch kein Unterrichtsziel beim Thema Holocaust darstellen.

Für Lehrkräfte gilt es, sich dieser Mechanismen bewusst zu werden. Denn eine „persönliche Betroffenheit ist nicht unredlich, aber sie kann unbeabsichtigte Folgen haben, wenn sie unreflektiert bleibt. Unbearbeitete eigene Ängste, Schuldgefühle, aber auch Sehnsüchte werden in jedem Fall von den Kindern wahrgenommen werden, auch wenn sie noch so freundlich, kindgerecht verpackt oder engagiert daherkommen“ (Dijk, 1998, S.154).

Frau U. korrigiert im Laufe der obigen Textpassage den Begriff der „Betroffenheit“ und ersetzt ihn mit dem der „Empathie“. Anzunehmen ist, dass ihr in diesem Moment die kritische Debatte zur „Betroffenheitspädagogik“ gegenwärtig wurde. So gibt sie an, dass sie mit diesem Projekt, auch mit den emotional belastenden Situationen, Empathie und damit Bewusstseinsbildung erzeugen möchte. Wie nachfolgend dargestellt wird, ist Empathie jedoch nicht durch eine künstlich erzeugte und gewünschte Betroffenheit zu erreichen. Die Fähigkeit zur Empathie ist dagegen notwendig, um Inhalte besser aufnehmen und verarbeiten zu können.

Dieses Wissen trieb vermutlich einige Pädagoginnen und Pädagogen ab den 1980er Jahren dazu, im Sinne einer „Betroffenheitspädagogik“ zu agieren. Im identifikatorischen Ansatz, der zu dieser Zeit in der Didaktik und Methodik verbreitet war, war die Gefahr einer „Betroffenheitspädagogik“ gegeben. Nach Koch (2005) konfrontierten Lehrerinnen und Lehrer ihre Kinder mit diesem „moralischen Impetus.“ Ab den 1970er Jahren kam es im Zuge dessen zu einer Entwicklung der Gedenkstättenpädagogik. In diesen Anfängen meinte man, beim Besuch der Gedenkstätten besondere Betroffenheit erzeugen zu müssen. „Man erhoffte sich, dass emotional betroffene Besucher „imprägniert“ sind gegen jede rechte Bestrebung, Intoleranz, Unmenschlichkeit, usw.“ (ebd.). Manche Lehrerinnen und Lehrer setzten diese Politik fort, indem sie Experimente mit Schülerinnen und Schüler machten, wobei sie am eigenen Leibe verspüren sollten, wie es den Menschen unter diesen unvorstellbaren Bedingungen ging, und es kam zu Ausschreitungen, wie sie von Frau U. oben beschrieben wurden (vgl. Z. 502-520). Doch mit dieser Betroffenheit konnten die Kinder und Jugendlichen nicht umgehen und es erzeugte, gepaart mit der Forderung nach der Identifikation mit den Opfern oft im Gegenteil Abwehrhaltungen. Denn es ist nicht möglich, in die Rolle dieser Opfer zu schlüpfen, auch nicht durch das „Nachspielen“ extremer Situationen (vgl. ebd.).

Nach Terhag (2002) lautete die „Maxime der „Betroffenheitspädagogik“ „handlungsrelevant wird Sachinformation und Aufklärung erst dann, wenn sie mit ‚Betroffenheit‘ verknüpft ist“. Erst wenn jemand von Tatsachen auch "betroffen" wird oder ist, kann und wird er sein Verhalten ändern. „Obgleich diese handlungstheoretische Einsicht richtig war, war sie pädagogisch kontraproduktiv“ (ebd.). Eine solche Pädagogik erzeugte den Vorwurf der Manipulation durch die

Lehrerinnen und Lehrer und eine ablehnende Haltung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hanfland, 2008, S. 23). Dies belegten unter anderem biografische Untersuchungen zum Rechtsradikalismus. Diese zeigten, dass Kinder und Jugendliche gegen den pädagogischen Druck, "betroffen" zu sein oder sich "schuldig" zu fühlen rebellieren und oft als Antwort einen übertriebenen, rechtsorientierten Nationalstolz entwickeln (vgl. Terhag, 2002).

Eine deutsche Pilotstudie „Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust“ (vgl. Brockhaus, 2006.) zeigte, dass sich Lehrkräfte, ähnlich wie Frau U., sehr hohe Lehrziele stecken. Sie nannten Betroffenheit, Verantwortung für ein „Nie mehr wieder“ oder auch die Immunisierung und Mobilisierung gegen „rechts“.

Brockhaus ortet gerade bei diesem Thema einen „sehr hohen Harmoniebedarf“, bei dem sich plötzlich Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler einig sein sollten. Sie sollten alle die Nazis und die Ausländerfeindlichkeit verdammen und Toleranz loben (vgl. Brockhaus, 2006, S.2f)

Auch wenn diese Unterrichtsziele nicht immer formuliert werden, so ist damit der vermutlich gar nicht absichtlich ausgeübte Druck viel stärker wirksam. Brockhaus(2006) zitiert Jens Rüger (2002) der im Zuge der Pilotstudie Altersgenossen befragte, die behaupteten, auf sie „sei von Lehrern sehr viel moralischer Druck ausgeübt worden, mit der NS-Zeit politisch korrekt umzugehen. Bei Nachfragen habe sich jedoch kein einziger daran erinnert, dass ein Lehrer explizit solche moralischen Forderungen ausgesprochen hätte“ (Rüger, zit. n. Brockhaus, 2006, S.3).

Dem pädagogischen Handeln von Frau U. und anderer Lehrerinnen und Lehrer liegen meist großes Engagement und eine ehrliche Überzeugung von „richtigen“ Werten zugrunde. Die Lehrkraft sollte jedoch nicht vergessen, dass im Sinne einer „konstruktivistischen Didaktik die gesellschaftlichen und politischen Wirklichkeiten nicht auf eine Sicht herunter gebrochen werden können“. Auch Kinder erfahren diese individuell als „mehrdimensionale Realitäten“. Daher müssen Lehrerinnen und Lehrer den Kindern „Freiräume geben, um ihre eigenen Weltansichten darlegen und begründen zu lernen“. Der Zweck der Politischen Bildung ist es nicht, Schülerinnen

und Schüler zu bestimmten ideologischen Sichtweisen oder Werthaltungen zu erziehen. „Im Sinne der Multiperspektivität ist es viel mehr angebracht, dass sie lernen mit unterschiedlichen Sichtweisen abwägend umzugehen“ (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010, S.15 und S. 32). Dazu erarbeiteten Politikdidaktikerinnen und -didaktiker in den 1970er Jahren den sog. „Beutelsbacher Konsens“, der bis heute Gültigkeit hat:

Überwältigungsverbot: Die politisch Lernenden sollen dazu befähigt werden selbstständig zu denken und zu urteilen. Deshalb ist Politischer Bildung der Versuch untersagt, Lernenden eigene politische Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen „überzustülpen“. Jede Form der Indoktrination ist mit der Vorstellung vom „mündigen Bürger“ unvereinbar (Lange & Kaiser, 2004, zit. n. Kühberger & Windischbauer, 2010, S. 32).

Koch (2005) meint dazu, dass man im Lager Menschen zu Nummern machte. Wenn es gelingt, hinter diesen Nummern, wieder die Menschen zu sehen, so wäre das eine andere Art der Betroffenheit, in einem weiteren Sinne als Mitleid: „Es betrifft mich, weil ich Mensch bin“. Dies würde von sich aus berühren und keiner „gekünstelten, manipulativen Art der Gefühlsförderung“ bedürfen.

Wichtig ist daher, die eigene Betroffenheit im Sinne eines „ich bin persönlich betroffen“ zu sehen und dieses Gefühl nicht in einer Erwartungshaltung als unabdingbare Forderung auf die Schülerinnen und Schüler zu übertragen. „Denn Erwartungen können als Hoffnungen gedeutet werden, die man bewusst oder unbewußt an andere Menschen heranträgt. [...]. Sie werden spürbar durch einen Glauben an besondere Leistungen, die diesen Hoffnungen Einstufungen mit Hilfe einer individuellen Einstellung vorangegangen sind“ (Hanisch, 1992,S.39).

Unter diesen Gesichtspunkten ist auch die Darstellung mancher Szenen im vorliegenden Projekt zu betrachten. In der nachfolgenden Passage verwendet Wörter wie „Betroffenheit“ und „Empathie“ in einem Atemzug, aber auch dem Begriff „Identifikation“ gibt sie eine synonyme Bedeutung.

4.2.12 Identifikation/ Namen

In diesem Zusammenhang empfehlen die Richtlinien der Holocaust-Taskforce, „dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben werden soll, die von den Nationalsozialisten Verfolgten“ nicht nur „als gesichtslose Masse von Opfern wahrzunehmen, sondern als Einzelpersonen.“ Dies sei notwendig um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass „hinter jedem ‚statistischen Fall‘ eine Person steht, ein Individuum mit einem Leben vor dem Holocaust, mit Freunden und Familie“. Die Würde der Opfer sei immer in den Vordergrund zu stellen (vgl. <http://www.holocausttaskforce.org/education>).

Die Bearbeitung der Thematik am Beispiel einer einzelnen Person gibt zusätzlich die Möglichkeit, sich mit den Opfern zu identifizieren. Beck (1997, S.15) unterstreicht die Notwendigkeit von Identifikation und beschreibt anderenorts welche Voraussetzungen dazu gegeben sei sollten. So ist eine konkrete, detailreiche Beschreibung notwendig, um sich auf eine Geschichte einzulassen und sich mit konkreten Personen solidarisieren zu können. „Identifikationsfiguren eröffnen einen gefühlsmäßigen Zugang und erhalten das Interesse am Thema über einen längeren Zeitraum hinweg. Identifikation ermöglicht dem Kind das Empfinden und Denken eines anderen zu verstehen und nachzuempfinden“ (Beck, 1998, S. 114).

Sie warnt aber gleichzeitig „vor einem Ausblenden historischer Hintergrundinformationen“ und Kipers (1997) ergänzt die Forderung nach notwendigen Identifikationsmöglichkeiten folgendermaßen

Um Kindern einen Zugang zur Geschichte am Beispiel des Holocaust zu eröffnen sind Geschichten wichtig, in die sie sich aufgrund des Vergleichs mit eigenen Erfahrungen einfühlen und eindenken können, und die zugleich deutlich werden lassen, wie sich die politischen Ereignisse und Maßnahmen auf das Leben einzelner Menschen ausgewirkt haben. Hierfür brauchen Kinder Zeit und die Möglichkeit, sich eigene Zugänge, Materialien, Aufgaben wählen zu können.

Im vorliegenden Unterrichtsprojekt treffen einige dieser Ausführungen zu, denn es wird von der Beschreibung von Einzelschicksalen ausgegangen und auch die Auswirkungen politischer Ereignisse für die einzelnen Menschen wurden gut sichtbar gemacht. Die Anforderungen und die Möglichkeiten, sich in Akteurinnen und Akteure einzufühlen, überschreiten hier aber dennoch ihre Grenzen, da es sich um Mordopfer ohne Zukunftsperspektiven handelt.

Die Lehrerin gibt an, dass die Kinder zum Zweck der Identifikation und eines besseren Zugangs zur Geschichte Püppchen selbst anfertigten und für diese anschließend Namen suchten.

Z.250-253: *Denn wenn sie selber so ein Püppchen machen, das ist halt danns Ihre, und dann geben sie dem einen Namen, und dann haben sie gleich einen ganz anderen Bezug a zur Geschichte. Und sie haben sich auch sehr identifiziert mit dem Ganzen.*

Wenn die Schülerinnen und Schüler selbst so ein Püppchen herstellen und ihm einen Namen gäben, dann sei es das Ihre, und sie hätten nach Ansicht der Lehrerin dadurch einen besseren Bezug zur Geschichte. Die Kinder hätten sich in dem Projekt dadurch auch besser identifizieren können.

Z.360-367[...] *ich hab eine Liste aufgelegt mit hebräischen Vornamen. [...]*

Interviewer: Also, die Kinder haben sich einen Namen gesucht?

Lehrerin: Die Kinder haben sich einen Namen ausgesucht. Die, die selber einen hebräischen Vornamen gehabt haben, haben gleich ihren weiter verwendet, Großteils.

Die Kinder geben ihren Püppchen hebräische Vornamen aus einer von der Lehrerin zur Verfügung gestellten Liste. Die, die einen hebräischen Namen hatten, verwendeten ihren eigenen, Großteils.

Die von der Lehrerin gewollte, und bei den Kindern auch festgestellte, Identifikation mit den Püppchen, die hier in der Folge Opfer darstellen und letztendlich auch getötet werden, ist meines Erachtens sehr problematisch. Auch die Verwendung der eigenen Namen, so ferne sie jüdisch klangen, erscheint unreflektiert. Hier wurde eine Gruppe von Kindern mit jüdischen Namen herausgegriffen. Sie erhielten dadurch eine stigmatisierende Kennzeichnung, die sie den Opfergruppen und einer starken Identifikation mit ihnen noch näher brachte. Eine daraus resultierende Entwicklung von Ängsten, ein ähnliches Schicksal zu erleiden, wäre durchaus möglich gewesen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht gibt es keinen einleuchtenden Grund für die Verwendung der eigenen Namen, sondern es lassen sich eher kontraproduktive Auswirkungen bei den jeweiligen Schülerinnen und Schülern vermuten. Eine

instinktive Abgrenzung mancher zeigte sich darin, dass sie die abschließenden Briefe nicht an „ihr“ Kind, sondern ein anderes, mit einem anderen Namen oder an die Erwachsenen richteten. Diese Handlung findet in der diesbezüglichen Analyse der Briefe noch nähere Behandlung.

4.2.13 Gelbe Sterne

Zur Verstärkung der gewünschten Identifikation lässt die Lehrerin die hebräischen Namen nun noch auf gelbe Sterne schreiben. Die Kinder schnitten zuvor zwei gelbe Sterne aus, einen kleinen für das Püppchen und einen größeren, auf den die Kinder die Namen und später einen Gedanken für das Kind schreiben sollten.

Z.547-553: Interviewer: Wie sind sie auf die Idee gekommen, dass Sie einen großen und einen kleinen Stern gemacht haben?

Lehrerin: Ja,... dass, damit die Kinder no irgendeinen Gedanken zu den Kindern... zu den Korczak-Kindern im Ghetto formulieren, den ma auf den Stern gschrieben haben[...]

Die Interviewerin fragt Frau U. wie sie auf die Idee gekommen sei, einen großen und einen kleinen Stern zu machen. Die Lehrerin meinte, dass die Kinder dazu noch irgendeinen Gedanken zu den Korczak-Kindern im Ghetto formulieren sollten, den sie auf den Stern geschrieben hätten.

Die Verwendung des damals für Juden diskriminierenden und ausgrenzenden Symbols eines gelben Sterns, hier versehen mit (teilweise) eigenen Namen, ist meines Erachtens im Hinblick auf den Respekt vor den Opfern, aber auch auf die Stigmatisierung der Kinder eine ungeeignete Methodik. Allzu leicht könnte man annehmen, dass die großen Sterne in der Absicht einer verstärkten Identifikation den Kindern zuzuordnen sind, auch wenn die Lehrerin ein direktes Anstecken vermieden hat.

Die Lehrerin begründet ihr Vorgehen damit, dass sie den Kindern damit deutlich die Veränderungen zwischen der Zeit vor und im Ghetto aufzeigen wollte.

Z.557-562: [...], und i wollt, dass sie das dann auch irgendwie... um no besser mitzukriegen, wie das dann gekippt ist... dass jedes Kind a etwas formuliert, was die Sorge ausdrückt um das Korczak - Kind oder die Angst oder die Unsicherheit und... und da war mir dann das Reden zu wenig, weil i für mi a wissen wollt, wie weit verstehen sies wirklich? gö. Wie weit können sie da mitgehen.

Die Lehrerin wollte, damit die Kinder noch besser nachvollziehen konnten, wie die Situation dann „gekippt“ sei, dass jedes Kind etwas formulieren sollte, was

die Sorge um das Korczak-Kind oder die Angst oder die Unsicherheit ausdrücken sollte. Dazu war der Lehrerin das Reden zu wenig, weil sie für sich wissen wollte, wie weit sie das wirklich verstehen und mitgehen könnten.

Die Lehrerin gibt hier an, dass sie zu diesem Zeitpunkt wollte, dass die Kinder dadurch Gefühle wie Sorge, Angst und Unsicherheit besser nachvollziehen und dieses auf die Sterne schreiben sollten. Diesbezügliche Bedenken zum möglichen Einfühlen in derartige Situationen wurde bereits besprochen (vgl.4.2.1; 4.2.10; 4.2.12). Kritisch infrage zu stellen ist die prinzipielle Anforderung der Lehrerin an die Kinder die (Todes)Angst nachzuvollziehen. Es dürfte keinem Erwachsenen möglich und zumutbar sein, sollte er nicht schon diesbezügliche Erfahrungen gemacht haben. Ein Kind in eine solche Situation zu bringen, erscheint daher wenig reflektiert und auch unverantwortbar.

Die Analyse der Sterne wird die vorhandenen Ängste der Kinder aufzeigen. Hier wäre es notwendig gewesen, sie zum Kontrollzweck während des Projektes angemessen zu bearbeiten. Es ist anzunehmen, dass sich in der Form der Unterrichtsdurchführung kein Platz dafür geboten hat. Pädagogisch empfehlenswerter wäre, eine solche Situation prinzipiell zu vermeiden.

Welche Unterrichtsziele Frau U. mit dem vorliegenden Projekt, das sich am Ende mit dem Thema Tod beschäftigt, verfolgte, gilt es nun genauer zu beleuchten und mit erziehungswissenschaftlichen Kommentaren zu versetzen. Es wird hier keineswegs möglich sein, die gesamte wissenschaftliche Diskussion zu diesem problematischen Thema zu behandeln; es werden lediglich einzelne, erklärende Argumente daraus angeführt.

4.2.14 Konfrontation mit dem Tod

Die Behandlung sensibler Themen wie KZ und Tod ist umstritten und die Auswirkungen auf junge Kinder noch nicht ausreichend erforscht. Ausgehend von den kognitiven Entwicklungsphasen nach Piaget (Piaget und Inhelder, 1972) haben Grundschul Kinder bereits eine Vorstellung vom Tod. Meist haben sie bereits bei Schuleintritt Kontakt mit dem Tod in der Familie, bei einem Haustier, der toten Maus im Garten oder Nachrichtenmeldungen von Katastrophen, Kriegen und Verbrechen gehabt (vgl. <http://www.sonderpaed-online.de/wiss/tol/tol.htm>).

Im Alter von neun bis zwölf Jahren ist den Kindern klar, dass der Tod unwiderruflich ist und alle Menschen sterben müssen. Sie haben großes Interesse an den biologischen Vorkommnissen des Sterbens. Oft kann man beobachten, dass die Kinder sachlich mit diesem Phänomen umgehen. Damit verbundene Gefühle wie Wut, Schuld und Trauer können sie bei sich selbst wahrnehmen (vgl. <http://www.philosophie-lernen.de/Phi%20-tod.htm>).

Die Endgültigkeit des Todes, den biologischen Tod, haben Kinder nach Piaget (Piaget & Inhelder, 1972) meist mit spätestens 10 Jahren verstanden und begriffen. Piaget geht davon aus, dass Kinder in der konkret-operationalen Phase (ab 5./6.Lebensjahr) bereits einzelne Elemente des Todeskonzeptes verstanden haben. In der formal-operationalen Phase (ab 12.Lebensjahr) manifestiert sich ein wirkliches Todesverständnis (vgl. Hammel, 2000, <http://detlefhammel-kks-samonte.de/12.html>).

Hammel (2000) weist in seiner Arbeit aber auch auf die Unmöglichkeit hin, Todesvorstellungen der Kinder nach diesen phasenspezifische Kriterien des logischen Denkens zu beurteilen. Dies wäre seiner Meinung nach „letztlich eine Missachtung der psychosozialen Eingebundenheit der menschlichen Entwicklung und eine Überbewertung der kognitiven Dimension“ (vgl. ebd.).

So sind die Vorstellungen von Sterben und Tod nicht bei allen Kindern gleich und lassen sich nur schwer in genaue Phasen einteilen. Sie können von vielen Faktoren abhängen. Dies könnten beispielsweise die Einstellung der Eltern, die persönlichen Erfahrungen, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, die eigene gesundheitliche Situation, aber auch das Alter sein. Im Vordergrund steht die Zuordnung der Todesvorstellungen zum jeweiligen Lebensalter, wobei zwischen kognitiven und emotional orientierten Sichtweisen unterschieden werden kann. Im Zusammenhang mit dem Todesverständnis von Kindern existieren kognitionspsychologische, psychoanalytische und psychosoziale Ansätze (vgl. Hammel, ebd.), auf die in vorliegender Arbeit nicht näher eingegangen werden kann.

"Das heißt also, der Tod ist für das Kind nichts Abstraktes, sondern etwas überaus Konkretes, bevor es überhaupt mit dem Begriff des Todes konfrontiert wird. Es weiß längst darüber, bevor es das Wort kennt und bevor es mit diesem Wort eine realitätsgerechte Vorstellung verbindet" (Leist, 1981, S.34, zit. n. Hammel, ebd.).

So stellt auch Beck (1996, S.13) fest, dass der Tod kein Tabu-Thema für Kinder ist, sondern eines für Erwachsene. Meist fällt es den Erwachsenen schwerer, über dieses Tabu zu sprechen. Leid und Tod gehören jedoch zum Leben und das Kind braucht diesbezügliche keine Schonung (vgl. Rudolf, o.J. <http://www.f-rudolph.info/ansprachen/511177984510aab01/index.html>). Beck (1996, S.14) meint, dass es zuerst für Erwachsene notwendig sei, sich „mit ihren eigenen Gefühlen, Ängsten und Einstellungen auseinanderzusetzen.“ Oftmals projizieren Eltern eigene Ängste auf die Kinder. Doch erst durch das Verdrängen von Tod, Leid und Trauer kann es zu seelischen Schäden bei den Kindern kommen. Deshalb ist es wichtig, Kinder stark zu machen, um Trauer und Tod zu verarbeiten. Wie bereits in dieser Arbeit erwähnt, füllen Kinder unbearbeitete Fragen mit ihren eigenen Phantasievorstellungen, die noch schlimmer und bedrohlicher, als die Wirklichkeit sein können. Notlügen und Halbwahrheiten werden von ihnen als solche entlarvt und schwächen das Vertrauensverhältnis zu den Erwachsenen. Nach Meinung Rudolfs (vgl. Rudolf, o.J. ebd.) brauchen Kinder die Erfahrung von Tod und Trauer für ihre Entwicklung.

Wie die Untersuchung von Flügel (2008) zeigt, haben Kinder auch Kenntnis von den Vernichtungsmechanismen der Nationalsozialisten, wie beispielsweise der Vergasung. In der Studie wird deutlich, dass Kinder diese Szenen des Todes sehr wohl „dicht, genau, schonungslos und emotional distanziert“ (Flügel, 2008, S.3) beschreiben können. Dies liegt nach Ansicht Flügels möglicherweise an einer gewissen „Faszination am Grauen“, was irritiert weil es „geläufige Vorstellungen und Kindbilder irritiert“ (ebd.).

In der Studie fiel auf, dass die Beschreibungen der Todesszenen durch die Kinder nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich waren. Die Schülerinnen und Schüler hatten bei ihrer Beschreibung der Tat die Opfer und Täter gesichtslos werden lassen, indem sie diese mit „die“ und „sie“ umschrieben. Dies gab ihnen offensichtlich eine Möglichkeit der Distanzierung. Durch Passiv-Formulierungen nahmen sie nicht am Geschehen teil und rückten damit die eigene Person in eine gewisse Distanz.

Für vorliegendes Projekt ist diese Untersuchung diesbezüglich von Relevanz, da hier gezeigt wird, dass Kinder die Umsiedlung ins Ghetto und den Tod im KZ (unbewusst)

nur aus einer gewissen Distanz beschreiben können, und sie sich dadurch nur bis zu einem bestimmten Punkt mit Tätern oder Opfern identifizieren wollen und können.

Nachfolgend sind einige Passagen aus dem Interview wiedergegeben, die sich mit dem Thema „Tod“ beschäftigen. Zu erwähnen ist, dass sich es sich in diesem Projekt nicht um die Darstellen eines natürlichen Todes handelt, der für die Kinder, wie beschrieben nichts Abstraktes darstellt, da er zu ihrer Lebenswirklichkeit gehört, sondern mit dem „Tod im KZ“, also mit Mord, beschäftigt. Dies muss auch bei der Beurteilung der Eignung des Projektes für die Volksschule Berücksichtigung finden.

Wieder ging die Lehrerin von einem hohen Interesse und Verständnis der damaligen Klasse aus. Diese „Tatsache“ unterstrich sie mit dem Wort „wirklich“. Offensichtlich war das für sie die Rechtfertigung für ein „intensiveres“ Vorgehen. Im vorliegenden Projekt wagt sie sich an das Thema „Tod im KZ“ heran.

4.2.14.1 Vernichtung der Juden

Z.460-461: Und die Konzentrierung der Juden vor der Vernichtung, also das haben sie schon verstanden, dass das so gelaufen ist.

Die Kinder hätten gut verstanden, wie das mit „der Konzentrierung und Vernichtung der Juden“ vor sich gegangen sei.

Neben der oftmaligen Feststellung, einer kollektiven Einschätzung der Lehrerin ist als Anmerkung nur hinzuzufügen, dass ein wirkliches Verstehen dieser Mechanismen durch die Kinder schwer vorstellbar ist, zumal es uns allen schwer möglich ist, ein solches Vorgehen zu verstehen. Es ist lediglich anzunehmen, dass sie diese Information der Lehrerin als Erzählung und als historisches „Fakt“ aufgenommen haben könnten.

4.2.14.2 Totes Kind auf der Straße

Z.465-469: Da sind sie ganz betroffen, die Kinder (zeigt auf eine Buchseite, Anm.) wenn sie das sehen, dass da ein Kind liegt. Ja das war vielleicht so hungrig oder so durstig, aber dem habens dann sicher aufgeholfen und haben ihn dann weiter mitgenommen.

Die Lehrerin berichtet davon, dass die Kinder ganz betroffen gewesen seien, als sie ein Kind auf der Straße liegen sahen. Sie wechselt hier in den Erzählmodus, indem sie die Worte, die sie an die Kinder gerichtet hat, wiedergibt. Sie sagt dabei, dass das Kind „ja vielleicht hungrig oder durstig“

gewesen sei, aber bestimmt sei ihm dann „aufgeholfen worden“ und es wäre „mitgenommen worden“.

Als Reaktion auf die Betroffenheit schwächt die Lehrerin die Situation im Buch ab, sie verharmlost und verfälscht den Inhalt der Geschichte, indem sie den Kindern erzählt, dass das Kind am Straßenrand sicherlich nur hungrig und durstig sei. Auf dem Bild (vgl. Buch S. 7f) ist dagegen eindeutig zu erkennen, dass dieses Kind tot ist und der dazugehörige Text bestätigt dies ebenso. In diesem Zusammenhang ist auf die Tatsache hinzuweisen, dass die Lehrerin angibt, das gesamte Buch vorgelesen zu haben. Da sich an dieser Stelle der Buchtext und die Erzählung der Lehrerin nicht decken, ist anzunehmen, dass sie den Text einer Zensur unterworfen hat und Teile ausgelassen, bzw. geschönt hat.

Obwohl sich die Lehrerin nicht scheut, die Kinder am Ende mit dem Tod aller Kinder aus der Geschichte zu konfrontieren, schützt sie sie hier vor dieser schrecklichen Tatsache. Dieser Umstand findet im Abschnitt „Vorzeigeprojekt- Inszenierung“ noch nähere Beleuchtung.

4.2.14.3 Zug/ KZ

Z.633-636: Na, sie waren sehr ernst und ganz ruhig. Also sie haben schon gewusst, worum es geht. Also geahnt, i habs no net ausgesprochen. Aber dass z.B. Menschen mit Zügen in die KZs gebracht worden sind, das habens ja gewusst, gö.

Die Kinder wären sehr ernst und ganz ruhig gewesen. Sie hätten gewusst, worum es ginge, bzw. geahnt, da die Lehrerin es [die Situation in der die Kinder zum Zug gebracht wurden. Anm.] nicht ausgesprochen habe. Die Kinder hätten aber schon gewusst, dass Menschen mit den Zügen in die KZs gebracht wurden.

Auch in dieser Situation interpretierte die Lehrerin den Ernst und die Ruhe in ihrem Sinne eines Verständnisses. Dass dies auch Anzeichen von anderen Gefühlen, wie Ängstlichkeit, Anspannung oder Unsicherheit sein hätte können, überlegt sie dagegen nicht. Der Einwand, dass die Kinder schon vor Projektbeginn über den Transport mit Zügen in die KZs Bescheid wussten, wirkt hier als eine Rechtfertigung der Lehrerin. Doch auch die Tatsache des Wissens kann die emotionale Befindlichkeit in der konkreten Situation nicht abschwächen.

4.2.14.4 Begleitung in den Tod

Z.1056-1061: *Interviewer: ... haben die Kinder da drauf reagiert? Haben sie was dazu gesagt, dass er mitgegangen ist?*

Lehrerin: Dass sie das total toll finden. Sie finden das super, der hätte nämlich überleben können und er hat gesagt, na, er bleibt bei den Kindern. Das kommt a zum Teil in den Briefen zum Ausdruck. Weil es gibt auch Kinder, die an den Janusz Korczak geschrieben haben und net an a Kind...

Auf die Frage, wie die Kinder darauf [dass Janusz Korczak mit den Kindern in den Tod gegangen sei, Anm. d. Verf.] reagierten, meinte die Lehrerin, dass die Kinder das „total toll“ und „super“ gefunden hätten, da er ja überleben hätte können, aber bei den Kindern geblieben sei. Die Kinder würden das auch in den Briefen teilweise zum Ausdruck bringen. Einige Kinder hätten auch an Janusz Korczak geschrieben und nicht an ein Kind.

Die Lehrerin bemerkte, dass einige Kinder am Abschluss des Projektes auch Briefe an Korczak formuliert hatten und begründet es mit der Bewunderung, die sie ihm entgegengebracht hätten. Dies mag teilweise stimmen, doch wird in der Analyse der Briefe sichtbar, dass sie dies möglicherweise in der Verweigerungshaltung einen Brief an „ihr“ totes Kind zu schreiben, taten.

Die Handlung Korczaks mit den Kindern in den Tod zu gehen, wird von den Kindern und der Lehrerin als nachahmenswert und heldenhaft positiv betrachtet. Auch hier deckt sich die Einstellung der Lehrerin mit der von ihr wahrgenommenen Bewunderung für Korczaks Verhalten durch die Kinder. Dies belegen auch nachfolgende Passagen.

Z.531-536: *Und was ich schon gefunden hab, was wichtig ist, was sich auch durchgezogen hat durch die ganze Geschichte, dieser Janusz Korczak hat immer alles Menschenmögliche für seine Kinder getan, er hat sie immer beschützt. Er war immer da, er hat geschaut, a in der Situation, dass sie alles haben. Also sie waren net ausgeliefert. Sie haben sich immer auf ihn verlassen können und auf die Frau, die dabei war.*

Ein wichtiger Aspekt in der Geschichte sei gewesen, dass Janusz Korczak immer alles Menschenmögliche für seine Kinder getan und sie immer beschützt habe. Korczak hätte immer in einer beschützenden Funktion agiert, und habe sich auch in der Situation [des nahenden Todes, Anm. d. Verf.] um die Kinder gekümmert. Somit wären diese nicht ausgeliefert gewesen und sie hätten sich auf ihn und die Frau, die dabei war, verlassen können.

Z.1046-1054: *Interviewer: Ja, es stellt sich mir nun die Frage: Wo sind Grenzen? Kann man das erwarten von jemandem, freiwillig in den Tod mitzugehen?*

Lehrerin: ... ja, erwarten kann man´s schon. Nur wie oft das der Fall sein wird, in der Realität, aber es gibt ja mehrere Beispiele. Es gibt ja nicht nur den Janusz Korczak. I denk mir, er wird zu den Kindern a besondere Beziehung aufgebaut haben. Wenn es nun um die eigenen Kinder geht. Ich glaub, da wär´s ka Frage, ob ma mit ihnen in den Tod geht, wenn man vor die Wahl gestellt wird. Und er war halt Vater für die Kinder. Insofern denk ich mir, kann man sich das schon erwarten.

Die Frage, ob man von jemandem erwarten könne, freiwillig in den Tod mitzugehen beantwortet die Lehrerin seufzend, indem sie sagt, dass man das schon erwarten könne und lacht dann. Sie stellt sich die Frage, wie oft das in der Realität der Fall sei und verweist auf andere Beispiele neben Janusz Korczak. Sie meint, dass er sich zu den Kindern eine besondere Beziehung, so wie zu eigenen Kindern, aufgebaut hätte. Denn bei eigenen Kindern stünde es nach Meinung von Frau U. außer Frage, dass man sie in den Tod begleiten würde. Da Korczak die Funktion einer Vaterfigur eingenommen habe, könne man dies doch von ihm erwarten.

Zu Beginn dieser Interpretation möchte ich nebenbei erwähnen, dass dies eine der wenigen Stellen im Interview ist, an der Frau U. Bezug zu Stefania Wilczynska nimmt. Auch in der allgemeinen Rezeption dieser „Korczak-Geschichte“ wird darauf wenig bis gar kein Bezug genommen. Frau Wilczynska war ebenso im Ghetto Warschau und hat sich wie Janusz Korczak um die Kinder gekümmert und ist mit ihnen gemeinsam in den Tod gegangen. In der mythenhaften Heldenverehrung Janusz Korczaks findet sie dagegen wenig Platz.

Frau U. gibt hier eine diskussionswürdige Meinung von sich, da sie damit implizit andeutet, dass man von einem guten Menschen erwarten könne, sich mit Notleidenden in dem Maße zu solidarisieren, indem man mit ihnen gegeben Falls auch in den gemeinsamen Tod geht. Da diese Diskussion eine philosophische Dimension annimmt kann sie an dieser Stelle nicht weiter geführt werden. Fest steht, dass ein solcher Schritt von jedem Menschen selbstverantwortlich getan werden müsste und mit keinerlei Erwartungshaltungen konfrontiert werden darf. Letztendlich ist diese Thematik jedoch eine Überforderung der Kinder dieses Alters. Dasselbe gilt für nachfolgenden Unterrichtsschritt, indem die Kinder ihre Püppchen zum Zug brachten.

4.2.14.5 Abtransport

Z.146-151: Aber... die Kinder haben das total gut gepackt. Die haben mit so einem Ernst an der Sache gearbeitet, also, man hat jetzt nicht so das Gefühl gehabt, dass sich da jetzt so eine Traurigkeit ausbreitet, oder dass sie jetzt

abblocken, dass sie nimmer wollen. Sondern das war so a ganz a konzentrierter ruhiger Ernst, mit dem sie das Projekt durchgezogen haben...

Nach Aussage der Lehrerin hätten die Kinder diese Situation [die Konfrontation mit dem Augenblick des Abtransportes, Anm.] gut verarbeitet. Sie wären mit Ernst bei der Sache gewesen und hätten auch nicht traurig gewirkt. Die Kinder hätten sich nicht verweigert und der Lehrerin auch nicht das Gefühl vermittelt, dass sie nicht mehr wollten. So hätten sie das Projekt abgehandelt.

Die Lehrerin interpretiert die Ruhe der Kinder mit den Worten Konzentration und Ernst. Sie gibt an, die Kinder nicht als traurig empfunden zu haben. Ein Gefühl der Trauer wäre jedoch m.E. in dieser Situation durchaus angebracht und zulässig gewesen. Im Sinne einer empathischen Verbundenheit mit den Protagonisten der Geschichte wäre sie hier nur natürlich und auch durchaus wünschenswert. Aus der Tatsache, dass sich die Kinder nicht verweigerten schloss die Lehrerin auf Zustimmung. In diesem Fall flossen sicher im Verhalten der Kinder Aspekte ein, die sich mit „sozialer Erwünschtheit“ oder auch „Faszination des Grauens“ umschreiben ließen. Kaum ein Kind würde in einer solchen Situation die eigenen Gefühle vor der Klasse ausbreiten und einen Abbruch des Projektes einfordern wollen. Wie bereits mehrfach bemerkt, schätzt die Lehrerin auch hier die Gefühle der Kinder ein, ohne diese näher zu hinterfragen.

Wie hier ersichtlich ist, bedarf der Einsatz von Büchern, in denen die Behandlung von Tod und Leid nicht ausgespart bleiben in jedem Fall einer ausgezeichneten didaktisch-methodischen Vorbereitung, eines sehr guten Hintergrundwissens der Lehrkraft und vor allem einer sehr guten Kenntnis des Vorwissens und der psychischen Belastbarkeit der eigenen Schülerinnen und Schüler. Da diese psychologischen Kenntnisse von kaum einer Lehrkraft erwartet werden können, ist anzunehmen, dass sie mit einem derartigen Projekt, gemeinsam mit den Kindern überfordert sein könnten. Die Behandlung der Themen „Tod im KZ“ und „Mord“ ist auch unter diesen Aspekten im Volksschulbereich mit besonderer Vorsicht zu betrachten.

4.2.15 Aus dem Vergessen holen/ Religion

Das Bilderbuch „Janusz Korczak“ endet mit der Ermordung aller. Die Lehrerin ergänzt diesen Inhalt, sich an das „Prinzip Hoffnung“ haltend, mit einem jüdischen Sprichwort. Demnach sei es wichtig, an die toten Menschen zu denken, denn

anderenfalls würden sie ein zweites Mal sterben müssen. Diesen, für Kinder sehr abstrakt wirkenden, Inhalt vereinfachte Frau U., indem sie meinte, sie würden die toten Menschen nun aus dem „Vergessen holen“. Sie breitete bunte Tücher auf und die Kinder konnten ihre Püppchen, begleitet von positiven Gedanken, darauf stellen. Sie konnten ihnen dadurch eine Art „Weiter- oder Wiederleben“ schenken. Dass die meisten Kinder dieses Vorgehen in Bezug zum Himmel stellten, ist nachvollziehbar, da es ihrer religiösen Sozialisation entspricht. Eine weitere Analyse dieser Thematik findet sich bei den Brieftexten.

Obwohl sich die Lehrerin davon distanziert, den Himmel als „Lösung“ angesprochen zu haben, ist diese religiöse Variante durch ihr Handeln implizit vorgegeben und durchaus eine didaktisch empfohlene, um Kindern den Tod näher zu bringen und ihnen auch Hoffnung zu geben.

Bodarwe (1989, S.57f) führt „religiös gefärbte, konventionelle Bilder (Himmel und Hölle, Tote als freundliche Engel)“ als eine gangbare Möglichkeit der didaktischen Bearbeitung an. Im übertragenen Sinn könnte man das Vorgehen der Kinder im Sinne einer christlichen Auferstehungshoffnung sehen; wobei das jüdische Sprichwort eher mit dem Transzendenzstreben einer spiritualistischen Auffassung, welche sicher erst in der späteren Kindheit erfassbar ist, erklärbar wäre.

Z.816-825: *I hab den Zug entfernt, hab die Kerze angezündet, hab so, so a Klezmer-Melodie ausgesucht, die so ein bisschen langsam und getragen ist, hab das leise laufen lassen und hab dann auch gsagt:“ Die Kinder sind jetzt tot“. ... und dann „Wir holens jetzt aus dem Tod raus, wir schaun, dass sie nit vergessen sind“ [...]*

Die Lehrerin habe den Zug entfernt, eine Kerze angezündet und eine langsame und getragene Klezmermusik leise laufen lassen. Dann habe sie gesagt, dass die Kinder jetzt tot seien. Die Lehrerin sagte den Kindern, dass sie sie aus dem Tod herausholen würden, damit sie nicht vergessen seien.

In dieser problematischen Situation kommt es zur absoluten theatralischen Zuspitzung, in der die Kinder sehr belastet werden. Die Lehrerin geht aber offensichtlich davon aus, dass die Kinder ihre Mitteilung des Todes rasch hinnehmen. Sie bietet den Kindern keine Gelegenheit der Verarbeitung und lenkt sofort zu einem positiven Ende, im Sinne des „Prinzips Hoffnung“ über. Damit überspielt und übergeht sie den kritischsten Punkt in diesem Projekt, nämlich den der Ermordung aller. Es ist anzunehmen, dass dieser von den Kindern nicht, in dem von

der Lehrerin erwünschten Maß, einfach ignoriert oder als Tatsache hingenommen werden konnte. Eine weitere Rezeption durch die Kinder wird sich in deren Briefen wiederfinden, die nachfolgend besprochen werden (vgl. Kap.5.1).

Z.827-852: *Interviewer: Haben die Kinder das verstanden?*

Lehrerin: Das haben sie total verstanden. Das haben sie so verstanden und ah...[...] Also ich glaub das war ein extrem wichtiger Schritt, dass man´s jetzt nicht zum Beispiel da enden lasst, die sind jetzt tot. [...]. Sondern weil wir das jetzt gemacht haben sind sie net vergessen. Weil wir an sie denken. [...] I mein, das kann man jetzt sehen wie man will. Das ist jetzt a a persönliche Einstellungssache. Für mich ist das so. Wir vergessen die Menschen net und drum sind sie a net wirklich tot. [...]

Interviewer: Das ist recht abstrakt...

Lehrerin: ..es kommt mir jetzt selber sehr abstrakt vor, wenn ichs Ihnen erzähl. Es war aber wirklich so, dass das für die Kinder durch das Rausholen, durch das Angreifen von den Püppchen und Rausholen sehr konkret worden ist [...].aber wenn Sie dann die Briefe lesen, werden Sie sehen, es ist schon in die richtige Richtung gängen, gö.

Die Frage, ob die Kinder das verstanden hätten, bejaht die Lehrerin und verstärkt, dass sie das „total verstanden hätten“. Sie meint es sei ein extrem wichtiger Schritt gewesen, die Geschichte nicht mit dem Tod enden zu lassen, sondern den Kindern zu sagen, dass sie nicht vergessen sind, weil sie das [Projekt, Anm.] jetzt gemacht hätten und damit an sie denken würden. Man könne das sehen, wie man wolle, das sei eine persönliche Einstellungssache. Für die Lehrkraft sei das so; wenn man die Menschen nicht vergessen würde, so wären sie auch nicht wirklich tot. Der Lehrerin kam das dann selbst, so wie der Interviewerin, sehr abstrakt vor, als sie es erzählte. Für die Kinder sei das Herausholen durch das Angreifen der Püppchen jedoch sehr konkret gewesen, das würde man sehen, wenn man die Briefe lesen würde. Es sei schon in die richtige Richtung gegangen.

Z.1010-1014: *Interviewer: Das nicht, aber ob die Kinder das realisieren, das hab ich mich gefragt, ob die Kinder wissen, dass nicht das Kind, das konkrete Kind jetzt wieder auf der Wiese spielt...*

Lehrerin: ...das wissen´s mit Sicherheit, das wissen´s. I glaub das wissen a die, die nit so gut begabt sind. I glaub schon, dass ihnen das klar war.

Auf die Frage, ob die Kinder diese Form eines „zweiten Lebens“ der Püppchen auch wirklich verstanden hätten, entgegnet die Lehrerin sofort, dass das die Kinder mit Sicherheit wissen würden. Auch denjenigen, die nicht so gut begabt wären, so glaubt die Lehrerin, sei das klar gewesen.

In diesen Passagen fällt besonders auf, wie sehr die Lehrerin darauf Wert legt, dass die Kinder diese Situation sehr gut verstanden hätten. Hier bemerkt sie sehr wohl die Skepsis in den bewusst gesetzten Nachfragen. Dadurch sollte die Lehrerin etwas aus der Reserve gelockt und zu detaillierteren Aussagen gebracht werden. Die Reaktion der Lehrerin war ein immer stärker werdendes Festhalten an ihrer Meinung,

die in der Definition der „persönlichen Einstellungssache“ und der Feststellung, dass es schon „in die richtige Richtung“ gegangen wäre, mündete. Für sie wäre ein Mensch nicht wirklich tot, wenn man an ihn denken würde. Diese abstrakte Aussage ist natürlich im übertragenen Sinn zu verstehen, für Kinder kann sie in dieser Dimension nicht richtig nachvollzogen werden. Die konkrete Handlung des Umstellens der Püppchen suggerierte ein Aufheben des vorhergehenden Schreckens, ein Wiedergutmachen, eine Chance auf ein neues Leben. Das dadurch signalisierte „Herausholen aus dem Tod“ kann für Kinder nur im Sinne einer Wiedergeburt oder eines Weiterlebens im Himmel verstanden werden; wie sich auch aus deren Briefen herauslesen lässt (vgl. Kap. 5.1).

Wie die Lehrerin berichtet, wollten die Kinder zum Abschluss des Projektes diese religiösen Gedanken weiterspinnen und suchten aus eigenem Antrieb heraus ein religiöses Lied, um das Projekt angemessen abzuschließen. Den von der Lehrerin gedachten Abschluss mit einem etwas fröhlicheren Lied, das sie während des Aufräumens spielen wollte, lehnten sie damit ab.

*Z.896-921: Ah... was für mich jetzt noch total berührend war ist... i hab mir gedacht, ich lass am Schluss wieder ein bisschen eine Musik laufen, ein bisserl eine fröhlichere, und wir räumen das auf, und dann ist das von den Kindern kommen, die haben gsagt: „Nein jetzt müssen wir was singen oder wir müssen was beten.[...]“. Und i hab mir gedacht: „Ist eigentlich a Wahnsinn, was sie für ein Gspür haben, was da jetzt passt am Schluss, gö“.
[...] sie habens Gefühl gehabt, das braucht jetzt wirklich einen angemessenen Abschluss und das war [...] „Meine Hoffnung und meine Freude, meine Stärke mein Licht, Jesus meine Zuversicht“ [...].*

Die Lehrerin wollte am Schluss beim Aufräumen noch eine fröhlichere Musik spielen. Die Kinder lehnten dieses aber ab und sagten, dass sie jetzt etwas singen oder beten müssten. Die Lehrerin war von den Kindern, die jetzt gespürt hätten, was am Schluss passen würde, sehr beeindruckt. Die Kinder hätten das Gefühl nach einem angemessenen Abschluss gehabt. Dies sei das Lied „Meine Hoffnung und meine Freude, meine Stärke mein Licht, Jesus meine Zuversicht“ gewesen.

Auch hier ging die Lehrerin davon aus, dass Kinder in einer solchen Situation auf Zuruf ab- und umschalten können. Offensichtlich hatten die Kinder das Bedürfnis eines längeren Verbleibens und einer entsprechenden Bearbeitung ihrer Gefühle. In diesen Worten gibt die Lehrerin implizit zu, dass die Kinder hier ein besseres Gespür für einen passenden Abschluss hatten, als sie selbst. An dem Wunsch der Kinder, ein religiöses, besinnliches Lied am Ende singen zu wollen, kann man ihre religiöse

Prägung, aber auch ihren Wunsch nach eigenen Lösungen erkennen. Sie boykottierten die Vorstellungen der Lehrerin und suchten selbst nach einem „angemessenen“ Abschluss. Indem sie sich die Liederbücher beim Pfarrkurator besorgten und sich auch über ein zu singendes Lied einigten, wurden die Kinder tätig. Es gab ihnen die gute Möglichkeit, das Projekt in ihrem Sinne zu beeinflussen und auch aktiv zu werden. Dass sie sich hier ein Lied aussuchten, das mit religiöser Zuversicht zu tun hat, zeigt eine selbstgewählte Möglichkeit in dieser Situation in religiösen Vorstellungen des Himmels Trost zu suchen und eventuell auch zu finden.

4.2.16 Fehlende Nachbereitung

Beim Schluss des Projektes ließ sich die Lehrerin von den Ideen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler leiten. In dieser Situation reagierte die Lehrerin auf die Bedürfnisse der Kinder und ließ Alternativen zu. Zum Abschluss schrieben die Kinder Briefe an „ihre“ verstorbenen Kinder und danach erfolgte keine weitere Nachbesprechung.

***Z.1071-1074:** Ich hab keine Nachbesprechung gemacht, weil ich mir gedacht habe: Jetzt könnt ichs nur mehr zerreden. Ich hab mir die Ergebnisse angeschaut, war total glücklich wie sie das g´macht haben, was ihnen dazu einfalln ist, wie sie das aufgenommen haben...*

Nach Aussage der Lehrerin hat sie keine Nachbesprechung gemacht, weil sie es nicht „zerreden“ wollte. Die Ergebnisse [die Briefftexte, Anm.] hätten die Lehrerin glücklich gemacht und sie war beeindruckt von der Art der Schreiben, aber auch dem Inhalt und der Form, wie die Kinder das Projekt aufgenommen hätten.

***Z.1106-1112:** Interviewer: Also, Sie haben dann mit diesen Briefen das Projekt abgeschlossen?*

Lehrerin: Ja, haben wir abgeschlossen. Na i wollt nimmer drüber reden, weil i mir gedacht hab, es ist alles gesagt, sie haben sich so eingebracht. I hab den Kindern nur gesagt: I bin absolut stolz auf sie, wie sie mitgearbeitet haben und wie gut sie das verstanden haben. I bin so was von stolz auf sie, das hab i ihnen schon gsagt. Aber wir haben dann übers Projekt nimmer geredet.

Die Lehrerin bestätigt die Nachfrage und gibt an, dass sie das Projekt mit den Briefen abgeschlossen habe. Sie wollte nicht mehr darüber reden, da sie meinte, dass alles gesagt sei und sich die Kinder sehr gut eingebracht hätten. Sie teilt den Kindern aber mit, dass sie stolz auf deren gutes Verstehen und Mitarbeit sei.

Möglich, dass sich die Lehrerin den „Erfolg“ durch weiteres „Zerreden“ und einer eventuellen Erkenntnis, dass die Kinder manches doch nicht „so gut verstanden

hätten“, nicht zerstören lassen wollte. Hier ist es möglich, dass die Lehrerin (unbewusst) ein Aufdecken von wahren Problemen mit dem vorgeschobenen Argument des „Zerredens“ vermeiden wollte.

So war die Lehrerin mit dem Ablauf des Projektes sehr zufrieden und artikuliert dies, in einem Lob an die Kinder. Damit ging sie jedoch von ihren eigenen Eindrücken und Gefühlen aus und teilte ihren Stolz den Kindern lediglich mit. Die emotionale und kognitive Rezeption dieses schwierigen Themas durch die Kinder erhob sie nicht weiter und ging auch in der Folge nicht weiter darauf ein.

Sie gab den Kindern zumindest abschließend die methodisch gute Möglichkeit, ihre Gedanken schriftlich in Briefen zum Ausdruck zu bringen. Um ein Gefühl der Ohnmacht zu vermeiden, ist es ratsam, die Kinder produktiv werden zu lassen. Besonders bei einem so sensiblen Thema wie dem Holocaust ist es zu empfehlen, in einer aktiven und kreativen Form Informationen und Emotionen zu verarbeiten. Lernprozesse sind somit nicht nur an den Fragen der Kinder, sondern auch deren schriftlichen Arbeiten erkennbar. Daran ist abzulesen, an welcher Stelle sich die einzelnen Kinder mit eigenen Gedanken tragen und wie sie die Thematik verarbeiten (vgl. Garlichs, 1996). Da die Kinder während des Projektes wenig Gelegenheit hatten, Fragen zu artikulieren blieb ihnen nur das Verfassen der Texte.

Nach dem Projekt wäre es notwendig gewesen, diese Texte etwas tiefer zu hinterfragen und auch aus der Perspektive der Kinder zu betrachten. Denn darin befanden sich einige Aspekte, die einer nachträglichen Bearbeitung bedürft hätten, wie auch die Analyse der Texte zeigen wird. (vgl. Kap.5.1 und 5.2).

Jedenfalls ist die Aufnahme von derlei schwierigen Themen auch von den psychischen Voraussetzungen und den jeweiligen Entwicklungsstufen abhängig, auf die Rücksicht zu nehmen wäre. Nach Ansicht Leuzinger-Bohlebers (vgl. Garlichs, 1996, S.50) befinden sich in einer Schulklasse wahrscheinlich immer einige Kinder, die noch auf der klassischen psychoanalytischen Entwicklungsstufe der „Prä-Ambivalenz, also des psychischen Erlebens des Schwarz-Weiß, der krassen Gegensätze funktionieren und noch mangelhaft zwischen Phantasie und Realität unterscheiden können“. Solche Kinder bringen das Thema Holocaust mit ihrer inneren Märchenwelt in Verbindung und verarbeiten die Erzählungen und

Informationen entsprechend magisch. Ansätze dieser frühkindlichen Verarbeitungsstrukturen lassen sich auch in manchen Kindertexten erahnen.

Aus all diesen Überlegungen heraus wäre meines Erachtens im Laufe und am Ende des Projektes, anstelle des von der Lehrerin befürchteten „Zerredens“ ein „Bereden“ fruchtbar, notwendig und sinnvoll gewesen. In einer Nachbereitung dienen ausführliche Gespräche dazu, Un- oder nur teilweise Verstandenes aufzugreifen und zu korrigieren. In derartigen Projekten sind begleitende Gespräche und Philosophieren mit den Kindern unbedingt notwendig. Hier können die Fragen der Kinder erläutert und Ängste abgebaut werden und es kommt zur Erfüllung einer wichtigen Bildungsaufgabe des Sachunterrichts - zur Förderung eines kritischen Reflexionsvermögens (vgl. Klafki, 2005).

Nach Ansicht der israelischen Erziehungswissenschaftlerin Gillis-Carlebach (1998, S. 84) sei die Atmosphäre rund um derlei Gespräche bedeutsam. Sie „soll nicht mystisch, im Halbdunkel oder mit dramatischer Stimme gehalten sein, sondern so einfach wie möglich, damit das Kind immer wieder durch den Blick in die wirkliche Umgebung einen beruhigenden Anhaltspunkt finden kann“.

Dieser Forderung ist die Lehrerin nachgekommen, auch wenn ihr damals gewählter Stimmduktus nicht mehr nachvollziehbar ist. In jedem Fall sorgte sie für eine räumlich angenehme Lernatmosphäre in der hellen Bibliothek. So hatten die Kinder immer wieder die Möglichkeit zu einem tatsächlichen „Blick in die Realität“.

Z.296-298: *Wir haben dieses Projekt, ja den Workshop da herinnen in der Bücherei durchgeführt, um auch ungestört zu sein [...]*

Sie hätten dieses Projekt, den Workshop in der Bücherei durchgeführt, um ungestört zu sein.

Z.358-359: *[...] es war ein schöner Sommertag, wir haben die Fenster offen gehabt.*

Es sei ein schöner Sommertag gewesen, an dem sie die Fenster geöffnet hatten.

Legte die Lehrerin hier Wert auf ein ungestörtes Arbeiten damit sich die Kinder vollkommen auf das Projekt einlassen konnten, so dürfte sie wenig Scheu gehabt haben den Projektlauf immer wieder durch das Fotografieren zum Zweck der Dokumentation zu unterbrechen. In vorliegendem Projekt scheint dies jedoch nicht

von Nachteil gewesen zu sein, da auch dies den Kindern die Möglichkeit gab, nicht zu tief in die beängstigende Thematik und Problematik einzutauchen und im Sinne Gillis- Carlebach (ebd.) den „ Blick in die wirkliche Umgebung“ immer wieder zu ermöglichen.

4.2.17 Reaktion der Kinder und Eltern auf das Projekt

Z.1114-1139: *Interviewer: Und ist auch von den Kindern nichts mehr gekommen zu der Thematik?*

Lehrerin: Von den Kindern ist insofern was kommen, dass einige, net alle, einige haben daheim erzählt. Das hat schon angefangen, wie wir so die ersten Schwerpunkte gehabt haben, zum Thema Holocaust. Und in ein paar Familien hat's dann so Gespräche gegeben, die's ohne diese Sachen nit gegeben hätte, denk i ma. Dass Kinder g'fragt haben, dass Kinder die Großeltern a g'fragt haben, die heute aber schon zu jung sind, um das selber erlebt zu haben, und dann einfach Interesse gezeigt haben. Ah, sonst war nit viele Reaktionen von Seiten der Eltern. Es war ein Vater da, der hat g'sagt, er ist sehr überrascht, dass i das in der Volksschule mach- aber er war jetzt nicht negativ- er hat nur g'sagt, wieso ich's mach, meine Beweggründe. Und dann haben wir ein längeres Gespräch gehabt und er hat g'sagt: Na, er findet das absolut gut. Und ich hab ihm dann a paar meiner Bilderbücher mitgeben, dass er sich das anschaut, was es da so gibt. Und ein Bub hat mir erzählt, dass der Papa ihm jetzt erzählt hat, dass sein Großvater ein Viertel- Jude war und ein polnisches Mädchen hat mir erzählt, da war die Großmutter grad zu Besuch. Die hat ihr erzählt, dass eine Freundin von ihr überlebt hat unter andern Leichen, die's im Wald irgendwo abgeladen haben und wo sie dann no wegkommen ist..

Interviewer: Schrecklich, das hat sie Ihnen alleine erzählt, oder vor der Klasse?

Lehrerin: Vor der Klasse, da muss man dann natürlich schon darauf eingehen. Das kann man nit stehen lassen...

Interviewer: Also es hat schon Folgereaktionen gegeben?

Lehrerin: Ja.

Auf die Frage nach Reaktionen auf das Projekt von Seiten der Kinder gibt die Lehrerin an, dass einige Kinder zuhause davon erzählt hätten, so wie sie es schon bei den ersten Schwerpunkten zum Thema Holocaust gemacht hätten. Dadurch wäre es in einigen Familien zu Gesprächen gekommen, die es nach Ansicht der Lehrerin ohne das Projekt nicht gegeben hätte. Die Kinder hätten auch ihre Großeltern gefragt, diese seien jedoch zu jung um das selbst erlebt zu haben.

Als Reaktion auf das Projekt sei ein Vater gekommen, der nach Ansicht der Lehrerin über die Durchführung eines solchen Projektes in der Volksschule überrascht war. Er sei nicht „negativ“ gewesen, sondern hätte sich nur nach den Beweggründen der Lehrerin erkundigt. Nach einem längeren Gespräch hätte die Lehrerin den Vater vom guten Zweck des Projektes überzeugen können. So habe die Lehrerin ihm auch einige Bilderbücher zum Thema zur Information mitgegeben. Als weitere Reaktion der Kinder erzählte die Lehrerin

von einem Buben und einem polnischen Mädchen. Der Bub erfuhr durch seinen Vater, dass sein Großvater ein „Viertel-Jude“ war und das polnische Mädchen erfuhr durch ihre Großmutter, dass deren Freundin unter Leichen überlebt habe. Dies habe das Mädchen vor der Klasse erzählt und die Lehrerin habe dies dann in der Klasse besprochen, da dies ihrer Ansicht nach notwendig gewesen sei. Somit habe es doch Folgereaktionen gegeben.

Auch hier ist sich die Lehrerin sicher, durch dieses Projekt Gespräche in den Familien initiiert zu haben, die es ihrer Ansicht nach ohne dieses nicht gegeben hätte. So erscheint erneut der Anspruch der Lehrerin, bis in die Elternhäuser hinein aufklärend wirken zu wollen. Auffällig ist die Beschreibung des Vaters, der sich nach dem Sinn des Projektes erkundigte. Der Verlauf des Gespräches und die angeblichen Reaktionen des Vaters, wie sie die Lehrerin schildert sind aus der Praxis heraus schwer vorstellbar. Da jedoch keine weiteren Interpretationen zulässig sind, ist lediglich die Positionierung der Lehrerin, die sich aufgrund ihrer vermeintlichen Kompetenz über den Vater zu stellen scheint, anzumerken. Auch aus dieser Beschreibung ist keine gleichberechtigte, wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber heraus zu spüren. Im Fall der Familiengeschichte des polnischen Mädchens musste die Lehrerin diese problematische und grauenvolle Geschichte in ihrem Unterricht behandeln. Einerseits musste sie, im Gegensatz zu ihrer Aussage, doch eine Form der Projektnachbesprechung machen, wenn auch nicht zum konkreten Projektinhalt und andererseits wurden dadurch für die Volksschule ungeeignete Inhalte zum schulischen Thema gemacht. Dies hätte die Lehrerin, wie bereits angeführt, durch vorbereitende Elterngespräche verhindern können.

Z.1163-1168: *Interviewer: Mhm, und da haben´s nie Angst gehabt, dass negative Reaktionen von Seiten der Eltern kommen.*

Lehrerin: Na, nie, wenn eine kommen wär hätt i g´ sagt, das steht im Lehrplan: „Erziehung zum Frieden, zu Demokratiefähigkeit“, das g´hört für mi dazu. Na und i glaub, i hätt ihnen das schon so erzählen können, wie dem an Vater, dass sie meine Beweggründe verstehen.

Die Frage nach Angst vor negativen Reaktionen von Seiten der Eltern verneinte Frau U. vehement. Sie würde sich in diesen Fall auf den Lehrplan beziehen und so den Eltern ihre Beweggründe verständlich machen, so wie sie es bei dem Vater getan hätte. Im Lehrplan würden sich Themen wie „Erziehung zum Frieden und zu Demokratiefähigkeit“ befinden und dieses Thema würde ihrer Ansicht nach dazugehören.

Da die Lehrerin über ein sehr gutes rhetorisches Geschick verfügt, kann sie die Eltern möglicherweise durch diese Argumentationen, indem sie sich auf den

Lehrplan beruft, beruhigen. Es ist zwar richtig, dass sich die von der Lehrerin zitierten Stellen darin befinden, doch lassen sich nirgendwo Hinweise auf die Behandlung des Themas „Tod im KZ“ finden. Es ist anzuzweifeln, dass es sich gleichberechtigt in Themen wie „Erziehung zum Frieden und zu Demokratiefähigkeit“ einreihen lässt und somit die entsprechende curriculare Verankerung findet.

4.2.18 Vorzeigeprojekt/ Inszenierung

In diesem Abschnitt werden sich einige bereits zitierte Passagen wiederfinden. Sie wurden hier bewusst zusammengefasst, um die Absicht einer Inszenierung zu belegen.

Als Teilnehmerin eines Fortbildungsseminars von erinnern.at an der „International School for Holocaust Studies“ in Yad Vashem im Jahre 2007 verpflichtete sich Frau U., so wie alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, als Multiplikatorin zu agieren. In dieser Funktion erstellte sie das Projekt zu Janusz Korczak. Sie führte es mit ihren Schulkindern durch, fotografierte die einzelnen Etappen und fertigte eine Projektbeschreibung an, welche sie auch im Sinne eines „Vorzeigeprojektes“ als Hilfeleistung für andere Lehrerinnen und Lehrer ins Netz stellte. In der abschließenden Projektbeurteilung meinte Frau U. im Interview, dass man nach dieser Anleitung das Projekt jederzeit mit anderen Klassen wiederholen könne.

Z.1244-1252: *Ich glaub schon, dass man´s so, wie es ist umsetzen kann. I freu mi wenns ins Netz gestellt wird vom [gestrichen, Anm.]dann, weil i denk und das war meine Absicht. Es ist wirklich eine Anleitung, eine ganz eine genaue, wo wirklich auch steht, wie weit liest man dann im Buch, bis zu welcher Spalte, bis zu welcher Zeile. Was brauch ich alles dafür, was muss ich vorbereiten und ich denk mir für Lehrer, die vielleicht schon länger dran umerdum kiefeln, wie sie was machen könnten, könnt es doch eine Erleichterung sein. I glaub, die könnten das 1:1 umsetzen, wenn in ihrer Klasse schon zum Thema gearbeitet worden ist, davor.*

Die Lehrerin glaubt, dass man das Projekt, so wie es ist, jederzeit umsetzen könne. Ihre Absicht sei die Erstellung einer genauen Anleitung gewesen, in der man genau lesen könne, bis zu welcher Spalte und Zeile man im Buch lesen solle, welche Materialien man dazu bräuchte und wie man sich vorbereiten müsse. So müssten Lehrer nicht weiter darüber nachdenken, wie sie es machen könnten, und es könnte eine Erleichterung sein. Sie glaubt, dass das Projekt in der vorliegenden Fassung im Unterricht umsetzbar wäre, unter der Voraussetzung einer vorbereitenden unterrichtlichen Behandlung der Thematik. So würde sich die Lehrerin freuen wenn das Projekt veröffentlicht werden würde.

Durch diese Aussage ist belegbar, dass es die grundlegende Absicht der Lehrerin gab, durch dieses Projekt eine Anleitung für andere Lehrerinnen und Lehrer zu erstellen. Das Projekt entstand unter der Anforderung eines fertigen, herzeigbaren Endproduktes. So wurde der Projektablauf im Vorfeld unter dieser Perspektive geplant und während des Projektes mit den Kindern mittels Fotografie dokumentiert. Überspitzt ausgedrückt wurden die Kinder hier auch zu Statistinnen und Statisten.

Z.373-379: *Interviewer: Die Aufnahme 6 - die ist dann vom Schluss oder?*

Lehrerin: Na, die stehen am Tisch, das sieht nur so aus.

Interviewer: Also, das ist nicht das Tuch vom Schluss.

Lehrerin: Nein, die stehen hier fix und fertig auf dem Tisch. Zum Teil passt der Text nicht zu dem Foto, das gehört jetzt wieder zu dem auf der nächsten Seite, das ist also net sehr geschickt, ja.

Die Lehrerin wird gefragt, ob die Aufnahme Nr.6 vom Schluss der Geschichte sei, wobei die Püppchen am schwarzen Tuch standen. Die Lehrerin verneinte und sagte, dass das nur so aussehen würde, dass sie hier „fix und fertig“ auf dem Tisch stehen würden. Teilweise würde der Text nicht zu den Fotos passen, sondern auf anderen Seiten zu finden sein. Das wäre nicht so geschickt.

Da das Projekt auch mit der Absicht der Dokumentation durchgeführt wurde, wurden Szenen für die Fotos gestellt und dadurch der Unterrichtsablauf unterbrochen. So stimmten auch die Projektbeschreibung und der tatsächliche Verlauf nicht immer überein. Dies zeigte sich beim Foto Nr. 6, denn es entstand offensichtlich gleich nach der Fertigstellung der Püppchen, wurde aber in der Beschreibung an einer anderen Stelle eingefügt.

Die Doppelfunktion der Lehrerin als Erzählerin und Fotografin hatte sicherlich Auswirkungen auf den Projektablauf und die Aufnahme durch die Kinder. Wie oben bereits angeführt, könnten dies auch zum Vorteil der Kinder gewesen sein.

Aus der Projektbeschreibung ist zu entnehmen, dass den Kindern hier wenige kreative Freiräume gegeben waren. Nach Ansicht Garlichs (1996) tötet ein „Unterricht, der meditative Freiräume und Möglichkeiten eigenen Darstellens nicht vorsieht, sondern systematisch und lückenlos von einer Stufe zur anderen voranschreitet [...] die Verarbeitungsmöglichkeiten im Keim und betrügt den Lehrer darum zu sehen, wie Kinder das Thema aufnehmen und verarbeiten“ (S.50).

Die, dem Projekt zugrundeliegende Regie und die damit verbundene Inszenierung ist in mehreren Beispielen erkennbar.

Nachfolgende Belegstelle wurde bereits teilweise zitiert (vgl.Kap.4.2.14).Da hier die geplante Inszenierung besonders deutlich wird, wird sie in der Gänze nochmals dargestellt.

Z.522-532: *Interviewer: [...] Und dieses Kind, das da liegt, da haben sie gesagt, dass das hungrig ist...*

Lehrerin: Das sehen sie natürlich als erstes...

Interviewer: .. und da waren die Soldaten drauf

Lehrerin: .. die Versorgungslage war sehr schlecht natürlich. Die Menschen waren sehr durstig, sie haben gehungert, sie waren schwach und manchmal sinds halt dann am Straßenrand gessen oder glegen um sich ein bisschen auszurasen, ja. Damit sie sich nicht zu früh jetzt nur auf das Kind stürzen.

Die Interviewerin erkundigte sich nochmals ob die Lehrerin an dieser Stelle gesagt hätte, dass das liegende Kind hungrig gewesen sei. Die Lehrerin antwortete, dass die Kinder dieses natürlich als erstes sehen würden. Den Einwand der Interviewerin bezüglich der Soldaten übergeht die Lehrerin und setzt in der Erzählform des Unterrichts fort. Die Versorgungslage sei natürlich schlecht und die Menschen wären hungrig, durstig und schwach gewesen. Manchmal wären sie am Straßenrand gesessen oder gelegen, um sich etwas auszurasen. Dies tat die Lehrerin, damit sich die Kinder „nicht zu früh“ mit dem toten Kind beschäftigen würden.

Wie bereits im Kapitel 4 besprochen, veränderte die Lehrerin hier die dargestellte Tatsache des toten Kindes, indem sie abschwächte und von einem hungrigen und schwachen Kind erzählte. Einerseits ließe sich daraus eine beabsichtigte Schonung der Kinder vor dieser grauenhaften Tatsache annehmen. Andererseits ist der Aussage, dass sich die Kinder nicht „zu früh“ auf das tote Kind stürzen sollten, zu entnehmen, dass sie die Kinder erst am Ende mit dem Thema „Tod“ konfrontieren wollte und sie es zu diesem Zeitpunkt noch nicht für angebracht hielt. So ist anzunehmen, dass die Theatralik der Geschichte langsam aufgebaut werden und sich bis zum Schluss zuspitzen sollte. Auch nachfolgende Belegstellen könnten dafür sprechen.

Z.557-560: *[...] und i wollt, dass sie das dann auch irgendwie... um no besser mitzukriegen, wie das dann gekippt ist... dass jedes Kind a etwas formuliert, was die Sorge ausdrückt um das Korczak - Kind oder die Angst oder die Unsicherheit und [...].*

Die Lehrerin wollte, dass die Kinder besser verstehen, wie das dann „gekippt“ sei. So sollten sie etwas formulieren, was die Angst oder Unsicherheit in Bezug auf das Korczak-Kind ausdrücken sollte.

Die Problematik, die Kinder in eine solche Situation zu versetzen und der Anspruch dieses auch noch formulieren zu müssen, wurde bereits ausführlich besprochen (vgl. Kap. 4.2.13).

Z.620-621: *Ja, sie hören aber schon Schüsse auf der Straße und sie wissen: Jetzt sind wir in Gefahr, also das ist da jetzt schon ganz klar.*

Jetzt hörten sie auf der Straße schon Schüsse und sie wussten, dass sie in Gefahr waren, das sei jetzt ganz klar gewesen.

Im Buch ist auf Seite 15 eindeutig auf Bildern erkennbar, dass Menschen ermordet wurden, und dies von den „Ghetto-Kindern“ auch beobachtet wurde. Der dazu passende Text lautete: „ Der Wächter legte das Gewehr an und schoss. Und der Mann mit dem Sack fiel von der Mauer. `Warum? ´, fragte Adam. `Warum erschießen sie uns? ´“. Auch an dieser sehr bedenklichen Stelle des Buches ist ersichtlich, dass die Kinder bereits vor dem Ende mit Ermordungen zu konfrontieren gewesen wären. Aufgrund der vorhergehenden Abschwächungen beim Bild des toten Kindes durch die Lehrerin könnte angenommen werden, dass diese Passage von der Lehrerin ausgelassen wurde, auch wenn sie in ihrer Projektbeschreibung angibt, das ganze Buch vorgelesen zu haben.

Z.703-706: *Interviewer: Die Kinder setzen ihr Püppchen jetzt da auf dieses schwarze Tuch.*

Lehrerin: Sie setzten... und des ist jetzt so der... das ist der Punkt wo´s ganz dicht wird, gö. Da weiß ma jetzt praktisch. Jetzt fahrns in den Tod [...].

Die Interviewerin merkte an, dass die Kinder nun ihre Püppchen auf das schwarze Tuch setzen. Dies ergänzte die Lehrerin mit der Bemerkung, dass dies der Punkt gewesen wäre, an dem sich alles zugespitzt hätte. Nun hätte man gewusst, dass sie in den Tod fahren würden.

Mit den Worten, dass es jetzt „ganz dicht“ geworden ist, bestätigt die Lehrerin die geplante Hinführung zu diesem Punkt.

Z.709-712: *Ja, jetzt gibts keine Rettung mehr. Und .. in der Situation schreiben sie...also im Ghetto sind ja no die Sterne angelehnt gewesen... jetzt holt jeder den Stern raus aus dem Ghetto und schreibt noch einen Gedanken auf den Stern.*

Nun würde es keine Rettung mehr geben. In dieser Situation schrieben die Kinder auf die Sterne, die sie zuvor aus dem Ghetto holten, einen Gedanken.

Z.916-825: *I hab den Zug entfernt, hab die Kerze angezündet, hab so a Klezmer-Melodie ausgesucht, die so ein bisschen langsam und getragen ist, hab das leise laufen lassen und hab dann auch gsagt: Die Kinder sind jetzt tot. ... und dann wir holens jetzt aus dem Tod raus, wir schau, dass sie nit vergessen sind [...].*

Die Lehrerin habe den Zug entfernt, eine Kerze angezündet und eine langsame und getragene Klezmermusik abgespielt. Dann habe sie gesagt, dass die Kinder jetzt tot seien. Mit dem „aus dem Tod herausholen“ würden sie bewirken, dass sie nicht vergessen sein würden.

Eine diesbezügliche Interpretation befindet sich bereits im Kapitel 4.2.15.

Z.869-887: *Wir haben dann rundherum die sogenannten fröhlichen Tücher wieder aufgelegt, [...]. I hab den Kindern gsagt, also praktisch was wir jetzt tun. Ihr holts euch euer Püppchen, holts es aus dem Vergessen raus, stellts es auf irgend a Farbe, die euch gfallt und sagts irgendwas dazu.*

Interviewer: ..man sieht ja gleich bei den Kindern ein ganz anderes Gesicht...

Lehrerin: ja, das müssens schauen...ja, wie sie lacht, wie sie lächeln, wie sie dreinschauen...

Interviewer: ..da gibts natürlich welche, die noch recht traurig dreinschauen, ja...(zeigt aufs Foto)

Lehrerin: mha... Trotzdem sind sie anders als die Kinder, als die Kinder zuerst. Und I hab es... ich muss schau, ob mans auf anderen Fotos, die jetzt da nicht dabei sind noch besser sieht, ja...

Es wurden bunte Tücher aufgelegt. Die Lehrerin gab den Kindern die Vorgangsweise vor. Sie sollten ihr Püppchen aus dem „Vergessen herausholen“ und auf eine beliebige Farbe stellen. Außerdem sollten sie einen passenden Satz dazu formulieren. Die Feststellung der Interviewerin, eines veränderten Gesichtsausdruckes der Kinder, ergänzt die Lehrerin mit dem Hinweis auf lächelnde und lachende Gesichter. Auf den Einwand, dass es auch Kinder auf dem Foto gäbe, die traurig wirken würden, reagiert die Lehrerin abwehrend indem sie angibt, dass diese trotzdem anders als zuerst aussehen würden. Dies wollte sie auch durch weitere Fotos belegen.

Die „positive“ Auflösung der Bildbuchgeschichte durch dieses Vorgehen wird in der abschließenden Analyse nähere Betrachtung finden. Hier ist vor allem anzumerken, dass die Lehrerin selbst formuliert, ihren Kindern die Vorgangsweise vorgegeben zu haben. Sie sagte ihnen, was zu tun sei. Die Kinder mussten sich in dieser Situation

auch durch einen entsprechenden Satz äußern. Ob dies alle Kinder taten, ist leider nicht eruierbar.

Auffällig ist in dieser Aussage, dass die Lehrerin keinen kritischen Einwand zulässt, sondern ihre Sichtweise bestärkt, indem sie durch die Lösung des „Herausholens aus dem Vergessen“ eine positive Veränderung bei den Kindern feststellen wollte. Im Sinne der Holocaust Education wäre somit auch dieses Projekt zu einem positiven Ende gekommen. Auf Bild Nr.11 ist jedoch gut erkennbar, dass nicht alle Kinder gelöst und glücklich wirkten. Außerdem könnte der glückliche Gesichtsausdruck auch anders interpretierbar sein. So könnte er auch die Erleichterung der Kinder widerspiegeln, da die Dramatik nachgelassen hatte.

Auch an nachfolgenden Sätzen lässt sich die Inszenierung durch eine normative Aufgabenstellung erkennen.

Z.558-562: [...] dass jedes Kind da etwas formuliert, was die Sorge ausdrückt um das Korczak - Kind oder die Angst oder die Unsicherheit und... und da war mir dann das Reden zu wenig, weil i für mi a wissen wollt, wie weit verstehen sies wirklich? gö. Wie weit können sie da mitgehen? Weil i hab das ja a das erste Mal in der Form gemacht.

Jedes Kind sollte etwas formulieren, wodurch die Sorge, Angst und Unsicherheit um das Korczak-Kind ausgedrückt werden sollte. Hier war ihr die verbale Mitteilung zu wenig, da sie genauer darüber Bescheid wissen wollte, wie die Kinder diese Situation aufnahmen. Sie tat dies auch, weil sie dies das erste Mal in dieser Form gemacht habe.

Hier lassen sich mehrere Aspekte herauslesen. Die Lehrerin wollte, - wie bereits kritisch besprochen - dass sich die Kinder empathisch in die Ängste der Korczak-Kinder einfühlen und diesbezügliche Anmerkungen auf die Sterne schreiben sollten. Sie wollte in der prekären Situation bestimmte Gefühle bei den Kindern erwirken, die diese aber nicht empfanden und auch nicht empfinden konnten. Wie die Texte der Sterne zeigten, formulierten die Kinder eher eigene Gefühle und für sie selbst offen erscheinende Fragen (vgl. Kap.5.2). Die Bearbeitung dieser könnte der Lehrerin eventuell für etwaige nachfolgende Projekte als gute Reflexionsbasis dienen.

4.2.19 Zusammenfassung

Frau U. gab an sich im Vorfeld viele Gedanken zum Projektablauf gemacht zu haben, dies geschah vor allem in Hinblick auf eine Problemvermeidung. Im Laufe der

Volksschulzeit habe sie die Kinder auf die Problematik des vorliegenden Projektes vorbereitet, auch Themen wie die Ermordung in KZs habe sie dabei besprochen. Sie gibt an, bei der Bearbeitung der Thematik von den Fragen und vom Interesse der Kinder auszugehen. Die Auswahl des Buches für das Projekt traf sie jedoch in einer alleinigen Entscheidung. Ob die Inhalte des Buches den tatsächlichen Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprachen wird die folgende Analyse zeigen. Der Lehrerin ist die didaktische Forderung der Holocaust Education nach einem positiven Ende einer Geschichte bewusst. Trotzdem wollte sie es ausprobieren, die Kinder auch mit den Themen „Tod“ und „Ermordung“ zu konfrontieren, da dieser „negative Ausgang“ (einer Geschichte) ihrer Ansicht nach eher der damaligen Realität entsprochen hätte. Aus diesem Grund entschloss sie sich für die Verwendung des Buches „Janusz Korczak“ und „traute das Projekt ihren Schülerinnen und Schülern zu“. Sie rechtfertigte diese Vorgangsweise und auch das weitere Verständnis des Buchinhaltes immer wieder mit einem großen Interesse *aller* Kinder. Die Reaktionen der Kinder während des Projektes - meist im Kollektiv meinent - bezeichnete sie immer wieder mit „ruhig und konzentriert“. Trotz einer wahrgenommenen Betroffenheit in kritischen Situationen wollte sie keinerlei Überforderung der Kinder durch das Projekt erkennen. Das „Prinzip Hoffnung“ deutet sie nicht im Sinne eines „positiven Endes“ einer Geschichte - wie es von der Holocaust Education empfohlen wird - sondern sieht es in der Tatsache des Beistandes von Janusz Korczak bis in den Tod erfüllt. Zur Bearbeitung des Buches wählte sie eine szenische Darstellung mit kleinen Püppchen, wobei die Puppen der Erwachsenen um ein Vielfaches größer waren als die der Kinder. Die Ansicht Frau Us., dass dies den Kindern nicht aufgefallen wäre ist aufgrund des eklatanten Größenunterschiedes nicht nachvollziehbar. Durch die gewählte Darstellungsform der Geschichte wollte die Lehrerin Empathie und Identifikation erzeugen. In der diesbezüglichen Interpretation ist diese Ambition der Lehrerin kritisch beurteilt, da es unverantwortlich ist und für Kinder überwältigend, wenn man an sie den Anspruch stellt, sich mit Mordopfern zu identifizieren, noch dazu mit eigenem Namen. Die Anfertigung großer und kleiner Sterne unterstrich und wiederholte stigmatisierende Vorgangsweisen der Nationalsozialisten und hätte aus diesem Grund besser ausbleiben sollen. Für die Gedankenformulierungen der Kinder wäre ein anderes Papierformat ebenso, wenn nicht besser geeignet gewesen. Auf den großen Sternen, die implizit auch den

Schulkindern zuzuordnen sein könnten, sollten die Kinder Gedanken an das jeweilige Korczak- Kind niederschreiben. In der Analyse der Schülerinnen- und Schülertexte wird sich allerdings herausstellen, dass die Kinder durch diese Aufforderung nur teilweise nachkamen und ihren eigenen Gefühlen Ausdruck verliehen haben. Es ist nicht möglich von Kindern zu verlangen, sich in eine derartige Situation im Ghetto einzufühlen, denn selbst Erwachsene würden diese Aufforderung entrüstet von sich weisen.

Die Tatsache, dass die Eltern im Vorfeld nicht informiert und auch nicht ins Projekt einbezogen wurden ist von erziehungswissenschaftlicher Seite her zu kritisieren. An den Reaktionen mancher Eltern ist auch zu entnehmen, dass eine Information der Eltern im Sinne der Kinder und der Lehrziele hilfreich gewesen wäre.

Immer wieder lässt sich anhand der Aussagen der Lehrerin eine geplante Inszenierung des Projektablaufes erkennen. So vermeidet sie mehrfach im Bilderbuch vorkommende Todesbegegnungen mit dem Zweck der theatralischen Zuspitzung am Ende der Geschichte. Erst dort sollte es zur Konfrontation mit dem Tod kommen - Janusz Korczak und Stefania stiegen mit den Kindern in den Zug, der ins KZ führte. Selbst in dieser Situation sah die Lehrerin - auch aufgrund der guten Vorkenntnisse - keinerlei Überforderung. Ihrer Meinung nach reagierten die Kinder auch hier „ruhig und konzentriert“. Nur an einer Stelle führte die Lehrerin die Betroffenheit der Kinder an. Andere Gefühle, wie Angst oder Furcht wurden von der Lehrerin nicht wahrgenommen und dürften daher ihrer Ansicht nach auch nicht vorhanden gewesen sein. Diese Todessituation zelebrierte die Lehrerin indem sie Kerzen anzündete und Klezmermusik auflegte. Möglich, dass es der Lehrerin nicht bewusst war, doch erzeugte sie in dieser Situation Betroffenheit und überwältigte die Kinder. Auch durch den abrupten Abbruch dieser Szene und ein spontanes Umschwenken auf das „aus dem Vergessen Holen“ konnten diese Sequenzen nicht abgeschwächt oder ungeschehen gemacht werden. Die Kinder sollten nun die Püppchen vom schwarzen Tuch, das den Tod darstellte auf bunte Tücher, die implizit den Himmel assoziierten, stellen. In diesem religiösen Sinn interpretierten dies die Kinder, auch wenn sich die Lehrerin von diesbezüglichen Vorgaben distanzierte. Sie versicherte ebenso, dass die Kinder den metaphorischen Sinn des jüdischen Sprichwortes, der sich in dieser Aktion ausdrückte, verstanden hätten. Auch an den

Gesichtern der Kinder meinte die Lehrerin das Verständnis abzulesen, da diese lächelten. Die Ursache dafür könnte ebenso gut im Nachlassen der Anspannung liegen.

Mit dem Schreiben von Briefen an die toten Kinder beendete die Lehrerin das Projekt und machte keinerlei Nachbearbeitung, mit der Argumentation, nichts „zerreden“ zu wollen. Dieses Faktum ist in der diesbezüglichen Analyse näher behandelt. Auch die Inhalte der Briefe und deren Analyse geben nähere Aufschlüsse über die Rezeption des Projektinhaltes durch die Kinder.

Da die Lehrerin als Teilnehmerin eines Seminars von _erinnern.at liegt dem Projekt die Absicht eines „Vorzeigeprojektes“ aber auch eine straffe, normative Inszenierung zugrunde.

5 Schülerinnen- und Schülertexte und Textanalyse

Die Texte der Kinder wurden, ebenso wie das Interview in Anlehnung an die dokumentarische Methode analysiert. Bei den Briefen wurde nach der formulierenden Feininterpretation eine reflektierende Interpretation vorgenommen. Bei den sehr kurzen Sterne-Texten wurde auf eine formulierende Feininterpretation verzichtet. Einer besseren Verständlichkeit wegen wurden diese in eine orthografisch richtige Form gesetzt, jedoch wortwörtlich wiedergegeben. Die Originaltexte finden sich im Anhang. Aus Gründen der verpflichtenden Anonymität wurden Nachnamen der Kinder unkenntlich gemacht und namensgleiche Kinder nummeriert.

Von der Lehrkraft erhielt ich 17 Kopien der Sterne, ein weiterer Text (Maria) befindet sich auf der Projektbeschreibung der Lehrerin (siehe Bild 19). Auf diesen Texten sollten die Schülerinnen und Schüler positive Gedanken formulieren und den „Korczak-Kindern“ ins Ghetto mitgeben.

Ebenso erhielt ich 16 Briefe, die die Kinder am Ende des Projektes, als individuelle Nachbesinnung erstellten. Sie sollten diese an „ihr“ Kind, das den Verlauf der Geschichte in Form des Püppchens dargestellt hatte richten. Da in der Klasse 19 Kinder am Projekt teilnahmen, fehlten 3 Briefe und ein Sternentext. Weshalb mir diese von der Lehrerin nicht ausgehändigt wurden, entzieht sich meiner Kenntnis. Leider fiel mir diese Tatsache erst nach dem Interview, bei der Betrachtung des

Klassenfotos auf der Projektbeschreibung der Lehrerin, auf dem 19 Kinder abgebildet sind, auf. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die fehlenden Texte keinen markanten Einfluss auf die Aussagen der nachfolgenden Analyse haben und deren Fehlen daher zu vernachlässigen ist.

5.1 Briefe an die Verstorbenen

Die Briefe wurden unter dem nachfolgenden Motto, das auch am Briefkopf zu lesen ist, von den Kindern verfasst.

*„Menschen, die man vergisst,
sterben ein zweites Mal“.
(jüdisches Sprichwort)*

Brief 1: Angelina an Anna:

Angelina bedauert, dass Anna so früh sterben musste. Sie wünscht sich, dass es ihr im Himmel besser geht, sie ein zweites Mal auf die Welt kommt, eine glückliche Familie hat und nicht mehr im Krieg leben muss. Sie hofft, dass es den Freundinnen jetzt im Himmel viel besser geht. Sollte aber doch Krieg sein, wenn sie das zweite Mal auf die Welt kommt, so hofft sie, dass das Mädchen nicht mehr ins Ghetto muss und den Krieg überlebt. Sie wünscht sich, dass das Mädchen im Himmel wieder Freundinnen gefunden hat.

Jetzt würde sie keiner mehr aufhalten und sie könne tun und lassen was sie wolle. Sie meint, dass es Anna im neuen Leben bestimmt besser gehen würde und versichert ihr, dass sie sie nie vergessen würde. Sie hofft, dass Anna auf die Erde herabblickt und der Schutzengel für Kinder und Erwachsene ist. Abschließend möchte sie Anna noch sagen, dass sie sehr viel mitgemacht hat.

In diesem Brief gibt es zwei Ebenen. Einerseits sieht das Mädchen Anna im Himmel als eine Art Schutzengel und andererseits wünscht sie ihr ein zweites Leben mit besseren Chancen.

Die Metapher „ein zweites Mal auf die Welt kommen“, die sich aus dem Sprichwort ergibt, wird hier offensichtlich wortwörtlich genommen. Sie stellt sich eine tatsächliche Wiedergeburt vor. Sie schließt auch nicht aus, dass dann wieder Krieg herrschen würde.

Gleichzeitig lässt sich aus der Aussage, dass sie Anna niemals vergessen würde erkennen, dass sich Angelina offensichtlich verantwortlich fühlt und nicht möchte, dass Anna durch ihre Schuld - im Hinblick auf das jüdische Sprichwort - ein zweites

Mal sterben muss. Aus diesen Sätzen kann man schließen, dass das Mädchen (noch) nicht zu einer Abstraktion dieses Sprichwortes fähig ist. Angelina zieht die ihr bekannten Vorstellungsmuster heran, indem sie Anna im Himmel sieht und sie als ihren Schutzengel wahrnimmt. In den Wunsch, dass Anna im Himmel neue Freunde finden sollte, projiziert Angelina offensichtlich Wünsche aus ihrem eigenen Leben und ihrem Erfahrungsbereich. Aus diesem Satz und dem Abschlusssatz erkennt man eine hohe Identifikation mit der Person und dem Leiden von Anna und gleichzeitig eine große Fähigkeit zur Empathie.

Brief 2: Manuel (1) an Hannah:

Manuel beginnt seinen Brief mit der Aussage, dass es normal sei, Angst zu haben, doch sollte man keine Angst um sein Leben haben sollen. Doch das musste Hannah offensichtlich, vermutet er. Es sei schrecklich zu wissen, dass bei jedem lauten Knall, den man hört, ein Mensch getötet wurde.

Hannah würde ihm sicher jetzt beim Schreiben zusehen. Er weiß und spürt, dass es ihr „da oben“ besser ginge und dort „würde es höchstens zu Silvester knallen- und dies aus guten Gründen“.

In dem Brief meint Manuel, dass es normal sei, Angst zu haben. Welche persönlichen Erfahrungen hinter dieser Aussage stecken, ist leider nicht zu eruieren. Jedenfalls ist er sicher, dass man keine Angst um sein Leben haben sollte. Er versetzt sich in die Lage von Hannah und vermutet, dass es schrecklich sein müsse, zu wissen, dass bei jedem lauten Knall ein Mensch sterben würde. Diese Passage aus dem Buch dürfte ihm sehr nahe gegangen sein und er kann sich hier gut in die Angst einfühlen. Die Hoffnung auf ein besseres Dasein ist so stark, dass er angibt, sogar zu spüren, dass es ihr jetzt besser gehen würde. Er vermutet ein Leben wie auf der Erde, wo Feste wie Silvester gefeiert werden. Die abschließende Feststellung „aus guten Gründen“ lässt eine gute Assoziations- und Reflexionsgabe erkennen. An Hand des Wortes „knallen“ stellt er Querverbindungen zwischen beiden Situationen in der jeweiligen Polarität dar.

Brief 3: Emanuel an Janusz:

Emanuel findet es „total toll“, dass Janusz mit den Kindern in den Zug gestiegen ist, obwohl er jetzt leben könnte und frei wäre. Er hätte es jetzt aber hinter sich und müsse nicht mehr so viel Last tragen. Emanuel hofft, dass Janusz jetzt in Frieden leben und normal schlafen könne und nicht von Schüssen immer wieder geweckt würde, wie „in seiner Zeit“ damals. Er hofft, dass Janusz jetzt ein besseres Leben habe.

Die Aussagen des Buben unterstreichen die Meinung der Lehrerin, dass die Kinder das gemeinsame „in den Tod gehen“ mit den jüdischen Kindern als eine große Tat sehen und Korczak dafür bewundern. Die Tatsache, dass Emanuel lieber Janusz als „seinem“ Kind einen Brief schreibt, unterstreicht das. Es wäre aber auch gut möglich, dass es eine Art Abwehrhaltung des Buben war, da er sich zu sehr mit der Geschichte „seines“ jüdischen Kindes identifiziert und es von sich schiebt. Hier ist zu erwähnen, dass der Bub Emanuel heißt und somit im Projekt wahrscheinlich seinen eigenen Namen verwenden musste. Die Möglichkeit einer sehr starken Identifikation mit Abwehrhaltung ist also durchaus gegeben (siehe auch Brief von Dalia an Janusz).

Auch Emanuel greift die Situation mit den Schüssen aus der Geschichte heraus, was darauf schließen lässt, dass sie ihn sehr beeindruckt hat.

Auffällig ist, dass er annimmt, dass Janusz jetzt frei leben könne und heute noch leben würde. Hier erkennt man mangelndes „Zeitbewusstsein“. Er kann sich den Abstand zwischen damals und heute nur schwer vorstellen und ortet die Geschehnisse in der unmittelbaren Vergangenheit.

Durch die Differenzierung von „in deiner Zeit“ und „jetzt“ scheint auch eine Art Zeitreise stattgefunden zu haben, denn es wird vermutet, dass Janusz jetzt noch (im Himmel? Anm. d. Verf.) lebt.

Brief 4: Elias an Miriam:

Elias beginnt seinen Brief mit der Frage, ob Miriam neue Freunde gefunden hätte. Gott sei Dank müsse sie nun keine Angst mehr haben. Er berichtet, dass die ganze Klasse an deren schlimme Zeiten denkt. Janusz und Stefania bezeichnet er als gute Menschen. Dies würde aber nichts nützen, wenn es nur zwei gute Menschen auf der Welt gäbe. Er hofft, dass es keinen dritten Weltkrieg gibt. Er hofft, dass er sie im Himmel wiedersehen würde und versichert, dass sie immer in seinen „Händen bleiben“ würde. Den Brief unterzeichnet er mit „Dein bester Freund Elias!“

Der Beginn des Briefes lässt auf eine für den Buben wichtige Frage nach Freundschaften und der befürchteten Schwierigkeit, in einem neuen Umfeld neue Freunde zu finden, schließen. Hier lässt sich eine persönliche Problematik vermuten. Sofort darauf tröstet er sich selbst, indem er meint, dass sie aber nun keine Angst mehr haben müsse. Er versichert ihr, dass die ganze Klasse an die schlimmen Zeiten

denkt. Diese Aussage lässt erkennen, dass er sich an den Inhalt des jüdischen Sprichwortes gebunden und verantwortlich fühlt. Er will nicht, dass sie ein zweites Mal sterben muss. Die Aussage, dass Janusz und Stefania gute Menschen waren und es aber nichts nützen würde, wenn es nur zwei gute Menschen auf der Welt gäbe, lässt verschiedene Interpretationen zu. Einerseits ist Elias offensichtlich der Beispielcharakter von den positiven Figuren Janusz und Stefania nicht bewusst geworden. Er meint, dass sie die einzigen „Guten“ während des Krieges waren. Andererseits wäre auch eine negative Erfahrung in Bezug auf „gute Menschen“ in seinem aktuellen Umfeld möglich. Eine genauere Aussage darüber wäre nur spekulativ. Daraufhin formuliert der Bub eine konkrete Angst vor einem dritten Weltkrieg und die Hoffnung auf ein Wiedersehen im Himmel. Abschließend versichert er Miriam, dass sie „immer in seinen Händen“ bleiben würde. Auch diese Aussage zeigt ein Gefühl großer Verantwortung des Bubens für das Wohlergehen des Mädchens. Die abschließenden Grußworte lassen auf ein hohes Maß an Empathie schließen, aus der eine „besondere Freundschaft“ entstanden ist. Mit diesen Worten möchte er ausdrücken, dass sich Miriam auf ihn verlassen könne, dass er an sie denken und ihr Freund für immer bleiben würde. Es ist gut möglich, dass diese enge Beziehung innerhalb dieses kurzen Projektes auf Grund von besprochenen Überwältigungsstrategien zustande kommen konnte. Jedenfalls würde es die starke Identifikation mit der im Bilderbuch agierenden Miriam aufzeigen.

Brief 5:Noah an Miriam:

Noah stellt fest, dass Miriam gestorben und im Himmel ist, es ihr aber gut ginge. Sie müsse sich nun nicht mehr fürchten. Nun könne sie niemand mehr erschießen und sie wäre frei. Nochmals erwähnt er, dass es ihr nun gut gehen würde und sie vielleicht ihre Familie finden würde, vielleicht sogar ihren Bruder.

Dieser Brief zeigt eine hohe empathische Fähigkeit Noahs. Er kann sich sehr gut in Miriams Situation einfühlen, aber vor allem dürfte ihm der Verlust der Familie und eines Bruders nahegehen. Wobei aus der Geschichte im Buch nicht hervorgeht, welchen Bruder er hier meint, da die beiden Protagonisten der Erzählung Lea und Adam nicht verwandt waren und auch sonst nicht von Geschwistern die Rede ist. Möglich wäre hier - jedoch spekulativ interpretiert - eine Verquickung der eigenen Familiengeschichte und die damit verbundenen Probleme, Wünsche oder Befürchtungen.

Auffällig ist, dass Noah einen Brief an Miriam schreibt, obwohl er einen jüdischen Namen hat, und diesen nach Aussage der Lehrerin beibehalten hätte können. Es könnte sich hier um eine unbewusste Distanzierung von der Geschichte, zum Zwecke des Selbstschutzes handeln. Möglich ist aber auch, dass er als Noah an der Geschichte teilgenommen hat und sich so sehr mit dieser Rolle identifiziert, dass er dann in der Rolle des Bruders an Miriam den abschließenden Brief geschrieben hat.

Brief 6: Denis an Janusz und Aron:

Denis wünscht den beiden viel Glück und viel Liebe. Er versichert, dass er wüsste, dass sie eine neue Freundin und neue Freunde bekommen würden. Er bittet sie, Stefi zu sagen, dass er auch sie so gerne wie die beiden hätte und sie und die anderen sehr vermissen würde. Er verabschiedet sich mit „von eurem Denis“ und hält danach fest, dass sie seine besten Freunde und Freundinnen sind.

Denis ist in seinem Schreiben sehr bemüht, seine starke Verbundenheit und Freundschaft darzustellen. Es ließe sich auch im Sinne der Verantwortung, die ihm mit dem jüdischen Sprichwort übertragen wurde, interpretieren. Es ist ihm wichtig, dass allen mitgeteilt wird, dass er auch für sie ein guter Freund sein würde. Auffällig ist, dass er die beiden als seine besten Freunde bezeichnet. Eventuell kommen hier ähnliche Mechanismen wie bei Elias zum Tragen.

Brief 7: Methap an Susanna:

Methap merkt an, dass Susanna nun frei sei und ihre Ruhe habe. Vielleicht würde sie auch ihre Eltern sehen. Er hofft, dass es ihr jetzt gut ginge und sie nun besser schlafen könne. Er findet es schade, dass sie so jung sterben musste. Er nimmt an, dass sie nun im Himmel sei und ihn sehen und hören könne. Ab nun würde er immer an sie denken und versichert ihr, dass er sie wie seine Schwester sieht. Anschließend merkt er noch an, dass es niemand auf der Erde leicht habe und sie nicht traurig sein solle. Immer wenn er an sie denken würde, dächte er sich, wie sie mit der Angst leben musste. Auf jeden Fall sei sie nun frei.

In Methaps Brief fällt der Aspekt der Sehnsucht nach Freiheit auf, da er ihn sowohl am Anfang, als auch am Ende seines Briefes erwähnt. Aus der Tatsache, dass sie im Himmel sei schließt er, dass sie ihn sehen und hören könne. Im nächsten Satz versichert er ihr daher, dass er immer an sie denken würde. Auch hier dürfte Methap eine starke Verantwortung, bedingt durch den jüdischen Spruch fühlen. Sie würde überprüfen können, ob er wirklich an sie denken würde.

Möglicherweise aus der türkischen Tradition heraus, in der die Familie einen sehr hohen Stellenwert besitzt, versichert er Susanna, dass er sie wie eine Schwester sehen würde, was eine tiefe Verbundenheit zu ihr ausdrückt.

Die Bemerkung, dass es niemand auf der Erde leicht habe und sie nicht traurig sein solle, lässt eigene Probleme in seinem Umfeld vermuten und ist im Sinne einer Selbsttröstung lesbar.

Brief 8:Larissa (1) an Naomi:

Larissa stellt fest, dass Naomi nun im Himmel sei und sie hoffe, dass es ihr jetzt „oben“ viel besser gehe als hier. Sie könne nun spielen und so viel essen, wie sie wolle. Die Familie und die Bekannten, die tot sind, würde sie nun auch sehen. Sie meint, dass sie vielleicht andere Leute kennen lernen würde und sie bestimmt schon lange ein niedliches Haustier haben dürfe. Sie versichert Naomi, dass sie ihr im Gedanken viel Glück und Spaß in ihrem langen Leben schenken würde. Sie verabschiedet sich mit „tschüs“ und meint noch, dass es möglich sei, dass sie sich irgendwann einmal sehen würden.

Dieser Brief strahlt viel Optimismus aus. Larissa scheint nicht in dem Maße, wie einige andere Kinder, in der Geschichte „gefangen“ zu sein. Sie kann sie mit Distanz betrachten und bringt eher ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen ein. So könnte der Wunsch nach einem Haustier ein eigener sein. Sie stellt sich das Leben im Himmel lustig und spaßvoll vor. Sie denkt an Naomi, indem sie ihr im Gedanken viel Glück und Spaß wünscht. Mit diesen Glückwünschen versichert sie in ihrer Art, dass sie an das Mädchen denkt.

Brief 9:Büsra an Miriam:

Büsra meint, dass Miriam nun in Sicherheit sei und sie nun keine Angst mehr haben bräuchte. Sie ist sicher, dass es ihr gut ginge und sie gute Freunde habe. Sie hoffe, dass sie ihre Familie finden würde. Im Himmel hätte sie im Gegensatz zur Erde Ruhe. Sie versichert ihr, dass sie immer an sie denken würde und traurig sei, dass sie gestorben ist. Sie wünscht ihr zum Abschluss alles Gute.

Für Büsra ist das Wiederfinden der Familie und der Freunde im Vordergrund. Sie konnte sich offensichtlich gut in die bedrohliche Situation der Geschichte einfühlen und ist froh, dass Miriam nun in Sicherheit ist. Auch sie versichert Miriam, dass sie an sie denken würde und sie traurig sei, dass sie gestorben ist. Das formulierte Gefühl des traurig Seins zeigt, wie sehr sich Büsra in die Situation von Miriam einfühlen konnte.

Brief 10: Ivona an Janusz:

Ivona schreibt, dass sie es toll von Janusz gefunden hätte, dass er die jüdischen Kinder, die keine Familien hatten, aufgenommen hätte. Dann erzählt sie, dass die Deutschen gekommen seien und sie ins Ghetto gebracht hätten. Später hätten sie sie ins KZ gebracht. Er hätte nicht mitgehen müssen, aber er habe sich geweigert, weil er die Kinder nicht alleine lassen wollte.

Nun müsse er sich nicht mehr um die Kinder sorgen, weil sie jetzt gesund und in Sicherheit seien. Sie meint, dass sie glaubt, dass er auch ein anderes Kind, das vor dem Tod stehen würde, beschützen würde. Sie hofft, dass er eine schöne Frau findet.

Abschließend versichert sie, dass sie ihn nie vergessen würde.

Ivona gibt ihre Meinung bekannt, indem sie die Handlungen von Janusz als sehr positiv bezeichnet. Die nächsten Sätze erzählen den Inhalt der Geschichte mit dem Schicksal der Kinder nach. Sie meint, dass sich Janusz jetzt nicht mehr um die Kinder sorgen müsse, weil sie jetzt gesund und in Sicherheit wären, was Auskünfte über die Vorstellung des Mädchens über den Himmel gibt. Die gewählte Erzählform gibt dem Mädchen die Möglichkeit, sich von den Inhalten der Geschichte etwas zu distanzieren.

Nähere Hinweise zu dem Satzteil, wonach sie glaube, dass Janusz auch ein „anderes Kind“ retten würde, wären interessant. Meinte Ivona damit, Kinder nicht jüdischen Glaubens?

Zur besonderen Versicherung ihres Gedenkens schreibt sie den Abschlusssatz in doppelter Schriftgröße, um dessen Gültigkeit zu unterstreichen. Auch Sie fühlt sich an das „Nicht- Vergessen“ gebunden.

Brief 11: Jaqueline an Manuela:

Das Mädchen findet es schade, dass Manuela gestorben sei. Sie müsse nun aber nicht mehr leiden und würde nicht mehr gequält werden. Sie würde sicher neue Freunde finden. Vielleicht würde sie auch ein neues Leben bekommen, dessen sei sie sich sicher.

Sie beschreibt, dass Manuela in der Nacht immer aufgewacht sei und immer Hunger und Durst hatte. Dann musste sie ins Ghetto in Warschau. Jetzt sei sie aber im Himmel. Sie war und ist Jaquelines „ein und alles“. Sie hofft von ganzem Herzen, dass sie ein zweites Leben bekommen würde. Als Abschluss bemerkt Jaqueline, dass Manuela diejenige war, der sie alles erzählen konnte.

Im Vordergrund dieses Briefes steht die Angst, dass Manuela kein zweites Leben bekommen würde. Einerseits sei sie sich dessen sicher, andererseits hofft sie es. Aus dem Brief geht hervor, dass das Mädchen keine Vorstellungen von diesem „zweiten Leben“ hat. Sie meint zwar, dass sie jetzt im Himmel sei und sie es nun besser hätte, hofft aber trotzdem noch auf die Erfüllung eines „zweiten Lebens“.

Der Wunsch nach neuen Freunden kommt auch in diesem Brief vor. Die Versicherung, dass Manuela ihr „ein und alles“ sei klingt etwas theatralisch, mündet jedoch im Abschlusssatz in einer möglichen Erklärung, dass das Mädchen wirklich wenige Freunde hat und niemanden, dem sie alles erzählen könnte. Für sie dürfte das Schreiben des Briefes eine Möglichkeit der Verarbeitung und eine Befreiung dargestellt haben.

Brief 12: Dalia an Janusz:

Dalia schreibt, dass Janusz viel mitgemacht habe und er nicht hätte in den Zug einsteigen müssen. Er aber habe die Kinder nicht alleine gelassen, was sie toll von ihm finden würde. Er hätte zwar sein Leben verloren, dafür aber bewiesen, dass er ein guter Mensch sei. Er habe den Kindern geholfen und sie beschützt. Sie versichert ihm, dass sie wüssten, was er für die Kinder getan hat. Sie findet toll, dass er ein so guter Mensch war, weil es nicht viele Menschen gäbe, die so etwas tun würden. Sie meint, dass er es bestimmt toll im Himmel habe und er gerade mit den Kindern Volleyball spiele. Bestimmt hätte er auch ein neues Waisenhaus aufgebaut.

Dalias Brief steckt voller Ehrfurcht vor Janusz' Handeln. Sie schätzt diese außergewöhnliche Leistung und weiß auch, dass es nicht viele Menschen gibt, die ähnlich gehandelt hätten. Er hätte zwar sein Leben gegeben, aber dafür würde er ein guter Mensch sein. Als Dank dafür würde er jetzt im Himmel ein gutes Leben führen, welches sie sich wieder in der Beschäftigung mit Kindern vorstellt. Möglich ist, dass auch sie sich einen solchen Menschen, der vollkommen zu ihr steht und auch mit ihr spielt (Volleyball) wünscht.

Brief 13: Carina an Miriam:

Carina hofft, dass es Miriam im Himmel besser gehe und, dass sie ihre Familie gefunden habe. Sie bittet sie, auch den Kindern auf der Erde zu helfen, die jetzt auch so leiden würden wie sie. Jetzt könne sie ja alles tun und keiner würde sie aufhalten. Sie müsse nicht mehr auf engem Raum mit vielen Kindern wohnen und nicht mehr unter den Nazis leiden. Sie hofft, dass Miriam Freunde, mit denen sie viel Spaß hat, habe und sie nie vergessen würde.

Carina stellt sich das Leben von Miriam im Himmel in der Funktion eines beschützenden, allmächtigen Engels vor. Sie stellt eine Querverbindung zwischen dem Leid damals und den leidenden Kindern heute her und bittet den Schutzengel um Hilfe.

Offensichtlich hat sie das enge Zusammenleben mit so vielen Kindern im Waisenhaus in der Geschichte unangenehm berührt. Vielleicht ist das eine Situation, die sie auch in ihrem häuslichen Umfeld hat oder aber nicht gerne hätte. Sie wünscht Miriam viele Freunde, und dass sie sie nie vergessen würde. Im Gegensatz zu anderen Kindern, ist es hier Miriam, die sie nicht vergessen sollte. Carina selbst sieht hier keinen Auftrag.

Brief 14: Larissa (2) an Hannah:

Larissa schreibt, dass sie wüsste, dass Hannah viel miterlebt habe, und dass sie wahrscheinlich keine Familie gehabt habe. Dennoch sei sie jetzt im Himmel. Sicher habe sie nun wieder eine Familie oder würde wieder im Waisenhaus bei den tapferen Betreuern wohnen. Sicher war es schlimm im Ghetto. Sie hoffe, dass Hannah nun in einem wunderschönen Paradies, in einem wunderschönen Haus leben würde. Wenn sie sich vielleicht in einem nächsten Leben sehen würden, würde sie sich erhoffen, dass sie Freunde werden würden.

Larissa ginge jede Wette ein, dass Hannah gerade die Bücherei leer räumen würde und meint, sie würde zu gerne wissen, welche Bücher sie gerade lese. Wenn sie sich einmal treffen würden, könnten sie gemeinsam die Bücherei leer räumen. Egal wo sie auch sein mag, sie wünscht ihr noch viel Spaß.

Hier drückt Larissa ihr Mitgefühl und Empathie aus, indem sie Hannah versichert zu wissen, wie viel Schlimmes diese miterlebt habe. Die Betreuer bezeichnet sie als „tapfer“ und lobt damit deren Verhalten. Damit spielt sie offensichtlich auf die Tatsache an, dass Janusz und Stefania die Kinder in den Tod begleiteten.

Das Leben im Himmel sieht sie als Befreiung und einem Paradies ähnlich. Sie wünscht sich ein eventuelles Kennenlernen in Hannahs „nächsten Leben“, was im Sinne eines Glaubens an eine Wiedergeburt interpretiert werden könnte. Larissa projiziert die eigene Vorliebe für das Lesen auf Hannah und wünscht sich damit eine „peer“ in ihrer Leidenschaft.

Larissas Brief wirkt positiv und wenig betrübt, was durch die erlösende Paradiesvorstellung begründet sein mag.

Brief 15: Mario an Thomas:

Zu Beginn meint Mario, dass Thomas sein bester Freund gewesen sei und er ihm sehr fehle. Er bedaure, dass er ihn nicht mehr sehen könne und er wisse, dass er immer bei ihm sei. Er würde ihn nie vergessen. In Gedichtform versichert er „ob ich weine oder lache, oder irgendwas mache, guter Thomas, du bist mir nah, du bist da, hurra!“ Er hofft, dass es Thomas schön im Himmel habe und meint, dass es für ihn sicherlich eine grausame Zeit im Ghetto gewesen sei. Aber nun sei er bei Gott. Er bittet ihn, dass er sich um sein verstorbenes Meerschweinchen kümmern solle. Abschließend schreibt er, dass er ihn sehr vermissen würde.

Marios Brief drückt tiefe Betroffenheit und Identifikation aus. Er wähnt sich in der Geschichte und meint, einen Freund verloren zu haben. Er schreibt, dass er traurig sei, weil er ihn jetzt nicht mehr sehen könne - was er real ja auch nie getan hat. Er scheint sich sehr in die Geschichte hineinversetzt zu haben und unter dem Verlust des vermeintlichen Freundes regelrecht zu leiden. Auch in diesem Fall zeigt sich die starke Identifikation des Buben mit der Püppchenfigur. Eine Abgrenzung zur Realität dürfte zum Zeitpunkt des Briefschreibens, also direkt nach dem Projekt (noch) nicht möglich gewesen zu sein. Als helfende Vorstellung sieht er Thomas als eine Art Engel, der in seiner Nähe ist und sich auch um das verstorbene Meerschweinchen kümmern kann. Aus dem Brief herauszulesen ist auch, dass ihn der Tod seines Meerschweinchens noch sehr beschäftigt. Hier geht es möglicherweise auch um die Be- und Verarbeitung dieses traurigen Todesfalles.

Brief 16: Manuel (2)an Elias:

Manuel schreibt, dass Elias so tapfer gewesen sei und er es nun überstanden hätte. Er wünscht ihm alles Gute, auch nachträglich zu seinem Geburtstag. Er hofft, dass er Elvis und andere treffen würde. Hoffentlich würde er auch ihn treffen, wenn er tot sei, das würde ihn sehr freuen. Er wünscht ihm, dass er seine Familie wieder findet und, dass es allen so gut geht, wie vor dem 2. Weltkrieg. Er fragt, ob Janusz und Stefania eine Arztpraxis und eine Schule erbaut hätten und meint, dass beide sicherlich gut laufen würden.

Manuels kurzer Brief wirkt sachlich und gut überlegt. Er setzt das Handeln Elias in der Situation mit sich selbst in Relation und meint, dass er das nicht überstanden hätte. Er wünscht ihm alles Gute zu seinem Geburtstag und sagt, dass er sich freuen würde, ihn zu treffen, wenn er tot sei. Die Tatsache des eigenen Sterbens ist ihm somit bekannt und dürfte ihn auch nicht bedrohen.

Er weiß, dass es den Menschen vor dem 2. Weltkrieg besser gegangen ist und sie ein normales Leben geführt haben.

Letztlich erkundigt er sich nach der Arztpraxis und Schule von Janusz und Stefania. Der ökonomische Erfolg dieser Institutionen ist ihm dabei wichtig.

Im Wunsch nach dem Wiederfinden der Familie zeigt auch er, dass ihn dieses Gefühl ohne Eltern zu sein, verunsichert und einen altersgemäßen Wunsch nach Geborgenheit in der Familie ausdrückt.

5.2 Sternen-Texte

Mitteilung an Miriam:

Schade, dass du nicht länger leben durftest.

Mitteilung an Anna:

Warum bist du nicht weggelaufen?

Mitteilung an Miriam:

Hast du leiden müssen?

Mitteilung an Naomi:

(Der Gedanke an den Tod von Miriam.) [durchgestrichen, Anm. d. Verf.] Wieso bist du nicht geflohen Elias.

Mitteilung an Manuela:

Warum hast du dich nicht versteckt? Warum musste es so enden?

Mitteilung an Hannah:

Warum bist du nicht in ein anderes Land geflohen, in dem kein Krieg herrscht?

Mitteilung an Naomi:

Schade, dass du so jung sterben musstest...

Mitteilung an Mirijam:

Mirijam ist sehr traurig weil Janusz gestorben ist.

Mitteilung an Hannah:

Es geht (dir) [von der Autorin gestrichen, Anm. d. Verf.] ihr im Himmel bestimmt besser.

Mitteilung an Aron:

..warum bist du nicht weggelaufen!!!

Mitteilung an Miriam:

Du bist jetzt tot tot.

Mitteilung an Elias:

Warum bist du nicht weggelaufen?

Mitteilung an Miriam:

Warum bist du nicht weggelaufen?

Mitteilung an Thomas:

Du hast getan was du konntest, aber leider bist du jetzt tot.

Mitteilung an Thomas:

Wieso hast du dich nicht gewehrt?

Mitteilung an David:

Warum hast du dich nicht versteckt?

Mitteilung an Maria: (aus der Projektbeschreibung der Lehrerin - Foto 19)

Du hast so viel mitgemacht! Warum bist du und die anderen nicht weggelaufen? Warum habt ihr euch nicht versteckt?

6 Gegenüberstellung von Texten und Interview

In diesem Abschnitt werden vergleichbare Stellen aus den Texten der Kinder analysiert und mit den Aussagen des Interviews und der Projektbeschreibung der Lehrerin in Relation gesetzt. So werden einzelne Interviewpassagen (ohne Feinanalyse) Textstellen aus den Kinderbriefen direkt gegenübergestellt und auch Kindertexte auf Gemeinsamkeiten hin untersucht. Vor allem geht es jedoch darum die Rezeption des Projektes durch die Kinder zu überprüfen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass aus den schriftlichen Aussagen der Kinder eine hohe Empathiefähigkeit herauszulesen ist. In Relativierung zu Aussagen vieler Lehrerinnen und Lehrer, wonach immer mehr Kinder eine "Prinzenrolle" in der Klasse einnehmen - ständig im Mittelpunkt stehen wollen, keine Rücksicht auf andere Kinder nehmen, ist hier erkennbar, dass es besonders

sensible, hilfsbereite Kinder gibt, die ein für ihr Alter eher ungewöhnlich empathisches Verhalten zeigen (vgl. Fölling-Albers, 1992).

Die Lehrerin meinte dieses empathische Gefühl auch immer wieder an den direkten Reaktionen der Kinder abzulesen.

Das hat mir schon gezeigt, dass sie da sehr, sehr mitgegangen sind [...] (Z.686-686).

Tatsächlich belegen lässt es sich jedoch anhand der Texte. So zeigten die Kinder Mitleid und konnten sich die Kinder gut in die Situation der jüdischen Kinder, aber auch von Janusz und Stefania einfühlen und Mitleid empfinden, wie nachfolgend an mehreren Beispielen aufgezeigt wird.

In den Sternentexten sprachen die Kinder das erlebte Leid der Waisenhauskinder, aber auch die Tatsache des nunmehrigen Todes an.

*Schade, dass du so jung sterben musstest...(Mitteilung an Naomi).
Du bist jetzt tot tot (Mitteilung an Miriam).*

In den vielen Briefen ist eine hohe Identifikation mit den Akteurinnen und Akteuren, aber auch eine Übertragung der eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse erkennbar.

So ist sich Larissa (Brief Nr.14) sicher, dass Hannah im Himmel gerne liest und bringt sich dann selbst damit in Verbindung.

Ich gehe jede Wette ein, dass du gerade die Bücherei leer räumst! Ich würde zu gerne wissen was für Bücher du gerade liest. Wenn wir uns mal treffen können wir ja gemeinsam die Bücherei leer räumen.

Dalia (Brief Nr.12) nimmt an, dass Korczak gerne Volleyball spielt und Larissa 1 hätte offensichtlich gerne ein Haustier, da sie folgendermaßen formuliert

[...] und ein niedliches Haustier darfst du bestimmt schon lange haben (Brief 8).

Im Fall von Mario zeigte sich eine Identifikation jedoch am stärksten, indem er die Kinder aus der Geschichte zu realen Freunden machte und damit möglicherweise auch einen realen Wunsch nach Freunden zum Ausdruck brachte.

Du bist mein bester Freund gewesen. Du fehlst mir sehr. Schade, dass ich dich nicht mehr sehen kann. Ich weiß, dass du immer bei mir bist. (vgl. Brief 15)

Die entbehrungsreiche, ausweglose und bedrohliche Situation wurde von vielen Kindern wahrgenommen und auch als solche in ihren Briefen zum Ausdruck gebracht (vgl. Brief 1,2,4,5,7,9,11,12,13,14,15). Die Situationen im Buch (S. 13 und 15), in der Schüsse fielen und die Kinder wussten, dass mit jedem Schuss jemand erschossen wurde, wurde offensichtlich als besonders bedrohlich empfunden und in den Briefen 2,3,5 erwähnt.

Es muss schrecklich sein, bei jedem lauten Knall, den man hört zu wissen, dass ein Mensch getötet worden ist (Manuel 1, Brief 2).

Manuel 2 bezieht sich versteckt auf die Schüsse, indem er einen Vergleich mit Silvester zieht, damit einen Zusammenhang zwischen Krieg und dem heutigen Gesellschaftsleben herstellt und gleichzeitig eine Wertung, „aus guten Gründen“, abgibt.

Und bei dir knallt es höchstens zu Silvester und da nur aus guten Gründen (Brief 2).

Explizit auf den Krieg, die Nazis und das damit verbundene Leid beziehen sich Angelina (vgl. Brief 1), Elias (vgl. Brief 4), Carina (vgl. Brief 13). Elias dürfte eine etwas pessimistische Weltsicht, aber auch Angst vor einem 3. Weltkrieg haben.

Janusz und Stefa waren gute Menschen, aber das nützt halt nichts, wenn es nur 2 gute Menschen auf der Welt gibt. Ich hoffe, es gibt keinen 3. Weltkrieg (Brief 4).

Auffällig ist, dass es von keinem Kind eine empathische Beschreibung des Transportes ins KZ mittels Zug gibt. Lediglich Ivona erwähnt diese Tatsache in beschreibender, sich damit emotional distanzierender Form im Brief an Janusz.

Später haben sie euch ins KZ gebracht und du hättest nicht mitgehen müssen (Brief 10).

Emanuel und Dalia beziehen sich lediglich auf das Einsteigen in den Zug, indem sie schreiben

Ich fand es total toll wie du mit den Kindern in den Zug gestiegen bist [...] (Emanuel, Brief 3).

[...] du hättest nicht in den Zug einsteigen müssen [...] (Dalia, Brief 12).

Anzunehmen ist, dass der Transport ins KZ eine Situation darstellt, die das kindliche Fassungsvermögen übersteigt, und es für sie nicht mehr möglich ist, sich in eine solche Situation einzufühlen. Damit zeigt sich eindeutig ein natürlicher Abwehrmechanismus der Kinder. Möglicherweise ist auch deshalb in den Briefen ausgeblendet.

Kinder entwickeln hier offensichtlich ein intuitives Gefühl, sich von diesen Überwältigungsstrategien abzugrenzen. Auch an dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass derartige Situationen Kinder eindeutig überfordern und auch nicht dargestellt werden dürfen. In den Sternentexten drücken die Kinder durch ihre Fragen Unverständnis für die Strukturen dieses totalitären Regimes und die damit verbundene ausweglose Situation der jüdischen Waisenkinder aus. Es wiederholen sich die Fragen, weshalb die Kinder sich damals nicht gewehrt, sich nicht versteckt hätten oder nicht geflüchtet seien.

*Warum bist du nicht in ein anderes Land geflohen, in dem kein Krieg herrscht?
(Mitteilung an Hannah)
Wieso hast du dich nicht gewehrt? (Mitteilung an Thomas).
Warum hast du dich nicht versteckt? (Mitteilung an David).*

Aus diesen Kinderfragen ist erkennbar, dass, obwohl den Kindern „Daten und Fakten“ über die Kriegszeit vermittelt wurden (vgl. auch Lehrerinnenprojektbeschreibung S.2)

Aber sie haben natürlich gewusst, dass so und so viele dann auch getötet worden sind, das ist dann einfach Geschichtswissen in der 4. Klasse. 6 Millionen Juden sind ermordet worden, davon waren 1 1/2 Millionen Kinder (Z 772-774).

und sie schon seit der zweiten Volksschulklasse mit der Thematik vertraut waren (vgl. Z.26-28), es für Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppe kaum möglich ist, sich in die autoritären Strukturen, die Ausweglosigkeit und das passive Verhalten der jüdischen Kinder und Betreuer einzufühlen. In diesem Zusammenhang sei jedoch erwähnt, dass dies auch den meisten, in einem demokratischen Umfeld lebenden Erwachsenen, nicht möglich ist.

Aus diesem Unvermögen heraus entwickelten die Kinder in ihren Texten die Hoffnung auf den Himmel und somit ein für die Kinderseele notwendiges positives Ende der Schreckensgeschichte. Sie legt sich als Erlösung über diese grauenhaften Vorstellungen.

Gemeinsam ist den meisten Briefen dieser Glaube, dass sich die toten Kinder jetzt „da oben“, im Himmel befinden (vgl. Briefe 1,2,4,5,7,8,9,11,12,13,14,15,) und die Hoffnung, dass es ihnen jetzt besser gehen würde und sie wieder sicher, frei und unabhängig seien (vgl. Briefe 1,3,4,5,7,9,10,11,13). Offensichtlich wurde die Geschichte von den Kindern als sehr bedrückend empfunden und die Situation im Himmel einen positiven, befreienden Gegenpol darstellten sollte.

Sie stellen sich das Leben im Himmel ähnlich wie auf der Erde vor. So nimmt Thomas (Brief 15) an, dass es ein Zusammentreffen mit dem toten Meerschweinchen geben würde und bittet, dieses zu beschützen und Manuel vermutet eine mögliche Begegnung mit Elvis (Brief 16). Manuel (ebd.) vermutet auch, dass Janusz wieder eine gutgehende Arztpraxis und Schule aufgebaut hätte, was auf ökonomische Interessen des Bubens schließen lässt.

Manche Kinder dürften sich von der Vorstellung in einem Waisenhaus zu leben und keine Eltern mehr zu haben, bedroht gefühlt haben und wünschten den jüdischen Kindern, dass sie im Himmel oder im „zweiten Leben“ ihre Eltern und Geschwister wiederfinden würden (vgl. Briefe 1,5,7,8,9,13,14,16). Auch der Verlust und das Wiederfinden von Freunden spielt in den Briefen eine große Rolle (vgl. Briefe 4,6,8,9,11,13,15). Beide Aspekte spiegeln die entwicklungspsychologisch adäquaten Grundbedürfnisse dieses Lebensalters nach Geborgenheit in der Familie (vgl. Hurrelmann, 1998) aber auch die wichtige Funktion von Freunden wieder (vgl. Krappmann & Oswald, 1989).

In diesem Zusammenhang ist auf die Aussage der Lehrerin hinzuweisen, die vermutet, dass diese religiöse Vorstellung in den Kindern verankert ist, und sie selbst keinesfalls vom Himmel als Ort der Erlösung gesprochen hätte

Ja, seitdem frage ich mich, ob ein Kind religiös angelegt ist. Weil das eben so eine religiöse Dimension kriegt hat, und weil in fast allen Briefen der Himmel vorkommt, das Wort Himmel ist nie gefallen [...] (Z.959-961).

Die von der Lehrerin nicht bewusst tendierte Lösung und positive Wendung des Himmels wurde jedoch von ihr mit dem Auflegen eines blauen Tuches mit bunten Steinen und Blümchen vorgegeben und von den Kindern assoziativ aufgenommen. Obwohl sich die Lehrerin ausdrücklich dagegen wehrt, die Kinder hier beeinflusst zu haben, ist sie mit dem Ergebnis sehr zufrieden. Dies zeigte sich, als sie den Text eines Sternes vorlas.

Ja, ... "Es geht dir im Himmel bestimmt besser"... also das ist ja rührend...(Z. 731-732)

Die Lehrerin distanzierte sich eindeutig von der katholischen Religion

[...] da möcht i mi aber schon sehr distanzieren, weil i hab überhaupt ka Freud mit der katholischen Kirche [...] (Z.948-949).

und bestand darauf, dass der Gedanke des Himmels von den Kindern gekommen sei und sie auch von sich aus am Schluss des Projektes religiöse Lieder singen wollten (vgl. Z.899-913).

Da der Himmel aber in fast allen Briefen als der Ort, an dem sich die jüdischen Kinder jetzt befinden würden, angesprochen wurde, könnte an dieser Aussage der Lehrerin gezweifelt werden. Weshalb sie nicht mit dieser „religiösen Lösung“ der Geschichte in Verbindung gebracht werden möchte, kann nur im Bereich der Spekulationen bleiben. Vielleicht jedoch war es auch nur ein unbewusst getätigter Hinweis der Lehrkraft oder es steckt tatsächlich eine starke religiöse Prägung der Kinder dahinter.

Fest steht, dass die Kinder von den Kriegsszenarien sehr beeindruckt, teilweise auch beängstigt waren. Ausgehend von den didaktischen Hinweisen zur Holocaust Education, wobei den Kindern in solchen Situationen positive Lösungen zur Verfügung stehen sollen wäre die Option des Himmels, wo es den jüdischen Kindern jetzt wieder besser gehen würde und sie nicht mehr leiden müssten, eine didaktisch gut gewählte, wenn auch religiöse. Sollte dieser Impuls nicht von der Lehrkraft gekommen sein, so zeigt sich, dass sich Kinder, vielleicht zum Selbstschutz positive Lösungen für derartig bedrohliche Szenarien selbst suchen.

Auch die Lehrerin vermutet ähnliches, wenn sie sagt:

Ja, vielleicht legen sich´s die Kinder einfach für sich zurecht, weil es a so a schwere Thematik ist. Das kann natürlich a sein, gö. Dass es ein Trost für sie ist ah- zu denken, die sind jetzt irgendwo in an Himmel, damit meinen´s ein Paradies. Aber woher kommt das. Das war ma net klar[...] (Z.991-994).

Auffällig ist die von drei Kindern (Angelina, Brief 1; Jaqueline, Brief 11& Larissa 2, Brief 14) artikuliert Hoffnung in den Schreiben der Kinder, dass die toten Kinder, im Sinne einer Wiedergeburt, die Chance auf ein zweites Leben bekommen sollten. Daraus lässt sich schließen, dass die Kinder auf das jüdische Sprichwort am Briefkopf ihrer Schreiben Bezug nehmen.

Nach Angabe der Lehrerin hätte es gut gepasst, da es den Grundgedanken der Geschichte wiedergibt.

Die Überschrift lautet: Menschen, die man vergisst, sterben ein zweites Mal. Das ist ein jüdisches Sprichwort. Was natürlich auch zu diskutieren ist. Aber es ist ein jüdisches Sprichwort, das einfach in dem Zusammenhang gepasst hat. Weil das war ja so der Grundgedanke zu dieser Geschichte. (Z.1087-1091)

In der Tatsache, dass es sich hierbei um ein „jüdisches“ Sprichwort handelt, wie die Lehrerin hier zweimal betont, sieht sie offensichtlich bereits einen passenden Zusammenhang zum Projekt. Der Sinngehalt des Projektes rückt vorerst in den Hintergrund, bekommt jedoch mit der positiven Wendung am Ende, nämlich dem Weiterleben im Himmel, eine spezielle Logik.

Die Metapher des „zweiten Sterbens“ bringen die Kinder offensichtlich und logisch richtig mit einem zweiten Leben in Verbindung. Die Frage, ob die Kinder dieses „zweite Sterben“ und das „Herausholen aus dem Tod“, indem sie die Püppchen auf das färbige Tuch stellten, auch wirklich verstanden hätten, bejahte die Lehrerin überzeugt, obwohl sie oben selbst angibt, dass der Sinngehalt diskussionswürdig sei.

...das wissen´s mit Sicherheit, das wissen´s. I glaub das wissen a die, die nit so gut begabt sind. I glaub schon, dass ihnen das klar war (Z. 1013-1014).

Dass der Sinngehalt des Sprichwortes von den Kindern im Gegensatz zu der Annahme der Lehrerin nicht verstanden wurde, zeigen jedoch die Aussagen der Kinder, die in ihren Briefen auf ein zweites Leben oder zweites Sterben hinweisen

und auch versichern, dass sie immer an das tote Kind denken und es niemals vergessen würden (siehe Briefe Nr.1,4,7,9,10,13,15). Meiner Meinung nach, wurde daher mit der unverständenen Forderung, dass man „niemals vergessen darf“ und ein solches negative Konsequenzen mit sich tragen würde, den Kindern eine hohe Verantwortung aufgebürdet, an die sie sich offensichtlich gebunden fühlten. In Manuels und Carinas Briefen (vgl. Brief 2, Brief 13) findet sich jedoch auch ein umgekehrter Aspekt. Hier wird das tote Kind zum Schutzengel stilisiert und trägt somit seinerseits (auch) Verantwortung für das Kind auf der Erde.

Die Verbindung von Gedenken und einem „zweiten Mal Sterben“ wurde von den Kindern wortwörtlich genommen bzw. nicht in der gemeinten Kausalität und Komplexität erfasst. Dies würde ein hohes Abstraktionsvermögen voraussetzen, welches altersbedingt meist noch nicht vorhanden ist (vgl. Piaget & Inhelder, 1972, S. 153).

Dalia, Larissa 2 und Manuel (vgl. Brief 12, 14, 16) erwähnen das Vorgehen von Janusz Korczak und Stefania als bewundernswert und tapfer und meinen auch, dass es nicht viele solcher guten Menschen gibt und gab.

Ich finde toll, dass du ein so guter Mensch warst, weil es nicht viele Menschen gibt, was sowas tun (Dalia, Brief 12).

Sie empfinden Bewunderung für das Verhalten von Janusz und Stefania, da sie die „Korczak-Kinder“ bis zum Schluss begleiteten und mit ihnen auch in den Tod gingen. Dalia (Brief Nr. 12) sieht darin, dass Janusz freiwillig in den Tod ging, einen Beweis dafür, dass er ein guter Mensch war.

Das finde ich toll von dir, du hast dein Leben verloren. Aber dafür hast du bewiesen, dass du ein guter Mensch bist.

Manche Kinder (vgl. Ivona, Brief 10; Dalia, Brief 12, u.a.) schrieben ihren Abschiedsbrief nicht an ein jüdisches Kind, sondern an Janusz und/oder Stefania. Das bedeutet, dass diese Leitfiguren großen Eindruck auf sie gemacht haben und ein „nicht verlassen Werden bis in den Tod“ offensichtlich kindlichen Erwartungen und den Bedürfnissen nach Vertrauen und Schutz entsprechen. An dieser Stelle ist nochmals zu erwähnen, dass das Handeln Korczaks als Vorbild eines guten Menschen sicherlich in Frage zu stellen ist und deren Beantwortung eine

philosophische Dimension erreichen würde, und somit nicht mit Volksschülerinnen und Volksschülern bearbeitet werden kann.

Dalias Vorstellung nach würde Korczak als guter Mensch selbst im Himmel wieder ein Waisenhaus bauen und sich dort ebenso vollkommen den Kindern widmen.

Du hast es bestimmt toll im Himmel und du spielst sicher gerade mit den Kindern Volleyball (Brief 12).

Dass auch hier ein eigener Wunsch, der nach einem Erwachsenen, der vollkommen zu ihr steht, sich mit ihr beschäftigt und auch gerne Volleyball mit ihr spielt, dahintersteckt, ist anzunehmen.

Ivona beschreibt in ihrem Brief (vgl. Brief 10) an Janusz die Situation in distanzierter Form und kann sich offensichtlich gut in die verantwortungsvolle Rolle von Janusz eindenken. Auch wünscht sie ihm abschließend eine schöne Frau. Es ist gut möglich, dass Ivona ebenso gewöhnt ist, Verantwortung, eventuell für ihre Geschwister zu übernehmen und dass es für sie, vielleicht aus ihrer Familientradition heraus wichtig ist, eine schöne Frau zu haben, bzw. zu sein.

Eine mögliche Erklärung dafür, dass einige Kinder einen Brief an Janusz schrieben, könnte auch darin liegen, dass sie nicht gerne an ein totes Kind mit dem eigenen Namen schreiben wollten. Nach Aussage der Lehrerin behielten Kinder mit einem jüdischen Namen diesen Namen auch für ihr Püppchen, das ein jüdisches Kind darstellen sollte.

[...] ich hab eine Liste aufgelegt mit hebräischen Vornamen. .. das kommt später mit den Namen glaub ich...na... na, da hab ich ihnen dann gleich die Namen gegeben.

Interviewer: Also, die Kinder haben sich einen Namen gesucht?

Lehrerin: Die Kinder haben sich einen Namen ausgesucht. Die, die selber einen hebräischen Vornamen gehabt haben, haben gleich ihren weiter verwendet, Großteils. (Z.360-367)

In den Briefen findet sich kein Brief eines Kindes mit jüdischem Namen, das einen Brief an ein totes, jüdisches Kind mit demselben, eigenen Namen geschrieben hat. So schrieb beispielsweise Emanuel an Janusz, Elias an Miriam, Noah an Miriam, Dalia an Janusz, aber Manuel an Elias. Und es finden sich keine Briefe an David und Maria, für die es jedoch einen Stern gibt.

Dieses Faktum ließe eine Interpretation in dem Sinne zu, dass sich die Kinder damit instinktiv gegen die Verwendung des eigenen Namens zur Wehr setzten. Sie zogen eine notwendige Grenze zwischen sich und dem Schicksal der verstorbenen Kinder um eine zu starke Identifikation zu verhindern und sich selbst zu schützen. Die Entscheidung der Lehrerin, auf die Püppchen den eigenen (weil jüdischen) Namen zu übertragen wird somit, auch durch das vorliegende Handeln der Kinder, in Bezug auf Sinnhaftigkeit und Zumutbarkeit in Frage gestellt. Die Geschichte des Bilderbuches als ein Kind mit dem eigenen Namen zu erleben, war für diese Kinder möglicherweise zu belastend und sie reagierten intuitiv abwehrend mit Briefen an andere Kinder oder Janusz. Die Lehrerin beabsichtigte damit offensichtlich eine hohe Identifikation und Betroffenheit der Kinder.

Denn wenn sie selber so ein Püppchen machen, das ist halt danns ihre und dann geben sie dem einen Namen und dann haben sie gleich einen ganz anderen Bezug a zur Geschichte. Und sie haben sich auch sehr identifiziert mit dem Ganzen. (Z. 250-253).

Die Problematik einer bewusst gewollten und herbeigeführten Betroffenheit wurde bereits unter dem Aspekt der „Betroffenheitspädagogik“ (Kap.4.2.11) ausführlich behandelt und wird somit auch hier kritisch betrachtet. Empathie für das Schicksal der jüdischen Kinder wäre, nach den Briefen der Kinder zu urteilen, auch ohne die Verwendung von jüdischen Namen vorhanden gewesen. Die pädagogische Zweckmäßigkeit und mögliche psychologische Auswirkungen durch die Übertragung dieser Namen auf die Kinder könnten sicherlich weiter diskutiert werden, was den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würde.

Die Lehrerin beendete das Projekt mit dem Schreiben der Briefe, wobei sie großen Wert auf die Feststellung legt, dass diese unbeeinflusst durch sie geschrieben wurden.

Nix, niemand. I hab ihnen a nix gsagt... I hab ihnen überhaupt nix vorgegeben, was sie da jetzt denken sollen oder schreiben sollen, sondern wir haben das einmal auf uns wirken lassen und dann hab ich ihnen gesagt, was wir als nächstes tun und hab gesagt: Und jetzt gebts euerm Kind no irgend einen Gedanken mit und schreibts das da drauf (Z. 721-726).

Später ging sie nicht mehr auf deren Inhalt ein und es gab keine Nachbesprechung des Projektes.

Ich hab keine Nachbesprechung gemacht, weil ich mir gedacht habe: Jetzt könnt ichs nur mehr zerreden (Z. 1071-1072).

Wie die vorliegende Analyse der Kindertexte zeigt, lassen sich darin es eine Anzahl an Ängsten, Unklarheiten und zu bearbeitende Fragen erkennen, die die Lehrerin m.E. noch besprechen hätte sollen. Einerseits zeigen sich die Probleme auf der inhaltlichen Ebene eines fehlenden Verständnisses, beispielsweise für die autoritären Strukturen oder aber auch den Sinngehalt des jüdischen Sprichwortes. Andererseits kamen in einigen Briefen persönliche Ängste und Bedürfnisse zum Ausdruck, die nicht unbedingt in Zusammenhang mit dem Projekt standen, die jedoch ebenfalls einer weiteren Bearbeitung bedurft hätten.

Herausgreifen möchte ich hier das Beispiel von Mario, der um sein Meerschweinchen trauerte. Wie bereits in der betreffenden Analyse beschrieben, wirkt der Bub sehr traurig und hat offensichtlich Probleme mit Freundschaften. Auch der Satz von Methap

Niemand hat es leicht auf der Erde [...] (Brief 7)

oder die Bemerkung von Manuel

Wenn man Angst hat ist es normal [...] (Brief 2)

oder Jaquelines abschließender Satz

Du warst die, der ich alles erzählen hab können (Brief 11)

könnten als versteckte Botschaften oder Hilfeschreie gewertet werden. Es wäre eine Gelegenheit für die Lehrerin gewesen, die Offenbarungen dieser Jungen aufzugreifen und in geeigneter Weise zu bearbeiten.

Die Lehrerin war von dem für sie positiv erscheinenden Ergebnis des Projektes, das sich ihrer Meinung nach in den Reaktionen der Kinder ablesen ließ, sehr beeindruckt

Ich hab mir die Ergebnisse angeschaut, war total glücklich wie sie das g'macht haben, was ihnen dazu einfalln ist, wie sie das aufgenommen haben (Z. 1072-1074).

Sie haben so einen rührenden Brief geschrieben an ihr Korczak-Kind. Die haben sich beide in Deutsch nicht leicht getan, ja. Und wie i dann den Brief gelesen hab, i hab kaum fassen können, dass der von ihnen ist. Nämlich vom Inhalt her und von der Formulierung her war das a richtige Sternstunde. Das hat mir schon gezeigt, dass sie da sehr, sehr mitgegangen sind... (Z.682-686)..

Der Ablauf und die Ergebnisse des Projektes dürften zur vollsten Zufriedenheit der Lehrerin gewesen sein. Möglich, dass es in der Wahrnehmung der Lehrkraft blinde Flecken gab, die in der abschließenden Interpretation der Untersuchungsergebnisse näher zu beleuchten sein werden.

7 Diskussion

7.1 Abschließende Interpretation der Untersuchungsergebnisse

In diesem Abschnitt gilt es darum, der Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfragen anhand der Untersuchungsergebnisse möglichst zu beantworten.

Fließen methodisch-didaktische Erkenntnisse der Holocaust Education in dieses Unterrichtsbeispiel ein?

Diese Frage lässt sich an mehreren Belegstellen des Interviews durch die formulierende Interpretation und die jeweiligen Zusammenfassungen direkt mit „Ja“ beantworten, da hier vor allem der „Objektsinn“ der Aussagen thematisch zu identifizieren ist.

Bei der Lehrerin, Frau U. handelt es sich um eine ausgesprochen engagierte Pädagogin mit einem sehr guten Fachwissen zur Holocaust Education, die sie sich in verschiedenen Seminaren angeeignet hat. Im Laufe des Interviews nahm sie immer wieder Bezug zu fachspezifischem Vokabular und empfohlenen Vorgangsweisen aus der Holocaust Education. Diese Kenntnisse flossen auch in die Planung und den Ablauf des Unterrichtsprojektes ein und beeinflussten dieses. Gleichzeitig missachtete sie aber auch Erkenntnisse - bewusst oder unbewusst, wie im Laufe dieser Interpretation zu sehen sein wird.

Welche Rolle spielt die Lehrkraft in diesem Unterrichtsbeispiel?

- Was lässt sich über ihre persönliche Motivation und Einschätzung sagen?
- Wie weit decken sich die fachspezifischen Aussagen mit ihrem tatsächlichen Handeln?

Im Laufe der Untersuchung entwickelte sich anhand der veränderten Kategorienbildung bei der Auswertung des Interviews eine weitere Frage. Wie nachfolgende Analyse zeigt, kam ihr letztendlich eine ziemliche Bedeutung zu.

Wie stehen sich die Interessen und Bedürfnisse der Lehrerin und der Schülerinnen und Schüler gegenüber? Gibt es Deckungsgleichheiten, bzw. Diskrepanzen?

Nachfolgend werden beide Fragen Beantwortung finden.

Da der „intentionale Ausdruckssinn“, die wahren Absichten und Motive der Lehrerin, empirisch nicht erfassbar sind, waren diese nur anhand des „dokumentarischen Sinngeltes“ zu rekonstruieren. In den reflektierenden Interpretationen der jeweiligen Zusammenfassungen wurde der Rahmen, in dem das Thema abgehandelt wurde, der „Orientierungsrahmen“ analysiert.

Nochmals grob zusammengefasst ergab sich daraus folgendes Ergebnis:

Frau U. ist es ein großes Anliegen ihr Wissen weiterzugeben und aufklärend zu wirken (vgl. z.B. Kap.4.1.3). Bei ihr handelt es sich um einen reflektierten, sozialkritischen Menschen mit einer diesbezüglich starken Prägung aus ihrer frühen Kindheit (vgl. Kap.4.1.1). Das äußert sich darin, dass sie sich, aus der Familientradition heraus, für Minderheiten einsetzt und gegen Rechtsextremismus kämpft (vgl. Kap.4.1.2). Es ist anzunehmen, dass Frau U. in sich eine Art Verpflichtung dem „Familienerbe“ gegenüber trägt. Sie übernahm Einstellungen, Sichtweisen, aber auch Ängste des Vaters, möglicherweise „existenzielle Ängste“ (vgl. Kap.4.1.1), deren Existenz Dagan (1998, S. 36) im Zusammenhang mit diesem Thema ortet, und gibt diese teilweise auch an ihre Tochter weiter.

Aus der eigenen Betroffenheit heraus (vgl. Kap.4.1) meint die Lehrerin, mit derartigen Projekten ihre Schülerinnen und Schüler gegen Rechtsradikalismus zu immunisieren und ihnen einen Zugang zu mehr Toleranz und Zivilcourage zu verschaffen (vgl. Kap.4.1.2, 4.1.9).

Da die Lehrerin das Projekt auch als „Schauprojekt“ durchführte, finden sich darin Anzeichen von Regie und Inszenierung (vgl. Kap.4.2.18). Durch die Form des Nachspiels des Bilderbuchinhaltes und der straffen normativen Durchführung

hatten die Kinder wenig Gelegenheit zu einem alternativen und/oder kreativen Tun. Dieses wäre jedoch bei einem derart belastenden Thema sehr notwendig gewesen.

Im Gegensatz zu der Forderung nach einem positiven Ende einer Geschichte, entschied sich Frau U. für das vorliegende Bilderbuch. Sie wählte es selbst aus (vgl. Kap.4.2.3.), da sie die Rezeption des Themas „Tod im KZ“ durch ihre Schülerinnen und Schüler „ausprobieren“ wollte (vgl. Kap.4.2.5). Dadurch vernachlässigte sie es auch, von den Interessen und Bedürfnissen der Kinder auszugehen. Der didaktischen Forderung nach Identifikation meinte sie durch die Anfertigung von „eigenen“ Püppchen mit teilweise „eigenen“ Namen nachzukommen (vgl. Kap.4.2.12). Da es sich hier jedoch um die Identifikation mit Opfern, die ums Leben kamen, handelt, ist dieses Vorgehen abzulehnen. Einigen Kindern war es nur schwer möglich, sich von den handelnden Personen zu distanzieren (vgl. Kap.5). Doch manche Kinder setzten dieser gewollten Identifikation auch (unbewusst) Grenzen, die möglicherweise einem „Selbstschutz“ dienten. So richteten Kinder, die den eigenen „jüdischen“ Namen verwenden sollten, ihre abschließenden Briefe nicht an „ihr“ Kind, sondern an jemand Anderen (vgl. Kap.5), oder ließen darin auch die Beschreibung des Zugtransports ins KZ aus.

Obwohl die Lehrerin genau über die „Betroffenheitspädagogik“ Bescheid wusste, finden sich in dem Projekt mehrer Anzeichen dieser wieder (vgl. Kap.4.2.11). Die Kinder sollten sich, aus einer eigenen, persönlichen Betroffenheit der Lehrerin heraus, durch die szenische Darstellungsform besser in die Akteurinnen und Akteure einfühlen und „betreffen“ lassen. Auch hier ließen sich Bezüge zur eigenen Familiengeschichte herstellen.

Bei der Darstellung der Geschichte achtete die Lehrerin auf eine theatralische Zuspitzung, indem sie die Kinder nicht zu früh, sondern erst am Ende der Geschichte, mit dem Thema „Tod im KZ“ konfrontierte (vgl. Kap.4.2.14). Hier ließ sich auch eine Diskrepanz zwischen dem Willen zur Aufklärung und dem der „Verschonung“ der Kinder feststellen (vgl. Kap.4.2.18) Es ist gut möglich, dass sich die daraus entstehenden, eigenen Unsicherheiten und auch die Angst vor einem vorzeitigen Abbruch, aufgrund unvorhergesehener Reaktionen der Kinder (vgl. Kap.4.2.1), auf diese übertragen haben. In den Texten der Kinder lassen sich Ängste

feststellen (vgl. Kap.5), es ist jedoch keine eindeutige Zuordnung eines Ursprungs möglich.

Das „Prinzip Hoffnung“, womit ein positiver Ausgang einer Geschichte gemeint ist, deutet die Lehrerin um, indem sie meint, dass die Gewissheit des Bestandes eines Erwachsenen- im Notfall bis in den Tod- den Kindern Hoffnung gäbe (vgl. Kap.4.2.9). Ein positives Ende fügt die Lehrerin der Geschichte durch die „Wiedergeburt“ auf bunten Tüchern (vgl. Kap.4.2.15, Foto Nr.8) hinzu. Auch wenn sich die Lehrkraft von einer gewollten Darstellung des Himmels distanziert, so wurde sie hier durch sie (unbewusst) suggeriert.

Die Studie von Flügel (2008) zeigt, dass Kinder dazu neigen, den „Ausgang einer Geschichte“ mit Sinn aufzuladen. Flügel zitiert dazu Young (2001, S.43f), indem sie schlussfolgert, dass Kinder einem „erlöserischen Narrativ“ folgen. Davor sind aber auch Erwachsene nicht gefeit, wie die Handlung von Frau U. zeigt. Wie Flügel beschreibt ist dies keineswegs eine „kindspezifische Annäherung an den Nationalsozialismus und Holocaust, sondern findet sich im gesellschaftlichen Erinnerungsnarrativ wieder“. Auch im Erwachsenenendenken lässt sich demnach ein Festhalten an den „erlöserischen Momenten“, da diese eine „zukünftige Verbürgung auf Sicherheit“ suggerieren würde und die „destabilisierenden Momente, die den Holocaust kennzeichnen“ uminterpretieren, minimieren oder ausblenden (vgl. Young, 2002, S.24, zit. n. Flügel, 2008).

So stellt sich in vorliegendem Projekt die Frage, ob die Darstellung des Himmels im Sinne des „erlöserischen Narrativs“ (Young, 2001, S.43f, zit. n. Flügel, 2008) ein Resultat des normativen Unterrichtsnarrativs nach einer sicheren Zukunft durch den Unterricht der Lehrerin oder aus einer Deutungsvariante der Kinder, um sich selbst zu schützen resultiert.

Ihrer Meinung nach wäre die hier gewählte Darstellungsform auch durch das jüdische Sprichwort, das von einem „zweiten Tod“ spricht, durch ein „aus dem Vergessen Holen“ (vgl. Kap.4.2.15) begründet.

Die hierbei geforderte Transferleistung bei der Interpretation dieser Zeilen konnte von den Kindern nicht geleistet werden, sondern wurde durch Himmelsassoziationen ersetzt, wie auch die Brieftexte belegen(vgl. Kap.5.1). Hier war die Lehrerin jedoch

gegenteiliger Meinung, da sie annahm, dass die Kinder dies sehr gut verstanden hätten (vgl. Kap.4.2.15).

Diese positive, von der Lehrerin nicht kontrollierte Einschätzung zog sich, in Form von Pauschalaussagen zum Verständnis und den Befindlichkeiten der Kinder, durch das gesamte Projekt. Gefühle und Reaktionen der Kinder wurden von ihr im Sinne ihrer eigenen Wünsche interpretiert oder gar nicht wahrgenommen. In vielfach getätigten Aussagen der Lehrerin kann man ersehen, dass sie eine genaue Vorstellung von Bedürfnissen und Reaktionen der Kinder hatte.

Auch wenn sich die Lehrerin davon distanziert, so war die Ergänzung der mit dem Tod endenden Geschichte durch eine Himmelsvorstellung eine positive, gangbare (religiöse) Lösung. Die Tatsache, dass die Kinder den Schluss selbst durch ein religiöses Lied beenden wollten (vgl. Kap.4.2.15, Foto Nr. 9), zeigt, dass es für sie sehr wohl möglich ist, sich mit dem Tod auseinanderzusetzen, sie jedoch - besonders bei diesem diffizilen Thema des „Mordes“- eine Form des Trostes suchten. Wichtig erscheint ein Ende, das Hoffnung gibt und durch Rituale bekräftigt werden kann.

So ist es durchaus möglich, das Thema „Tod“ auch schon in der Volksschule zu bearbeiten, wie auch eine Pädagogin der Gedenkstätte Hermagor (zitiert nach Puff & Schwider, 2008, S. 107) bestätigt. Ihrer Ansicht nach ist das Thema Tod für Kinder „immer verarbeitbar“. Es seien „eher die Probleme der Erwachsenen die Scheu davor haben das Thema anzusprechen“. Deutlich ist hier aber zwischen der Bearbeitung des natürlichen Todes und der Ermordung von Menschen zu unterscheiden. Diese Dimension geht noch einen deutlichen Schritt weiter und geht an die Grenzen kindlichen Fassungsvermögens, noch dazu wenn es in der vorliegenden Form dargestellt wird.

Eindeutig zeigte sich, wie auch die Untersuchung von Flügel (2008) bestätigte, dass sich Kinder nur bis zu bestimmten Punkten und immer nur aus einer Perspektive mit Opfern oder Tätern identifizieren wollen, bzw. können (vgl. Kap.2.8.1.,S.37). Die von der Lehrerin intendierte Identifikation durch die Übernahme von Namen lehnten die Kinder (unbewusst) ab, indem sie abschließende Briefe an andere Kinder, und nicht an die mit den eigenen Namen richteten. Für sie ist es offensichtlich wichtig und als

Selbstschutz notwendig derlei belastende Abläufe aus einer sicheren Distanz heraus zu betrachten.

Aus dieser Begründung heraus ist die hier verwendete szenische Darstellungsform - vor allem aufgrund der hohen Identifikation mit den Akteurinnen und Akteuren und einer geringen Möglichkeit der Abgrenzung - zu kritisieren. Das Projekt beinhaltet Überwältigungsstrategien und berücksichtigt auch die Forderung „den Schrecken“ nicht darzustellen zu wenig. Unter der Annahme, dass die Lehrerin vom pädagogischen Wert dieses Buches überzeugt ist, hätte sich anstatt der szenischen Darstellung ein Vorlesen des Buches mit ausführlichen Besprechungen der einzelnen Textpassagen besser geeignet. Denn auch im Bilderbuch sind einige Szenen enthalten, in denen Kinder Augenzeugen von Tod und Ermordung werden. An diesen Stellen könnte die Lehrkraft selbst entscheiden, ob sie diese ihren Schülerinnen und Schülern zutrauen und zumuten möchte, oder sie besser auslässt. Durch diese Methodik könnten die Kinder, im Gegensatz zur szenischen Darstellung, aus einer gewissen Distanz heraus Informationen erhalten und ebenso Empathie und Mitleid empfinden. Prinzipiell ist der Einsatz eines Buches, das Ermordungen thematisiert, zu hinterfragen, da es ein großes psychologisches Geschick der Lehrperson voraussetzt und im Klassenkontext auch nicht jedem Kind die notwendige Aufmerksamkeit zugesichert werden kann. Aus dieser Überlegung heraus erschiene es empfehlenswerter, dieses Buch in die Hände verantwortungsvoller Eltern zu legen, da hier auf die Individualität des einzelnen Kindes weitausmehr Rücksicht genommen werden könnte.

Im Hinblick auf das durchgeführte Projekt ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die fehlende Einbeziehung der Eltern zu bemängeln. Problematisch erscheint vor allem die negative Einstellung der Lehrerin den Eltern gegenüber (vgl. Kap.4.1.8), da bei derartigen Projekten ein Zusammenwirken von Eltern und Lehrern für eine Erreichung der Bildungs- und Lehrziele unbedingt notwendig ist und so negative Rückkoppelungen vermieden werden können (vgl. Kap.2.6, 2.8.). Ernst zu nehmen ist in diesem Zusammenhang der Hinweis der Lehrerin auf das mangelnde Interesse der Eltern an schulischen Themen (vgl. Kap.4.1.8). Auch wenn eine innere Abwehr, gerade bei derlei sensiblen Themen zu verstehen ist, so können sich die Eltern nicht

aus der Verantwortung ziehen und müssen ihre erzieherischen Aufgaben wahrnehmen und im Sinne der Schulpartnerschaft mit der Schule zusammenarbeiten.

In diesem sehr ambitionierten Projekt scheinen sich letztendlich Interessen und Bedürfnisse der Lehrerin und der Schülerinnen und Schüler gegenüber gestanden zu haben.

Aus der Perspektive der Lehrerin wären mögliche Ursachen frühkindliche Erfahrungen, die selbst auferlegte Verpflichtung des Weitertragens eines Familienerbes, aber auch den Ehrgeiz Frau Us. ein vorzeigbares Endprodukt zu präsentieren, möglich.

Da sich diese Untersuchungsergebnisse des „dokumentarischen Sinngeltes“ aus vorwiegend der Lehrerin unbewussten Reaktionen und Handlungen herauslesen ließen, ist davon auszugehen, dass Frau U. in vorliegendem Projekt in bestem Wissen und Gewissen gehandelt hat, eine Selbstreflexion im Sinne der obigen Analyse erschiene jedoch angebracht. Dies gilt auch im Hinblick auf neue Projekte der Lehrerin, wie nachfolgende Interviewpassage abschließend zeigen soll:

Interviewer: Gut, wenn Sie heute über das Projekt nachdenken, würden Sie es genauso machen oder gäbs irgendetwas was Sie verändern würden, etwas dazu geben, etwas wegnehmen? Haben Sie darüber nachgedacht?

Lehrerin: Ahm.... I weiß net, ob ich´s gleiche noch einmal machen würde, nit weil ich net find, dass es net gelungen wär, ... i würde wahrscheinlich mit einer anderen Geschichte arbeiten, einfach um mehr auszuprobieren und andere Erfahrungen wieder zu kriegen...

Interviewer: ...für sich selbst?

Lehrerin: ...für mich selber (Z. 1234- 1244)

Die Relevanz dieser Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf die Holocaust Education wird im abschließenden Kapitel „Resümee und Ausblick“ (Kap. 7.3.) nochmals verdeutlicht.

7.2 Kritische Diskussion der Methode

Rückblickend betrachtet, hat sich die gewählte Form des Interviews und der Auswertungsmethode als sehr geeignet erwiesen, um zu interessanten Forschungsergebnissen zu kommen. Da ich ein derartiges Interview das erste Mal durchführte, passierten jedoch auch einige sog. „Anfängerfehler“.

So sah ich mich bei der Interviewdurchführung anfänglich in einem Dilemma, da ich der Lehrerin das absolute Rederecht zubilligen wollte, andererseits aber auch konkrete Fragen auf Antwort drängten. Da mich die Lehrerin jedoch nach einem ausführlichen narrativen Einstieg ihrerseits selbst dazu aufforderte, konkrete Fragen zu stellen, wurde dieses etwas erleichtert. Die Lehrerin machte in der Beantwortung trotzdem stets große Bögen, wobei sie Gelegenheit zu weiteren Erzählungen hatte. Obwohl ich mich sehr gut auf das Interview vorbereitete und an einem Leitfaden orientierte (der jedoch nicht Punkt für Punkt abgehandelt wurde), und die Lehrerin möglichst frei sprechen lassen wollte, passierten einige Fehler.

Ich unterbrach die Lehrerin immer wieder und ließ sie dadurch ihre Gedanken nicht zu Ende bringen. Auch das „immanente Nachfragen“, also direkt auf das Gesagte Bezug zu nehmen, fiel aufgrund des im Kopf befindlichen Leitfadens nicht immer leicht. In manchen Situationen wäre es angebracht gewesen, besser zuzuhören, um klüger nachfragen zu können. Dies wurde erst bei der Textanalyse sichtbar und so sind die diesbezüglichen Fragen verspätet aufgetaucht. Es bedarf sicherlich vieler Übung in solchen Gesprächen sensibel auf „Nichtgesagtes“ und Andeutungen zu reagieren. Obwohl mir diese Mechanismen, auch aufgrund eines Kommunikationstrainings, bewusst waren, agierte ich in manchen Situationen gegenteilig.

So passierte es auch, dass ich an wenigen Stellen auch Suggestivfragen stellte oder Aussagen der Lehrerin interpretierte. Einen entscheidenden Fehler im Interview erkannte ich erst bei der Interpretation. Ich machte ihn in dem Moment, als die Lehrerin über die Errichtung des Ghettos erzählte.

Lehrerin: Also, wie sie dann drin waren, haben wir einfach die Ghattomauern zugemacht.

Interviewer: Mhm. Die Kinder waren da nicht drinnen, oder? Nur die Püppchen, oder? (Z. 502-520)

In dieser Situation machte ich die Lehrerin auf das „Verbot“ in Bezug auf die „Betroffenheitspädagogik“ aufmerksam, und sie verneinte sofort und rechtfertigte sich, dass sie wisse, dass man die Kinder nicht in eine derartige Situation bringen dürfe. Somit brachte ich mich um mögliche wichtige Ergebnisse und konnte keine definitiven Aussagen darüber machen, ob sich die Kinder während des Projektes

innerhalb oder außerhalb der Mauern befunden hatten. Ein Abwarten, bzw. klügeres Nachfragen zu einem passenderen Zeitpunkt wäre hier angebracht gewesen.

Mit der Dauer des Interviews von ca. 1 ½ Stunden lag ich im Grenzbereich diesbezüglicher Empfehlungen. Die Lehrerin schien jedoch bei der Sache zu sein und durchaus motiviert weiterzumachen. Lediglich gegen Mittag machte sie durch einen Hinweis auf die zu hörende Mittagssirene eine Aussage, die auf den Wunsch nach einem baldigen Ende zu deuten sein könnte. Das Interview wurde auch kurz danach beendet.

In Anbetracht der „Subjektivität“ und „Reflexivität“ in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Heistering, 2006/07, S.12) wäre es vielleicht gut gewesen, eigene Eindrücke und Beobachtungen, auch Selbstbeobachtungen sofort in einem Protokoll festzuhalten. Vielleicht wären dadurch noch weitere Erkenntnisse möglich gewesen. Da ich die Transkription jedoch unmittelbar nach dem Interview anfertigte und dieses sofort danach mit meinen Randbemerkungen ergänzte, denke ich, dass ein Großteil dieser Eindrücke erhalten geblieben ist.

Insgesamt machte ich beim Interview gute Erfahrungen, konnte dadurch sehr viele bewusste und unbewusste Aussagen der Lehrerin initiieren und Informationen lukrieren. Ich würde dieses Verfahren, unter Einbeziehung vorangegangener Kritikpunkte, jederzeit wieder anwenden.

Dabei ist mir bewusst, dass jedes Interview wechselseitige Kommunikation, aber auch ein Prozess ist. So weiß ich, dass ich das Interview auch durch meine Person beeinflusst habe. Die Frage stellt sich nur nach dem „Wie“. Helfferich (2005, zit. n. Heistering, 2006/07, S.4) meint dazu, dass es darum geht, „diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auch eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessene Weise zu gestalten.“ Unter den vorher gemachten Einschränkungen glaube ich, dass dies hier insgesamt gut gelungen ist.

Bei der Verschriftlichung des Interviews ist mit einer Transkriptionszeit von 1:7 bis 1:10 zu rechnen, vor allem wenn man damit keine Erfahrungen hat (vgl. Heistering, 2006/07, S.12). Diese Zeitvorgaben dürfte ich mit meinem Zeitaufwand sicherlich erreicht haben, wobei ich keine Aufzeichnungen darüber gemacht habe.

Verständnisschwierigkeiten ergaben sich dabei manchmal durch den Dialekt der Lehrerin, und so war es oftmals notwendig, Passagen mehrmals abzuspielen.

In der anschließenden Textanalyse stellte sich vor allem die Verwendung der an die dokumentarische Methode angelehnte Analyseform als sehr hilfreich heraus, obwohl sie vielfältige Anforderungen an mich stellte.

Die Datenanalyse sollte explikativ erfolgen, da sie mit Hilfe von Anreicherung und Interpretation der Daten eine Erklärung des Verhaltens ermöglichen sollte. Da es keine vorgefertigten „Rezepte“ dafür gibt, musste ich mich bei der Textinterpretation neben methodischen Vorgaben auf meine eigene „Intuition“ verlassen, indem ich die aussagekräftigsten Textstellen herausfand, Gemeinsamkeiten feststellte und möglichst logisch interpretierte. Doch genau dabei ergaben sich immer wieder Probleme.

Da sich Aussagen der Lehrerin bei der Zuordnung zu Kategorien immer wieder überschneiden, hatte ich Schwierigkeiten, diese in eine Ordnung zu bringen. Ich musste die Kategorien immer wieder nach neuen Gemeinsamkeiten umstellen, was den größten Zeit- und Arbeitsaufwand in der vorliegenden Untersuchung bedeutete und mich manchmal auch etwas verzweifeln ließ. Letztendlich fand ich jedoch eine, mir logisch erscheinende Reihung, mit der ich zufrieden war. Auch hier war die Tatsache, eine derartige qualitative Arbeit das erste Mal verfasst zu haben und bei einer Kategorisierung wenig Erfahrung zu haben, sichtbar. Es ist anzunehmen, dass sich in weiteren qualitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten die entsprechende Routine einstellen würde.

Die formulierende Feininterpretation der einzelnen Analyseabschnitte erschien mir dabei sehr hilfreich, denn dadurch wurden Strukturen und Mechanismen in den Aussagen der Lehrerin erst klar sichtbar und konnten so zu gemeinsamen Kategorien zusammengefasst werden.

Da qualitative Methoden explorativ und Hypothesen generierend angelegt sind, wollte ich im Rahmen der Untersuchung meine ursprünglichen Forschungsfragen im Auge behalten, jedoch auch offen sein für neue, sich aus den Quellen ergebende Aspekte und meine Fragen dementsprechend schärfen, bzw. gegebenenfalls auch abändern. Im Speziellen hat sich gezeigt, welche Rolle die Lehrkraft spielt, bzw. wie

sehr ihre subjektiven Wahrnehmungen auch Einflüsse und Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler hatten.

Hier hat sich vor allem die Methode, Aussagen der Lehrerin zur Kontrollfunktion den Texten der Kinder gegenüberzustellen, m.E. sehr gut bewährt, da sich dadurch Unterschiede sehr gut herausarbeiten ließen.

Im Laufe der Analyse wurde mir klar, dass es gut gewesen wäre, wenn ich vereinzelte Aussagen der Lehrerin direkt mit mündlichen Aussagen der Kinder vergleichen hätte können. Durch die Tatsache, dass das Projekt in einer vierten Klasse stattfand und die Kinder zu diesem Zeitpunkt schon aus der Volksschule waren, hätte ich jedoch einen sehr schwierigen Zugriff auf die Kinder gehabt. Da mein Focus der Arbeit anfänglich auch nicht bei einem Vergleich der Interessen und Bedürfnisse der Lehrerin und der Kinder lag, erschien mir dies für die Bearbeitung meiner Forschungsfragen anfänglich nicht von besonderer Relevanz zu sein. Ich denke jedoch, dass die Texte der Schülerinnen und Schüler für einen guten Vergleich und eine seriöse Interpretation ausreichend Stoff geboten haben.

Die Entscheidung, anhand eines Einzelfalls zu forschen, hat sich sehr gut bewährt. Es war durchaus möglich aus der „Singularität der untersuchten Ereignisse“ „allgemeine Situations- und Prozeßmerkmale analytisch herauszuarbeiten (vgl. Schütze, 1991, zit. n. Nohl, 2005, Kap.3). So konnten in dieser Einzelfallstudie durch eine genaue, tiefgehende Textanalyse auch „allgemeine Merkmale und grundlegende Mechanismen sozialer und biographischer Prozesse im Einzelfall hypothetisch erfaßt“ werden (vgl. ebd.).

Dabei ist mir jedoch bewusst, dass der „Bezugspunkt jeder Interpretation“ durch die Priorität des Einzelfalls „vornehmlich die (individuelle) Lebensgeschichte“ (vgl. Nohl, 2009, S.42) der hier beschriebenen Lehrkraft bleibt. In diesem Bewusstsein soll vorliegende Arbeit auch gesehen werden.

Abschließend möchte ich meine Bedenken bei der kritischen Bearbeitung des Interviews im Hinblick auf die Rezeption durch Frau U. nicht verschweigen.

Ich lernte die Lehrerin als eine sehr engagierte, sympathische Frau kennen und bin sicher, dass sie sich sehr für ihre Schulkinder engagiert und ihren Unterricht im

Glauben und in der Hoffnung, mögliche gesellschaftspolitische Veränderungen durch gutes pädagogisches Vorgehen voranzutreiben, gestaltet. Ihr konkretes Handeln betrachtet sie auch als eine Art „Immunisierung“ gegen demokratie- und fremdenfeindliche Tendenzen. (Wie in vorliegender Arbeit besprochen wurde, ist dieses durch die Behandlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust nur in beschränktem Maße möglich.)

In Anbetracht der Wertschätzung und des Respektes, den ich vor Frau U. habe, war es nicht immer leicht, die richtigen Worte bei den reflektierenden Interpretationen zu finden, da es an manchen Stellen durchaus einer kritischen Betrachtung ihrer Einstellungen und Vorgangsweisen bedurfte.

Ich hoffe, dass ich meine Kritik in einer angebrachten, sachlichen Form darbringen konnte und diese von Frau U. nicht als Verletzungen empfunden werden. Letztendlich bin ich in dieser Arbeit jedoch vor allem der Wissenschaft verpflichtet, und es geht darum aus vorliegenden Erkenntnissen für die Zukunft zu lernen und sie als Hilfestellungen für andere Kolleginnen und Kollegen zu betrachten.

7.3 Resümee und Ausblick

Nach Beendigung dieser Arbeit bleiben, ausgelöst durch das tiefere Eindringen in die Materie noch einige offene Fragen und Themen, die zu bearbeiten wären. Im Laufe der Analyse wurde mir bewusst, dass es beispielsweise hilfreich sein könnte, sich noch mehr mit Motivationstheorien oder auch tiefgreifender mit moderneren entwicklungspsychologischen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. Am Ende der Untersuchung kristallisierte sich das Thema der unterschiedlichen Lehrerinnen- und Lehrer- und Schülerinnen- und Schülerbedürfnisse immer mehr als sehr wichtig heraus. Eine weitere theoretische und praxisbezogene Bearbeitung dessen wird für hinkünftige Forschungen sicherlich von Interesse sein und kann nur empfohlen werden.

Da eine ausführliche theoretische Betrachtung der obigen Themen den Umfang dieser Arbeit bei weitem überschritten hätte, musste ich mich auf kurze Einblicke in die Literatur beschränken. Wichtig war mir die Genese der Holocaust Education darzustellen und vor allem auf Adorno näher einzugehen. Da er in vergleichbaren

Arbeiten immer nur in zentralen Aussagen zitiert wird, wollte ich mich ausführlich mit seinem Werk beschäftigen. So konnte ich mich selbst davon überzeugen, dass er mit seinen Einschätzungen und Erkenntnissen einen wesentlichen Grundstein zur heutigen Holocaust Education gelegt hat (auch wenn diese nicht unmittelbar darauf fußt, vgl. Peham & Rajal, 2010) und diese in ihrer Aktualität kaum Einbußen erlitten haben.

Aus der Perspektive der Holocaust Education fanden in diesem Projekt viele empfohlene Aspekte Berücksichtigung, denn Frau U. hatte sich diesbezügliche Kenntnisse durch eine Reihe von Seminaren - teilweise auch von erinnern.at organisiert - angeeignet.

So wurden durch die Bearbeitung der Buchinhalte Lücken im „fragmentarischen Wissen“ der Kinder geschlossen und die Schülerinnen und Schüler bekamen Einblicke in historische Abläufe, wie sich auch aus den Briefen der Kinder herauslesen ließ. Wichtig erscheint, dass ihnen jüdische Menschen nicht nur als Opfer, sondern auch als „normal lebende“ Existenzen vor dem Krieg aufgezeigt wurden. Dies belegt beispielsweise der Brief (Nr. 16) von Manuel, indem er schreibt: „[...] und dass es euch wieder so gut geht, wie vor dem 2. Weltkrieg“.

Der Lehrerin waren aber auch Prinzipien wie „Empathie“, oder die „Bearbeitung des Themas anhand von Einzelschicksalen“ wichtig. Die Reaktionen der Kinder zeigten, dass sie in diesem Alter sehr wohl zu empathischen Gefühlen und Mitleid fähig sind.

So wurden durch das Projekt einige Fragen der Kinder beantwortet, gleichzeitig dürften aber neue Fragen und Unsicherheiten, durch die Konfrontation mit dem Thema „Tod im KZ“ entstanden sein. Dies ergab sich vor allem durch die initiierte „Identifikation“ der Kinder mit den Akteurinnen und Akteuren. Da es sich hierbei um spätere „Mordopfer“ handelte, ist diese höchst problematisch. Hier wurde der Forderung „eines Überlebens“ nicht entsprochen, obwohl die Lehrerin letztendlich den Buchinhalt mit einem „positiven Ende“ anreicherte.

Da in der Volksschule die Ziele der Holocaust Education in den allgemeineren Zielen von Demokratiekompetenz und Toleranzfähigkeit aufzugehen haben, geht es vordergründig um eine Sensibilisierung in diese Richtung. Einblicke in historische Gegebenheiten sind dabei unumgänglich und werden auch von einer modernen

politischen Bildung (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010) gefordert. Die Bearbeitung des Themas „Tod“, vor allem in der vorliegenden Form des „Mordes“, ist für die Erreichung dieser Ziele in der Volksschule entbehrlich. Wie vorliegendes Projekt zeigt, werden Grenzen nur allzu leicht überschritten, indem Überwältigungsstrategien zur Anwendung kommen und von Kindern unverantwortliche Identifikationen gefordert werden. Die Reaktionen und auch die Briefe mancher Kinder zeigten jedoch, dass sie sich aus einer natürlichen, instinktiven Abwehr heraus gegen solche Überforderungen schützen. Da dies nicht für alle Kinder angenommen werden kann, und die tatsächlichen Auswirkungen auf die Kinder letztendlich nicht feststellbar waren, ist im Hinblick auf zukünftige Projekte die Vermeidung solcher Vorgehensweisen zu beachten.

Gleichzeitig zeigte sich aber, dass es entgegen der „Verfrühungsthese“ und „Schonraumideologie“ Erwachsener möglich ist, auch heikle Themen, wie hier das Thema „Tod“ mit Kindern zu bearbeiten (auch wenn sich vorliegendes Projekt in einem Grenzbereich befunden hat). Festzustellen war, dass Kinder in derlei belastenden Situationen - der Konfrontation mit dem Tod - offensichtlich Rituale und erlösende Hoffnungsvorstellungen benötigen. Dies geschah in diesem Projekt durch das abschließende religiöse Lied und der Erlösungsphantasie durch den Himmel. Da die Lehrerin angab, dies nicht vorgegeben zu haben, wäre in diesem Zusammenhang noch zu erforschen, inwieweit „erlöserische Narrative“ (Young, 2001, S.43f, zit. n. Flügel, 2008) nicht unbewusst in der Lehrerin, bzw. in unserer Unterrichtspraxis zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust verankert sind.

Auch wenn der Lehrerin das Thema sehr am Herzen liegt und sie anderen Kolleginnen und Kollegen mit dem vorliegenden Projekt hilfreich sein wollte (vgl. Kap.4.1.3, 4.2.18; Projektbeschreibung der Lehrerin), so wäre es doch unbedingt notwendig, von den Bedürfnissen und Voraussetzungen der Kinder, die im Mittelpunkt eines gelingenden Unterrichtes stehen sollten, auszugehen. Dazu ist es im Vorfeld notwendig, diese auch wahrzunehmen.

Anhand dieses Beispiels zeigt sich die Notwendigkeit hochwertiger Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer. Hier könnte man entsprechende Kenntnisse der Holocaust Education, aber auch Fertigkeiten weitergeben. Denn die Behandlung derart diffiziler Themen mit Kindern dieser Altersgruppe setzt ausgesprochen gute

(psychologische) Kompetenzen der Lehrkraft voraus. Ein solches Projekt kann nur durch eine differenzierte, ausführliche Behandlung und Einbettung in einen umfangreicheren Kontext gelingen.

Von künftigen Forschungen ist zu erhoffen, dass sie sich nicht nur mit der Thematik der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung beschäftigen, sondern auch versucht wird, den Focus auf die Perspektiven der Grundschülerinnen und -schüler zu legen. Es gibt Hinweise darauf, auch in dieser Arbeit, dass sich diese Perspektive im Laufe der letzten Jahrzehnte sehr verändert hat und es ist anzunehmen, dass die Kindheitsbilder, die Erwachsene in sich tragen, nicht deckungsgleich mit den Bedürfnissen und Interessen der Kinder sind. Auch Flügel (2008) ortet hier ein mögliches Dilemma. Sie meint, dass es erforderlich sei, die Perspektive der Kinder in die „Reflexion um Bildungsangebote“ aufzunehmen, wenn „die in der so genannten neuen Kindheitsforschung herausgearbeitete Annahme ernst genommen wird, dass die Deutungen von Kindern für Bildungsprozesse relevant sind“ (Flügel, 2008, S.1).

Diese dringlichen Ansprüche sind auch im Laufe meiner Forschungsarbeit ersichtlich geworden. Es ist notwendig, zu erfahren, wie pädagogische Maßnahmen bei Kindern „ankommen“ und welche Bedürfnisse durch einen angemessenen Unterricht abzudecken wären.

Dazu ist es dringend nötig, mit Kindern in den Dialog zu treten. Im Unterrichtsprojekt von Frau U. zeigen die divergierenden Ergebnisse aus den Aussagen der Lehrerin und der Kinder, dass es zu Einschätzungen und Mutmaßungen von Seiten der Lehrerin gekommen ist, die kaum überprüft wurden.

Gerade im Zusammenhang mit einem Thema wie Nationalsozialismus und Holocaust ist das ständige Gespräch unerlässlich. Einerseits um offene Fragen der Kinder zu beantworten, aber vor allem, um jederzeit ein Gefühl für ihre Befindlichkeiten zu entwickeln und den Unterricht gegebenenfalls darauf abzustimmen. Wie vorliegendes Projekt zeigte, sind durch den starren, vorgeplanten Projektablauf Fragen und vor allem mögliche Ängste bei den Kindern aufgetaucht.

Wenn wir als Pädagoginnen und Pädagogen nicht zusätzliche „Inputs“ zu den vielfach unreflektierten und unbearbeiteten Einflüssen durch die Medien setzen wollen, ist es unumgänglich die Erwartungen und Bedürfnisse der Kinder zu hören,

diese ernst zu nehmen und entsprechend zu bearbeiten. Nach Ansicht Flügels (2008, S.7) hätten Kinder „so oder so ihre Wege um an Informationen zu gelangen.“ Manchmal würde das „vor den Augen der Erwachsenen, manchmal gänzlich ohne ihre Aufmerksamkeit zu erregen“ geschehen. Umso wichtiger ist es, dieses Wissen in die „gesellschaftlichen Erinnerungs- und Deutungsprozesse“ einfließen zu lassen“ (ebd.). Die Schule darf nicht auf die Möglichkeit verzichten, Bildungsprozesse, im Rahmen eines reflexiven Erinnerungsdiskurses anzubahnen, auch im Hinblick auf die Befähigung junger Menschen selbstbewusst und selbstbestimmt an gesellschaftlichen Entwicklungen teilzuhaben (vgl. Flügel, 2008). Denn erst wenn „Kindern und Jugendlichen ein eigener Zugang zum Thema in Auseinandersetzung mit der erwachsenen Erinnerungskultur eröffnet wird, bietet sich die Chance auf Entwicklung von Mündigkeit“ (Deckert-Peaceman 2006, S. 46).

Dies ist umso notwendiger, wenn man an Adornos (1970) „Warnung“ denkt. Er weist auf die „Möglichkeit der Verschiebung dessen, was in Auschwitz sich austobte“ (S. 108) hin. Damit meinte er, dass es jederzeit möglich ist, dass auch andere Gruppen, wie Alte oder Intellektuelle von möglichen Diskriminierungen und/oder Verfolgungen betroffen sein könnten. Schon damals befürchtete er begünstigende, gesellschaftliche Veränderungen.

Das Klima- ich deutete darauf hin-, das am meisten solche Auferstehungen fördert, ist der wiedererwachende Nationalismus. Er ist deshalb so böse, weil er im Zeitalter der internationalen Kommunikation und der übernationalen Blöcke an sich selbst gar nicht mehr so recht glauben kann und sich ins Maßlose übertreiben muß, um sich und anderen einzureden, er wäre noch substantiell(Adorno, 1970)

Da eine diesbezügliche Aufklärung, aber auch ein Vormachen und Vorleben durch die Erziehungsarbeit in der Schule alleine nicht gelingen kann, ist eine verstärkte Einbeziehung und Zusammenarbeit mit den Eltern unbedingt notwendig. Kontraproduktiv ist, die Eltern, wie in vorliegendem Forschungsfall, mit negativen Attributen zu versehen und sie in ihrer Kompetenz als verantwortliche Erziehende nicht ernst zu nehmen. Gegebenenfalls müssten Verantwortlichkeiten bei den Eltern

auch mit nötigem Nachdruck eingefordert werden. Indem man sie aus Unterrichtsprozessen ausschließt, entledigt man sie ihren Verpflichtungen und nimmt als Schule die gesamte erzieherische Verantwortung auf. Dies kann nicht im Interesse einer guten Schulpartnerschaft, aber schon gar nicht im Interesse der Kinder sein. Gerade bei der Bearbeitung der österreichischen (Täter)Geschichte braucht es reflektierte, verantwortungsvolle Erwachsene, die den Kindern Fragen aus der Vergangenheit beantworten und Perspektiven in eine gute Zukunft geben können.

Die moderne Erinnerungsdidaktik legt ihren Focus deshalb nicht so sehr auf die Erfahrungen von Leid und Unterdrückung in der Vergangenheit, sondern fragt sich, welche „Handlungskonsequenzen aus dem Geschehnissen für die heutige Gesellschaft zu ziehen sind. Die Frage nach der Schuld für Vergangenes wird von der Frage der Verantwortung für Zukünftiges abgelöst (vgl. Lange, 2006, S.12).

Im Hinblick auf die Zukunft wäre es sicherlich sinnvoll und interessant, meine Erkenntnisse und Ergebnisse in einer Vergleichsstudie mit anderen Unterrichtsprojekten in Relation zu setzen. Dies erscheint mir jedoch erst bei einer größeren Anzahl an vorliegenden Projekten, mit ähnlichen Themenstellungen oder Inhalten möglich. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zeigen sich Tendenzen eines zunehmenden Interesses an der Thematik und es bleibt zu hoffen, dass daraus weitere Unterrichtsprojekte entstehen. Eine Sammlung dieser ist auf der Homepage von [_erinnern.at_](http://www.erinnern.at) im Entstehen (vgl. u.a. <http://www.erinnern.at/bundeslaender/salzburg/schulprojekte>).

Da sich das zu erforschende Unterrichtsprojekt mit Janusz Korczak beschäftigte, und ich ihn als vorbildhaften, revolutionären Pädagogen schätze, möchte ich meine Arbeit auch mit Gedanken über ihn beschließen. Sie fassen auch wesentliche Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit treffend zusammen.

Korczak erinnert uns daran, damit zu rechnen, dass unsere Vorstellungen und Motive von den Kindern nicht übernommen werden: Wir können keineswegs sicher sein, dass Kinder die Dinge ähnlich sehen wie wir selber. Das Thema ist unerledigt, die Rechnungen sind offen, es ist den nachfolgenden

Generationen aufgegeben, damit auf eigene Weise fertig zu werden. Aber wir müssen auch damit rechnen, dass Kinder höchst sensibel registrieren, wie wir selber mit dem Thema umgehen. Unsere Träume und unsere Alpträume werden offenbar. Unsere Tapferkeit und Zivilcourage äußert sich in der Bereitschaft, dem Holocaust nicht aus dem Weg zu gehen. Nach allem, was von Janusz Korczak zu lernen ist, dürfen wir erwarten, dass schon kleine Kinder die moralische Bedeutung eines Themas am Verhalten von Erwachsenen ablesen werden (Schreier, 1998, S. 34f).

8 Literatur

Abram, I. (1996). Erziehung und humane Orientierung. In Abram, H & Heyl, M., *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule* (S.11- 60). Hamburg: Rowohlt.

Abram, I. & Mooren, P. (1998). Erziehung nach Auschwitz - mit und ohne Auschwitz. Eine Aufgabe für Kindergarten und Grundschule. In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust- ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* (S. 93-109). Hamburg: Krämer.

Abram, I., (1998). *Holocaust, Erziehung und Unterricht*. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) "Erziehung nach/ über Auschwitz" [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf) [eingesehen am 20.2.2010].

Adorno, T.W. (1970). Erziehung nach Auschwitz (1966).; Erziehung zur Entbarbarisierung; Erziehung zur Mündigkeit. In Kadelbach, G. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker. 1959-1969* (S.92- 109, S 126 -139, S.140-155). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Ahlheim, K. (2008). Wissen und Empathie in der historisch-politischen Bildung. *Gedenkstättenrundbrief 144*.

Arndt, J. (2000). *Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?- Eine Befragung zur Einschätzung von Lehrkräften*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Hannover. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.fasena.de/download/grundschule/Arndt.pdf [eingesehen am 27.6.2009].

Babylon Übersetzung. Stichwort: „Shoah“. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://uebersetzung.babylon.com/deutsch/hebraisch/Shoa/> [eingesehen am 27.6.2009].

Becher, A.& Pech, D. (2005). Erinnern lernen: Holocaust. *Grundschule Religion, 12*. Seelze: Friedrich Verlag.

Beck, G. (1996). Holocaust als Thema in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift, 97*, 10-17. Seelze: Friedrich Verlag.

Beck, G.(1998). „Der Holocaust als Thema für die Grundschule“. Erschien zuerst in *Die Grundschulzeitschrift, 97/Sept. 1996*. Abgedruckt In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust- ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* (S. 110-119). Hamburg: Krämer.

Beiner, F. (o.J.). *Janusz Korczak. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.janusz-korczak.de/korczak_wer_war.html [eingesehen am 6.4. 2010].

Bodarwe, Ch. (1989). Reden vom Tod ist Reden vom Leben - neue Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Tod. In Kollmann R. (Hrsg.), *Religionspädagogische Perspektiven, Band 1*. (S. 57-70). Essen: Butzon & Berker.

Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In Bohnsack, R, Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A-M. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.225- 252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. & Nohl A-M. (2007). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R, Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A-M. (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S.303-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brockhaus, G. (2006). *"Ein hartes Brot..." - Interviews zum Unterricht über Nationalsozialismus*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.brockhausstiftung.de/index.php?id=50&type=123&no_cache=1&tx_ttnews%5Btt_news%5D=24&tx_ttnews%5BbackPid%5D=17&cHash=3fc3bbd5cc [eingesehen am 30.3.2010].

Brunner, C. & Seltmann, U.v. (2004). *Schweigen die Täter- reden die Enkel*. Frankfurt a. Main: Edition Büchergilde Gutenberg.

Bundeszentrale für politische Bildung Deutschland. (2002). *Aus Politik und Zeitgeschichte*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bpb.de/popup/popup_druckversion.html?guid=S19K0H [eingesehen am 28.6.2010].

Dagan, B. (1998). Wie können wir Kindern helfen, über den Holocaust zu lernen? Ein psychologisch-pädagogischer Zugang. In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust- ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* (S. 36-50). Hamburg: Krämer.

De. pons Deutsch/Griechisch - Onlinewörterbuch. *Stichwort „Holocaust“*. [WWW Dokument] Verfügbar unter: <http://de.pons.eu/dict/search/results/?q=Holocaust&in=de&l=deen> [eingesehen am 19.7.2009]

Deckert-Peaceman, H. (2002). *Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland*. Frankfurt a. Main, u.a.: Peter Lang.

Deckert- Peaceman, H. (2004). „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern In: Michalik, K. (Hrsg.), *Praxis Pädagogik/Sachunterricht konkret. Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht* (S. 4, 72- 86). Bad Heilbrunn, Braunschweig: Westermann & Klinkhardt.

Deckert-Peaceman, H. (2006). Holocaust - ein Sachunterrichtsthema? In Pech, D.; Rauterberg, M.; Stoklas, K. (Hrsg.). (2006). Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. *www.widerstreit, Beiheft 3*. 35-50. [WWW Dokument] verfügbar unter: web.uni-frankfurt.de/fb04/su/beihefte/beiheft3/beiheft3.pdf [eingesehen am 12.7.2009].

Deckert-Peaceman, H. (2009). *Das Recht der Kinder auf Wissen. Möglichkeiten und Grenzen einer schulischen Bearbeitung des Themas Holocaust*. Unveröffentlichtes Skriptum zur Vortragsreise in Österreich im März 2009.

Deth, v.J.W.; Abendschön, S.; Rathke, J.; Vollmer M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dettmar-Sander, C. & Sander, W. (2007). Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt. In Richter, D. (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an* (S.185- 198). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dijk, v. L. (1998). „Geschichten erzählen - über die Geschichte des Holocaust“ In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust - Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer

Ehmann, A. (2000). Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust in der historisch-politischen Bildung. In Fechner, B.; Kößler, G; Liebertz-Groß, T. (Hrsg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherung*. Weinheim und München: Juventa.

[_erinnern.at_](http://www.erinnern.at). *Stichwort: Holocaust*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.erinnern.at/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/definieren-sie-den-begriff-holocaust [eingesehen am 19.7.2009].

Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Berlin: Rowohlt.

Flügel, A. (2008). „Kinder können das auch schon mal wissen und nicht nur, dass alles schön ist!“ In www.widerstreit-sachunterricht.de, 10. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/didaktiker/fluegel/holocaust.pdf. [eingesehen am 27.8.2010].

Fölling-Albers, M. (1992). *Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben*. Weinheim: Beltz.

Gagel, W. (2002). Der lange Weg zur demokratischen Schulkultur. Politische Bildung in den fünfziger und sechziger Jahren. In *Politik und Zeitgeschichte*. 45. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bpb.de/publikationen/S19K0H.html [eingesehen am 10.2.2010].

Garlichs A. & Leuzinger-Bohleber, M. (1996). Holocaust- ein Thema, das menschliches Verstehen überschreitet. *Die Grundschulzeitschrift* 97, 46-50. Seelze: Friedrich

Gärtner, R. (2008). *Politiklexikon für junge Leute*. Wien: Jungbrunnen.

Geisz, C. (2002). *TOD - Thema in Philosophie, Religion, Pädagogik, erste Annäherungen*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.philosophie-lernen.de/Phi%20-tod.htm> [eingesehen am 4.9.2010].

Gillis-Carlebach, M. (1998). „Sternkinder und Sternkinder“. In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust - Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* Hamburg: Krämer.

Goeudevert, D. (2001). *Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung*. München: Econ.

Götz, M. (o.J.). *Empfehlungen für die Bewältigung von Ängsten*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bpb.de/themen/CPFY63,0,0,Chancen_f%FCr_die_Bildung.htm [eingesehen am 10.2.2010].

Götz, M. (o. J) *Kriegsnachrichten in der politischen Bildung, Friedenserziehung und Medienkunde*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bpb.de/themen/CPFY63,0,0,Chancen_f%FCr_die_Bildung.htm [eingesehen am 14.3.2010].

Grammes, T. (2000). Erkenntnistheorie, Sprache und politische Propädeutik. *Grundschule*, 4, 43-46. Braunschweig: Westermann.

Grossmann, D. (1991). *Stichwort: Liebe*. München, Wien: Carl Hanser.

Gudehus, Ch. (2006). *Review of Meseth, W. Aus der Geschichte lernen: Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=21226. [eingesehen am 20.2.2010].

Habermas, J. (1987). Geschichtsbewußtsein und posttraditionale Identität. Die Westorientierung der Bundesrepublik. In *Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI*, (S.159- 179). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hammel, D. (2000). *Kinder erleben den Tod. Das Phänomen des Todes in seiner pädagogischen Dimension*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://detlefhammel-kks-samonte.de/12.html> [eingesehen am 2.9.2010].

Hanfland, V. (2008). Holocaust - ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. In Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.), *Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 3*. Berlin: Lit.

Hanisch, P. (1992). *Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler. Pädagogik in der Blauen Eule, Bd.9*. Essen: Die Blaue Eule.

Heisteringer, A. (2006). *Qualitative Interviews - Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf [eingesehen am 8.9.2010].

- Herdegen, P. (1999). *Soziales und politisches Lernen in der Grundschule*. Donauwörth: Auer.
- Heyl, M. & Schreier, H. (Hrsg.). (1994). *Die Gegenwart der Schoah: zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden*. Hamburg: Krämer.
- Heyl, M. (1996). Erziehung nach Auschwitz; Holocaust Education. In Abram, I.; Heyl, M. (Hrsg.), *Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule*. (S. 61- 164). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Heyl, M. (1996a). Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. *Die Grundschulzeitschrift*, 97, 24-26;43-45. Seelze: Friedrich.
- Heyl, M. (1997). *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme*. Deutschland, Niederlande, Israel. USA, Hamburg: Krämer.
- Heyl, M. (1998). „Nein, aber...“ oder: Warum? In Moysich J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust- Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* (S. 120- 141). Hamburg: Krämer.
- Hofmann, S. & Windischbauer, E. (2010). „Er soll schöne Klamotten haben und eine Krawatte, so schauen die alle aus... Was Kinder über Politik denken. In Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis* (S.60-76). Innsbruck: Studienverlag.
- Holocaust Human Right Center of Maine. *Resources for Teachers*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.hhrc.uma.edu/trresources.htm [eingesehen am 20.3.2010].
- Hurdes, F. (1946). *Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Jahrgang 1946, 1./2. Stück vom 1. Februar 1946*. Wien.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Imber, S.& Shik-Eytan, N. (o.J). *Pädagogisches Konzept von Yad Vashem*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www1.yadvashem.org/education/German/pedagogia.htm#7 [eingesehen am 20.2.2010].
- Imperial War Museum, London, Großbritannien. *The Children's War*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://london.iwm.org.uk/server/show/conEvent.381> [eingesehen am 20.3.2010].
- International School for Holocaust Studies in Yad Vashem. *Children in the Ghetto*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://ghetto.galim.org.il/eng/> [eingesehen am 20.3.2010].
- Kiper, H. (Hrsg.). (1997). *Sachunterricht Kindorientiert*. Hohengehren: Schneider.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Koch, M. (2005). *Am Ort des Verbrechens die Menschenrechte würdigen*. Interview mit der Tagesschau.de am 31.5.2005. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.erinnern.at/e_bibliothek/gedenkstätten/625_Koch,%20Dachau%20-%20Interview%20Tagesschau.pdf [eingesehen am 21.3.2010].

Kohlberg, L. (1976). Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In Edelstein, W.; Oser, F; Schuster, P. (Hrsg.). (2001). *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.

Koneffke, G. (1990). Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin. In Zubke, F.(Hrsg.), *Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Konevic, S. (2007). Erinnern und Verantworten. Holocaust als Gegenstand des Religionsunterrichts in der Grundschule - Erfahrungen aus der Praxis. In Richter, D. (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Korczak, J. (1973, posthume Erstveröffentlichung). *Wenn ich wieder klein bin und andere Geschichten von Kindern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1989). Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. Die soziale Welt der Kinder im Grundschulalter. In M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Veränderte Kindheit. Veränderte Grundschule* (S. 93-102). Frankfurt a.Main: Arbeitskreis Grundschule

Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2010). Politische Bildung in der Volksschule-Anmerkungen zu fachdidaktischen Grundlagen. In Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis* (S.13-42). Innsbruck: Studienverlag.

Lange, A. (2008). *A survey of teachers' experiences and perceptions in relation to teaching about the holocaust*. Stockholm: The Living History Forum.

Langer, S. & Windischbauer, E. (2010). Das Thema Holocaust in der Volksschule. In Kühberger & Windischbauer (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis* (S.173-188). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Liebertz, Ch. (2007). *Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung*. 7. Aufl. Gesellschaft für ganzheitliches Lernen (Hrsg.). München: Don Bosco/ Spectra.

Meseth, W. (2000). Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In Fechtler, B.; Kößler, G.& Lieberz-Groß, T. (Hrsg.), *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen* (S. 19-30). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Miething, D. (2007). *Anforderung an eine historisch-politische Bildung nach Auschwitz*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.fasena.de/download/forschung/miething.pdf> [eingesehen am 20.3.2010].
- Mugrauer, B. (1999). *Holocaust - ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule? Bestandsaufnahme und Umsetzungsmöglichkeiten im Sachunterricht*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen nach der GHPO. Eingereicht an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. [WWW Dokument] Verfügbar unter: www.fasena.de/download/grundschule/Mugrauer.pdf [eingesehen am 21.3.2009].
- Mugrauer, B.(2001). „*Der Holocaust - Ein Thema für die Grundschule?*“ *Argumente für und gegen die Behandlung des Themenkomplexes „Holocaust/Drittes Reich“ in der Grundschule*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: [http://www.fasena.de/download/grundschule/Mugrauer%20\(2001\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Mugrauer%20(2001).pdf) [eingesehen am 3.9.2010].
- Neudeck, R. & Ruegenberg, L. (2008, 2. Aufl.). *Janusz Korczak: Der König der Kinder*. Kevelaer: Butzon & Bercker
- Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Auflage. In Bohnsack, R., u.a.(Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung, Band 16*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, Arnd-Michael (2005). *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*. In *Bildungsforschung*, Jahrgang 2, Ausgabe 2. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/ [eingesehen am 23.3.2009]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). *Österreichischer Lehrplan für Volksschulen. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [eingesehen am 8.4.2009].
- Pech, D. (2006). Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In Cech, v.D.; et al. (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichtes* (S. 103-116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peham, A.& Rajal. E. (2010). *Erziehung wozu? Holocaust und Rechtsextremismus in der Schule*. In DÖW (Hrsg.), *Jahrbuch 2010*. Wien.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *Die Psychologie des Kindes*. Olten: Walter.
- Pingel, F. (2002). Unterricht über den Holocaust. Eine kritische Bewertung der aktuellen pädagogischen Diskussion. In Fuchs, E.; Pingel, F.; Radkau, V. (Hrsg.), *Holocaust und Nationalsozialismus* (S.11-23). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Prote, I. (2000). Dimensionen politischen Lernens. *Grundschule*, 4, 36-38. Braunschweig: Westermann.
- Puff, M. (2008). *Kinder als Adressaten der Gedenkstättenpädagogik? Zur altersgerechten Vermittlung der NS-Verbrechen durch Gedenkstättenbesuche*.

Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Friedrich Schiller Universität Jena. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Institut für Erziehungswissenschaften.

Reeken, v. D. (2006). *Holocaust in der Grundschule*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.staff.uni-oldenburg.de/dietmar.von.reeken/12897.html [eingesehen am 8.2.2010].

Reeken, v. D. (2007). Holocaust und Nationalsozialismus als Thema in der Grundschule? Politisch-historisches Lernen im Sachunterricht. In Richter, D. (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an* (S. 199- 214). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Reiss, St. (2000). *Who Am I? The 16 Basic Desires That Motivate Our Actions and Define Our Personalities*. New York: The Berkley Publishing Group.

Richter, D. (2007). Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben. In Richter, D. (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an* (S.36-53). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Rudolf, F. (o.J.). *Mit Kindern über den Tod reden*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.f-rudolph.info/ansprachen/511177984510aab01/index.html [eingesehen am 6.4.2010].

Sauer, M. (2010). *Visuelle Geschichten - Der Einsatz von Bildern in Unterricht und Lehrmaterialien*. In Magazin 6/10. [WWW.Dokument]. Verfügbar unter: http://lernen-aus-der-geschichte.de/sites/default/files/attach/lag_magazin_visuelle_geschichten_0.pdf [eingesehen am 9.7.2010].

Schreier, H. (1998). „Janusz Korczak, die Kinderrechte und das „Holocaust“- Thema“. In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), *Der Holocaust - Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?* (S. 23-35). Hamburg: Krämer

Schultz, S. (2009). *Holocaust - Die Geschichte der Familie Weiss. Filmkritik*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.critic.de/film/holocaust-die-geschichte-der-familie-weiss-1670/ [eingesehen am 19.7.2009].

Schulz, Ch. (2002). *Themenblätter im Unterricht*, 14, 3-4. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. (Hrsg.).

Schwider, F. (2008). Zur Diskussion über Möglichkeiten der altersgerechten Vermittlung der Verbrechen der NS-Zeit. In Puff, M. & Schwider, F. *Kinder als Adressaten der Gedenkstättenpädagogik? Zur altersgerechten Vermittlung der NS-Verbrechen durch Gedenkstättenbesuche*. Unveröffentlichte Magisterarbeit eingereicht an der Friedrich Schiller Universität Jena, Fakultät für Sozial und Verhaltenswissenschaften. Institut für Erziehungswissenschaften.

Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp.

Senfft, A. (2007). *Schweigen tut weh. Eine deutsche Familiengeschichte*. Berlin: Claassen Verlag.

Sepinwall, H. (1997). *Bericht zur Holocaust Education Conference in Hamburg*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de> [eingesehen am 20.3.2010].

Sigel, R., (o.J.). *Holocaust Education- ein neues Unterrichtsfach?* [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.gedenkstaettenpaedagogik-bayern.de/holocaust_education.htm [eingesehen am 18.2.2010].

Sonderpaed-online.de. (o.J.). *Dimensionen von Tod im Leben eines Kindes oder Erwachsenen*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.sonderpaed-online.de/wiss/tol/tol.htm [eingesehen am 5.4.2010].

Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research. *Education*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.holocausttaskforce.org/education> [eingesehen am 18.2.2010].

Terhag, J. (Hrsg.). (2002). *Klezmermusik in Deutschland - Musikpraxis oder Politische Bildung?* Kongressbericht des AfS-Kongresses Berlin 2002. Vorabdruck aus *Musikunterricht heute* 5. Oldershausen: Lugert. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer/politbildung/afs2002.htm [eingesehen am 20.8.2010].

Thorbrietz, P. (2008). Anne Frank spielen klappt nicht mehr. Holocaust- Vermittlung. *Focus Schule. Das Magazin für engagierte Eltern*. 1, 37. München: Focus Magazin Verlag.

Tutu, D. (o.J.). "Quälgeist für Gerechtigkeit." [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://religion.orf.at/projekt03/religionen/biographien/bi_tutu_fr.htm [eingesehen am 11.9.2010].

Ungerer, T. (1999). *Otto. Autobiographie eines Teddybären*. Zürich: Diogenes.

Welzer, H.; Moller, S.; Tschuggnall, K. (2002). *Opa war kein Nazi: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt a. Main: Fischer.

Welzer, H. (2005). *Zum Zusammenhang von Gehirnentwicklung, Lernen und Emotionen*. Aus der Mitschrift des Vortrags auf der Fachtagung „Lustvoll lernen“ am 12.7.2005 in Salzburg.

Weißeno, G. (2000). Lebensweltbezug allein genügt nicht. *Grundschule*, 4, 50-52. Braunschweig: Westermann.

Woyno, B. (o.J.). *Von Oświęcim zur Todesfabrik Auschwitz*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: www.polish-online.com/polen/staedte/kz-auschwitz-birkenau.php [eingesehen am 21.8.2010].

Zentrum Polis. (2007). *Politische Bildung im Lehrplan der Volksschule*. [WWW Dokument]. Verfügbar unter <http://www.eduhi.at/dl/Volksschule100001.pdf> [eingesehen am 28.8.2010].