



Einleitung

Holocausterziehung und das jüngere Schulalter

1.	Einleitung	02
1.1	Bildung und Erziehung nach dem Holocaust, betrachtet aus der Sicht der Wissenschaft und Schulpraxis in Mecklenburg-Vorpommern und Wien	02
1.2	Holocaustunterricht mit Kindern, Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht mit Blick auf die Lernsituation in Deutschland und Israel	05
1.3	Die Behandlung des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ an österreichischen Volksschulen	10
1.4	Demokratie- und Sozialkompetenz für das jüngere Schulalter	16
2.	Projekte zum politisch-historischen Lernen	21
2.1	KindgeRECHT, Literaturprojekt „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling“ Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund	21
2.2	Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern durch Peer-Learning RecknitzCampus Laage	50
2.3	Peer-Learning in Wien - Schlussfolgerungen aus der Projekthospitation in Laage KMS/NMS Schopenhauerstraße Wien 18	69
3.	Projekte zu Erinnerungszeichen und an Gedenkorten	73
3.1	Lernen an historischen Gedenkorten	73
3.1.1	Geschichte erfahren - Demokratie gestalten, das Projekt „Denk`mal“ Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin	73
3.1.2	Geh'n wir doch mal raus! - Das Museum als Lernort Jüdisches Museum Wien	81
3.2	Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum	85
3.2.1	Stolpersteine erzählen Geschichten Europaschule Hagenow	85
3.2.2	Sehen und Erinnern - Gegenwart trifft Vergangenheit KMS/NMS Schopenhauerstraße Wien 18	89
4.	Projekte zur Herausbildung von Demokratie- und Sozialkompetenz	95
4.1	Mauern niederreißen - Nachbarschaft leben KMS/NMS Schopenhauerstraße Wien 18	95
4.2	Ein Nachbarschaftsfest in Laage - Schlussfolgerungen aus der Projekthospitation RecknitzCampus Laage	100
4.3	Soziales Lernen und Toleranz, Literaturprojekt „Elmar“ - Die Geschichte vom Anderssein Offene Volksschule Kaisermühlendamm Wien 22	103
4.4	Der „Elmar“ in Stralsund - Schlussfolgerungen aus der Projekthospitation in Wien Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund	108
4.5	Vielfalt ist toll, das Literaturprojekt „Der überaus starke Willibald“ Europaschule Hagenow	111
5.	Ausblick	115

Die Projektidee

Doris Lipowski, Ministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur M-V

„Bildung und Erziehung nach dem Holocaust - Erinnern und Gedenken“

Ein Thema für die Grundschule/Orientierungsstufe bzw. Grundstufe/Mittelstufe? - betrachtet aus der Sicht der Wissenschaft und Schulpraxis in Mecklenburg-Vorpommern und Wien

Der vorliegende Ordner ist Ergebnis eines COMENIUS-Regio-Projekts (2012 - 2014) im Rahmen des EU-Programms für lebenslanges Lernen. Mit Regio-Partnerschaften fördert die Europäische Union die europäische Zusammenarbeit im schulischen Bereich auf der Ebene von Regionen und Gemeinden. Dabei können regionale Netzwerke von Schulbehörden, Schulverwaltungen, Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung, Schulen und weiteren Institutionen Partnerschaften mit entsprechenden Einrichtungen in anderen europäischen Regionen eingehen.

Dieser Projektordner erhebt nicht den Anspruch, Neues zum Thema „Holocausterziehung“ bieten zu wollen. Ob, warum und wie das Thema Holocaust bereits für 7- bis 12-Jährige relevant sein kann oder sollte, ist in vielen wissenschaftlichen Arbeiten untersucht und begründet worden. Wir verzichten bewusst darauf, diese Frage erneut zu diskutieren, weil sie für uns unstrittig ist. Dennoch wurden drei wissenschaftliche Beiträge aufgenommen, die in die Thematik aus Ländersicht einführen bzw. die Bedeutung der politischen Bildung im jüngeren Schulalter zeigen sollen. Schwerpunktmäßig sollen Beispiele aus der Praxis für die Praxis die Notwendigkeit und Machbarkeit verdeutlichen und Lehrerinnen und Lehrern die Angst vor diesem schweren Thema in der Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern nehmen.

Unterricht und Schulleben ohne Demokratie lernen und leben ist undenkbar. Viele Schulen haben die Demokratieerziehung zu einem Schwerpunktthema ihres Schulprogramms gemacht. Unterrichtsprojekte - fachbezogen oder fächerübergreifend -, Schulprojekte, Studienfahrten sind häufig diesem Erziehungsauftrag

gewidmet. Unsere Gesellschaft basiert auf demokratischen Strukturen, die ohne demokratisches Handeln nicht funktionieren. Und demokratisches Handeln bedarf des Wissens über die Vergangenheit, bedarf der Erinnerung und des Gedenkens.

Die Projektpartner

Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern (D) und Wien (AT) als Partner in dem EU-Regio-Projekt „Bildung und Erziehung nach dem Holocaust - Erinnern und Gedenken“ haben sich diesem Auftrag gestellt und sich dabei auf das jüngere Schulalter konzentriert. Warum haben wir dieses Thema und diese Altersgruppe gewählt?

Die deutschen und österreichischen Projektpartnerinnen und -partner können auf einen großen gemeinsamen Bestand an historischen, politischen und kulturellen Erfahrungen zurückgreifen. Wir finden Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede in der Auseinandersetzung mit Geschichte und unserer aktuellen politischen Kultur. Im konkreten Erfahrungsalldag prägen dann jedoch auch zahlreiche unterschiedliche Herausforderungen und Bezüge das Handeln. Dieses Spannungsverhältnis war der Ausgangspunkt einer produktiven Zusammenarbeit.

„Das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern ist seit seiner Entstehung Schauplatz vielfältiger rechtsextremistischer Aktivitäten mit zum Teil überregionaler Bedeutung. Die Lage ist gekennzeichnet durch eine im bundesweiten Vergleich starke rechtsextremistische Subkultur sowie eine besonders aktive Neonaziszene, die sich vor Ort verstärkt in politische und kulturelle Prozesse einbringt (...) Das Gefahrenpotenzial des Rechtsextremismus hat sich in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten Jahren vergrößert. Die rechtsextremen Strukturen haben sich gefestigt, ausgedehnt und professionalisiert.“¹

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es kaum nennenswerte Zahlen ausländischer Bevölkerungsgruppen. Die alltägliche Begegnung mit anderen, fremden Kulturkreisen findet, abgesehen von wenigen Schwerpunktregionen, kaum statt. Eine Auseinandersetzung mit Andersartigkeit ist für viele Jugendliche somit eine seltene Erfahrung. Dies prägt ihr Selbst- und Fremdverständnis.

„Demokratieerziehung ist Aufgabe aller Fächer. In jedem Fach wie auch außerhalb des Unterrichts geht es da-

rum, die Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler sowohl zu fordern als auch zu fördern und sie damit zugleich beim Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz zu unterstützen.“²

Auch das Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern formuliert den klaren Auftrag, zu Toleranz, Empathie und der Bereitschaft zu erziehen, sich für die Grundwerte einer demokratischen Gesellschaft einzusetzen. Ausdrücklich wird von der Schule gefordert, die jungen Menschen zu befähigen, „Ursachen und Gefahren totalitärer und autoritärer Herrschaft zu erkennen, ihnen zu widerstehen und entgegenzuwirken.“³

Wenn von „totalitärer und autoritärer Herrschaft“ die Rede ist, steht Mecklenburg-Vorpommern vor der Herausforderung des Gedenkens an zwei unterschiedliche Herrschaftserfahrungen. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte und die Tradition des historischen Gedenkens an den Nationalsozialismus in der DDR gehören zu den Erfahrungsbeständen, die in diesem Projekt eine Rolle gespielt haben.

Wien als Bundesland und Landeshauptstadt hat vor allem seit dem Fall des Eisernen Vorhangs seine historische und geopolitische Position nachhaltig verändert. Die bereits in den 1950er Jahren als Gastarbeiter begonnene Zuwanderung von Arbeitskräften – vorwiegend aus Ex-Jugoslawien und der Türkei – wurde nun verstärkt durch Zuwanderung auch aus den Staaten des ehemaligen „Ostblocks“. Die Folgen: Auseinandersetzung mit dem Phänomen Migration, Verknappung von Ressourcen auf dem Arbeitsmarkt und Verschärfung der Asyl-, Zuwanderungs- und Sozialpolitik. Die steigende Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die Zweisprachigkeit und die teilweise fehlende Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch, integrationspolitische Maßnahmen in der Bildungspolitik, der Ausbau von interkulturellen Angeboten in den Schulen und eine in Wien auf wenige Stadtbezirke konzentrierte Ansiedlung von Migrantinnen und Migranten verschärfte die Unsicherheit in der Bevölkerung, was rechtsradikal agierende politische Parteien und Organisationen für ihre polarisierende Politik nutzen.

Das österreichische Bildungsministerium setzt sich mit Nachdruck dafür ein, dass die Prinzipien einer demokratischen, humanistischen und Frieden fördernden Erziehung in allen Schulbereichen umgesetzt werden. Begleitend zu dieser interdisziplinär angelegten Vermittlungsstrategie erfolgt eine sehr umfassend verankerte Information und Bewusstmachung über die

Tätigkeiten und Gefahren demokratiebedrohender Aktivitäten einerseits, aber auch die Verstärkung von schulischen Interventionen zur bewussten und kritischen Auseinandersetzung mit dem Zweiten Weltkrieg, dem Holocaust und der Aufarbeitung dieser Themen andererseits. So hat sich Österreich dafür entschieden, politische Bildung als ein fächerübergreifendes Prinzip des Lernens unabhängig von einem eigenen Schulfach in allen Schulformen zu etablieren. Dies musste sich auch in einer intensiveren Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für alle Schulformen, angefangen mit der Grundstufe, widerspiegeln.

Erinnerungskultur

Erinnern und Gedenken bedarf, wie eingangs erwähnt, des Wissens über die Vergangenheit.

Nach Zeit und Raum lässt sich der Umgang mit der NS-Vergangenheit in Deutschland unterscheiden in eine Phase der Entnazifizierung von 1945 bis 1949 in den alliierten Besatzungszonen, eine Phase unterschiedlicher Vergangenheitspolitik und -bewältigung in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland und eine Phase der Vergangenheitsbewahrung, die mit der Wende 1989 einsetzte und bis in die Gegenwart anhält. Vergegenwärtigung setzt nicht nur Wissen voraus, sie ist auch auf den Willen zur Erinnerung angewiesen. Die Pflicht besteht darin, es Schülerinnen und Schülern zu erlauben, sich selbst ein Bild zu machen und Stellung zu nehmen.⁴

Die Geschichtskultur in Österreich hat sich am Ende des 20. Jahrhunderts gewandelt, es begann ein geschichtspolitischer und erinnerungskultureller Paradigmenwechsel – das Zerbrechen des Nachkriegsmythos von Österreich als „erstem Opfer“ der nationalsozialistischen Expansionspolitik. Damit konnte in der Vergangenheit die Verantwortung für die Verbrechen des NS-Regimes „externalisiert“ werden. Erst Ende der 1980er Jahre begann sich die Anerkennung des Holocaust als „Zivilisationsbruch“ in der Geschichte Europas durchzusetzen. Die Frage der Mitverantwortung rückte in den Fokus; eine neue Generation der Erinnerung wuchs heran.⁵

Die Projektidee

Lehrerinnen und Lehrer aus Österreich und Mecklenburg-Vorpommern nehmen seit Jahren an Fortbildungen in der Gedenkstätte Yad Vashem an der International School for Holocaust Studies (Israel) teil. Inhalt

der Seminare sind das jüdische Leben vor, während und nach dem Holocaust sowie Fragen und Aufgaben der pädagogischen Vermittlung fast 70 Jahre danach, beginnend für das junge Schulalter. Denn bereits dann entwickeln sich Wertevorstellungen, soziale Kompetenzen und Empathie als Grundlage für die historische Bildung heraus.

Die Geschichte kennen, sie bewältigen, sich erinnern, der Opfer gedenken: Die Projektpartner aus Mecklenburg-Vorpommern und Wien wollten der Frage nachgehen, wie Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen sich diesem Auftrag in der Arbeit mit jüngeren Kindern stellen (können). Übereinstimmend ist die Auffassung, dass die späte Vermittlung historischen Wissens über den Holocaust ab der Jahrgangs-/Schulstufe 8/9 den heutigen Anforderungen und Bedürfnissen nicht gerecht wird. Geschichte und Gegenwart Israels, jüdisches Leben, Holocausterziehung, historisches Lernen und die Herausbildung sozialer und demokratischer Kompetenzen sind keine Themen ausschließlich für den Geschichts- oder Sozialkunde-/Politikunterricht, sondern verlangen vielmehr einen frühzeitigen Zugang und interdisziplinären Ansatz, dies auch in Ergänzung oft fehlender Auseinandersetzung im häuslichen Umfeld. Dabei steht in der Arbeit mit jüngeren Kindern nicht der Begriff Holocaust und dessen Grauen im Vordergrund. Es geht um Erziehung zu Demokratie und Toleranz, um Menschenrechtsbildung, um soziales und interkulturelles Lernen in seinem Bezug zum historischen Lernen.

Die nur teilweise ähnlichen, überwiegend aber sehr verschiedenen Bedingungen und Problemlagen in den beteiligten Regionen bieten sich an, in einem gemeinsamen Projekt Strategien zu entwickeln, zu vergleichen und auf ihre Umsetzbarkeit trotz unterschiedlicher Ausgangssituationen hin auszuwerten und anzupassen. Ein Beispiel für eine länderübergreifende, gegenwartsorientierte „Holocausterziehung“.

Die im Folgenden beschriebenen Einzelprojekte (es handelt sich nicht um Stundenentwürfe) widmen sich der Menschenrechts-, Demokratie- und Friedenserziehung, der Herausbildung sozialer Kompetenzen, der politischen Bildung, dem Erinnern und Gedenken als Grundlage für die historische Bildung. Die Schulen, Gedenkstätten und Museen aus Mecklenburg-Vorpommern und Wien beschreiben Projekte, die an der eigenen Einrichtung entwickelt und durchgeführt wurden. Vertreterinnen und Vertreter aus den Einrichtungen des Partnerlandes waren während der Projektdurchführung zugegen. Anliegen war, die Ausgangssituation

und die thematische Arbeit an den Schulen in der Partnerregion kennenzulernen, sich mit den Projekten vor Ort vertraut zu machen, zu prüfen, ob und wie diese an der eigenen Schule realisiert werden können und im Ergebnis eine Konzeption für ein den eigenen schulischen Bedingungen angepasstes Projekt zu entwickeln und dieses umzusetzen.

Nicht die Übernahme der Projekte, viel mehr deren Anpassung war erforderlich, denn die Regionen können in ihren Ausgangsbedingungen kaum unterschiedlicher sein: ein gering bevölkertes Flächenland und eine Großstadt, ländliche/städtische Infrastruktur, Schulen als Projektpartner mit geringem/hohem Ausländer- bzw. Migrantanteil, zudem die differenzierte Diskussion hinsichtlich Kompetenzen und/oder Standards oder die unterschiedliche Historie der Erinnerungskultur in beiden Ländern.

Die Ergebnisse dieses Projekts sollen einen Beitrag zu einer regionalen, aber auch grenzüberschreitenden, fachlichen und pädagogischen Auseinandersetzung leisten. Sie sollen interessierte, aber auch „zögerliche“ Lehrerinnen und Lehrer, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Gedenkstätten beider Länder einladen, die Projekte auszuprobieren, gern auch Kontakt aufzunehmen mit den jeweiligen Projektverantwortlichen, wenn Fragen zur Umsetzung auftreten oder abweichende/neue Erfahrungen gemacht wurden und werden. Dieser regionale und interkulturelle Austausch ist ein besonderes Anliegen der am Projekt beteiligten Einrichtungen und erklärtes Ziel des EU-Programms für lebenslanges Lernen und dem darin verankerten Programm COMENIUS-Regio - Lernen von Regionen.

1 Landtag Mecklenburg-Vorpommern (2006): Landesprogramm „Demokratie und Toleranz in Mecklenburg-Vorpommern gemeinsam stärken!“, Drucksache 4/2169.

2 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (06.03.2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz.

3 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (10.09.2010): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V), § 3.

4 Prof. Dr. Anke John, Friedrich-Schiller-Universität Jena (12.10.2012): aus Referat „Erinnerungskulturen in Deutschland vor und nach 1989“ anlässlich der Eröffnungskonferenz zum COMENIUS-Regio-Projekt „Bildung und Erziehung nach dem Holocaust - Erinnern und Gedenken“, Rostock.

5 Dr. phil. Mag. Heidemarie Uhl, Österreichische Akademie der Wissenschaften, (12.10.2012): aus Referat „Erinnerungskultur in Österreich“ anlässlich der Eröffnungskonferenz zum COMENIUS-Regio-Projekt „Bildung und Erziehung nach dem Holocaust - Erinnern und Gedenken“, Rostock.

Dr. Noa McKayton

Holocaustunterricht mit Kindern

Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht

Das Thema Holocaust ist in deutschen wie auch in israelischen Curricula noch immer im letzten Drittel der Schulzeit angesiedelt. Mit einiger Berechtigung gehen die Lehrplanautoren davon aus, dass die entsprechenden Lerninhalte hohe psychologische Belastungen für die Lernenden verursachen und kognitiv wie emotional erst ab dem 15./16. Lebensjahr bewältigt werden können.¹ Gerade junge Lernende können durch unbedachte Konfrontation mit entsprechendem Unterrichtsmaterial Symptome einer sekundären (vikariierenden) Traumatisierung entwickeln, die sorgfältigen und psychologisch angemessenen Umgang durch die Lehrperson erfordern.²

Zugleich scheint sich der Ansatz durchzusetzen, sich dem Holocaust über den Seiteneinstieg durch andere Fächer bereits in der Grundschule bzw. in der Unterstufe (vor allem im Sachkundeunterricht oder im Deutschunterricht durch die Behandlung entsprechender Texte) anzunähern. Gerade in der israelischen Gesellschaft ist aufgrund der nahezu unausweichlichen Präsenz des Themas – unter anderem durch die am jährlichen Holocaustgedenktag (Iom HaShoah) landesweit ertönende Sirene, die spätestens ab dem Vorschuljahr pädagogisch adäquat thematisiert werden muss – die Kluft zwischen der pädagogischen Notwendigkeit eines verlässlichen Konzepts altersgemäßer Erstbegegnung im Grundschulbereich und den vorwiegend emotional begründeten Vorbehalten einer Erwachsenengesellschaft, die den Kindern gegenüber zu einer „Schonhaltung“ tendiert, besonders deutlich wahrzunehmen. Pädagogen und Eltern reagieren oft gerade in Israel mit Skepsis darauf, die Kinder im frühen Alter mit dem Thema zu konfrontieren. Viele Eltern verspüren das Bedürfnis, ihre Kinder vor der Schwere des historischen Ereignisses und seiner Folgen so lange wie möglich abzuschirmen, um sie emotional nicht zu überfordern. Pädagogen dagegen verknüpfen ihre Bedenken auch mit der Frage, ob es möglich sei, der Komplexität des Gegenstandes in der Unterstufe fachlich gerecht zu werden, ohne zu banalisieren, auf manipulative Wei-

se zuzuschneiden oder **happy end**-Geschichten zu konstruieren.

So verständlich und berechtigt diese Zweifel auch sind, so übersehen sie einen Umstand, der es unverzichtbar erscheinen lässt, das Thema Holocaust bereits an jüngere Lernende zu vermitteln: Kinder wachsen nicht innerhalb eines entwicklungspsychologisch abgesteckten Idealrahmens auf, sondern auch in einem medial vermittelten Raum, in dem durch die unterschiedlichsten Kanäle und Genres korrekte Informationen und Wissen ebenso zugänglich sind wie manipulative Geschichtskonstruktionen, Halbwahrheiten und Stereotype. Auf dieser Ebene findet die Konfrontation mit dem Holocaust in der Regel im Abseits jedes gesteuerten und pädagogisch betreuten Lernprozesses statt. Zugleich machen die Codes und Bilder des Holocaust einen festen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses aus, den die deutsche (ebenso wie die israelische) Gesellschaft als Bezugsrahmen entwickelt hat. Dass dieser Bezugsrahmen sowohl gesellschaftlich integrative als auch ausschließende Funktion einnehmen kann, hat Viola Georgi im Zusammenhang mit Holocaustunterricht in Lerngruppen mit (teilweise) migrantischem Hintergrund ausgeleuchtet.³

Im Grunde gilt die Debatte der Grundschuldidaktik (die ja nicht immer mit Eltern und praktizierenden Pädagogen geführt wird) nach dem **Ob überhaupt** seit etwa 15 Jahren als abgeschlossen,⁴ während aber, wie Detlef Pech feststellt, „bislang wenige Angebote zur Auseinandersetzung mit Holocaust/Nationalsozialismus für Kinder“⁵ existieren, die zudem kaum konzeptionell beschrieben oder evaluiert werden.

Der Modus, in dem die Erstbegegnung mit dem Holocaust noch immer überwiegend stattfinden dürfte, ist gekennzeichnet von unfreiwilliger Konfrontation durch Medien, Gesellschaft und Familie einerseits und gesuchter (weil Zugehörigkeit versprechender) Begegnung andererseits. Beides findet in der Regel im pädagogisch ungeschützten Raum statt. Ein Konzept, das hier ansetzen möchte, sollte sich nicht auf die altersadäquate Vermittlung von historischem Wissen reduzieren. Davon geht auch Ido Abram aus, der in seinem sogenannten „Drei-Punkte-Programm“ für drei- bis zehnjährige Kinder die Aspekte **Wärme** („eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit“), **Empathie** (und zwar „mit Tätern, Opfern und Zuschauern“, da keinem Menschen auch nur eine dieser Rolle wirklich fremd sei) und **Autonomie** („Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung, zum Nonkonformismus“) als Basis für das Lernen über den Holocaust mit jüngeren Kindern anführt.⁶

Ich möchte vorschlagen, auf der Grundlage dieses Verständnisses, das Holocaustunterricht in der Unterstufe ausdrücklich nicht als reines Geschichtelernten deklariert, weiterzudenken. Hier scheint es mir wichtig, auf einen wesentlichen Unterschied der Lernsituation in Deutschland und Israel hinzuweisen. Während in Israel (oder generell in jüdischem Lernumfeld) die Begegnung mit dem Gegenstand Holocaust in keiner Weise kongruiert mit einer Erstbegegnung mit dem Thema Judentum/Jüdisches Leben, kann in Deutschland (oder generell in nicht-jüdischem Lernumfeld) bereits der Ausgangspunkt einer Narration eines jüdischen Zeitzeugen eine denkbar problematische Überlappung beider Komplexe (Holocaust und Judentum) hervorrufen. So kann in jüdischem Lernumfeld beispielsweise der Einstieg in die Geschichte „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling“ von Naomi Morgenstern völlig problemlos verlaufen: Gleich im zweiten Satz teilt die Protagonistin und Ich-Erzählerin den Lesern nicht ohne Stolz und Selbstbewusstsein mit, dass sie selbst und „alle Mitglieder meiner Familie (...) Juden“ waren und sind.⁷ Für nicht-jüdische Leser erscheint es hingegen erforderlich, Judentum bzw. Jüdisches Leben im Vorfeld in den Blick zu nehmen, um zu vermeiden, dass Judentum und Holocaust als untrennbar miteinander verzahnte Lerngegenstände wahrgenommen werden. Im Idealfall geschähe dies weniger durch eine rein glossarische Begriffsklärung, sondern vielmehr durch eine Begegnung mit jüdischem Leben heute. Eine frühe Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust kann auf mehreren Ebenen ansetzen:

1. Aufbau einer empathischen Lernhaltung

Empathie sollte nicht mit Identifikation gleichgesetzt werden. Während Identifikation das vollständige Aufgehen des Lernenden in der Figur des Protagonisten bedeutet, kann Empathie nach einem Konzept von Paul Ekman als kognitive Reaktion auf die Emotion eines Anderen verstanden werden. Kognitive Empathie ermöglicht es dem Lernenden zu erkennen, was der andere fühlt, emotionale Empathie geht einen Schritt weiter, indem sie uns fühlen lässt, was der andere fühlt.⁸ Kognitive Empathie als Lernhaltung gewährleistet also zum einen die von Abram geforderte Autonomie des Lernenden, die an die Stelle einer Überwältigungspädagogik tritt, die bestimmte, von der Lehrperson als adäquat empfundene (und überwiegend emotionale) Reaktionsweisen der Schüler bewusst herbeiführen möchte. Zum anderen erfordert kognitive Empathie ein hohes Maß an Aufnahmefähigkeit vom Lernenden selbst: Um nachvollziehen zu können, wie sich bei-

spielsweise der Protagonist einer biographischen Narration fühlt, wird Detailwissen über dessen Lebenswelt und über die Bestandsmerkmale seiner konkreten Lebenssituation benötigt. Folgende Kriterien sollten bei einer sorgfältigen Materialauswahl berücksichtigt werden, um das Erlernen einer empathischen Lernhaltung zu fördern:

- Lernen wird über biographische Narrationen eines Individuums vollzogen.
- Die Beschreibung der Lebensweise des Protagonisten vor dem Einsetzen seiner Verfolgungsgeschichte ermöglicht die Wahrnehmung dieser Person als selbstbestimmtes Individuum, das innerhalb einer bestimmten Umgebung seinem eigenen Lebensentwurf nachgeht.
- Der Protagonist der Geschichte befindet sich in etwa im Alter der Lerngruppe und entstammt einem Kulturkreis, der den Lernenden nicht a priori fremd erscheint (wie zum Beispiel chassidisches Judentum).
- Die Narration bindet in geeigneter Weise Nebenfiguren mit ein, die den Verlauf der Geschichte des Protagonisten beeinflussen: Zuschauer, Mitläufer, Profiteure, Täter, Helfer und Retter. Dabei müssen diese Figuren stets als menschliche Individuen erkennbar bleiben. Täterfiguren dürfen nicht ins Monströse abgleiten, Retterfiguren nicht als Heilige überzeichnet werden. Geschichte wird erst dann als komplexes Geflecht menschlicher Handlungsweisen erkennbar, wenn die Menschen selbst in ihren Entscheidungen und Unterlassungen, in ihren Schwächen und in ihrem Mut, also in der Ambivalenz menschlichen Verhaltens wahrgenommen werden können. Je jünger die Zielgruppe der Lernenden, desto zentraler steht die Figur des Protagonisten im Vordergrund und desto undifferenzierter erscheinen die Nebenfiguren.
- Die Narration ermöglicht den Lesenden, an verschiedenen Wendepunkten der Geschichte Handlungsoptionen bzw. Dilemmasituationen der Protagonisten zu erkennen und zu analysieren. An die Stelle eines deterministischen Geschichtsverständnisses tritt dadurch der Einblick in die menschlichen Dimensionen der Geschichte, der wiederum die Voraussetzung für eine Lernhaltung ist, die Verstehen vor Verurteilen setzt, ohne dabei die Beurteilung von Geschichtsverläufen aufzugeben.
- Die Narration enthält positive Aspekte: Es wird die Geschichte eines Protagonisten gewählt, der überlebt

hat und dem Hilfe von außen zuteil wurde. Die Familienkonstellation des Protagonisten ist nicht zerrüttet, sondern von Zusammenhalt und Solidarität gekennzeichnet. Die Geschichte des Protagonisten nach der Befreiung ist Teil der Narration und bietet den Lernenden den Blick auf die Person des Überlebenden, die Schritte zurück ins Leben unternimmt, Entscheidungen trifft und sich bei allen Schwierigkeiten als lebens- und liebesfähig erweist.

Das Gelingen eines empathischen Lernprozesses ist von der Beschaffenheit des angebotenen Materials ebenso abhängig wie von der vermittelnden Lehrperson, die über ausreichende Souveränität verfügen sollte, um tatsächlich autonome Schülerreaktionen zuzulassen bzw. herauszufordern. Dem Unterrichtenden müssen ferner genügend anschauliche Detailinformationen zur Verfügung stehen, durch die es gelingen kann, die Figur des Protagonisten als gleichwertiges Gegenüber den Lernenden vorzustellen und damit auch erst Prozesse der Empathiebildung (zu der auch klare Selbstabgrenzung gehören kann) zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang soll das Dilemma der Pädagogen angesprochen werden, die durch das im Vorfeld kaum abschätzbare Vorwissen der Schüler im Handumdrehen aus ihrem pädagogischen Konzept kommen können. Unvermittelte Aufrufe von Begriffen aus dem Kontext der eigentlichen Massenvernichtung während des Unterrichts sind weder vermeidbar noch aufschiebbar. Sie müssen vom Unterrichtenden aufgenommen, knapp bestätigt bzw. korrigiert und kontextualisiert werden, ohne jedoch Raum für Vertiefung anzubieten. Je dichter und anschaulicher das eigentliche Unterrichtsmaterial, also die Narration selbst darstellbar ist, desto besser kann der Übergang zurück zum Einzelschicksal gelingen.

2. Selbstschutz, Historizität und Handlungskompetenz als Ziele immanent-historischen Lernens

Die Vermittlung von Geschichte durch individuelle, authentische Zeitzeugennarrationen bedeutet zunächst einen immanent historischen Zugang zum Thema Holocaust, durch den induktiv Grundbegriffe, Konzepte und Abläufe der Geschichte des Holocaust vermittelt werden, ohne sie jedoch dezidiert lexikalisch bzw. chronologisch (etwa durch das Medium Zeitstrahl) einzubetten. Die Kennzeichnungspflicht der Juden in den NS-besetzten Ländern, die Phase der Ghettoisierung und ihre Auswirkung auf das Leben der Opfer, deren faktische Ahnungs- und Hilflosigkeit, ihre Über-

lebensstrategien sowie die Hilfe als auch der Verrat, den sie durch ihre nicht-jüdische Umwelt erfuhren, die Befreiung und der Aufbau eines Lebens nach (und mit) dem Trauma der Verfolgung: All das sind wesentliche Bestandteile der Geschichte des Holocaust, die von jungen Lernenden erschlossen werden können. Sie erhalten damit ein - wenn auch grob gerastertes und lückenhaftes - Begriffsnetz zum Holocaust. Dieses weist durch die Narration des Einzelschicksals innere Zusammenhänge auf und kann als kontextualisierendes Instrumentarium die Lernenden dabei unterstützen, aus anderen Lernkonstellationen hinzukommende, neue Begriffe und Bilder einzufügen, zuzuordnen oder auch einfach nur abzulegen. Damit erlangen die jungen Lernenden bei der Aneignung eines Themas, das per se verletzende Dimensionen in sich birgt, eine souveränere Lernhaltung, die es ihnen ermöglicht, sich auch ein Stück weit selbst vor potentiellen Verletzungen zu schützen. Lernziel ist also an erster Stelle nicht die Vermittlung historischer Zusammenhänge und Abläufe, sondern der Aufbau einer Grundstruktur, an die im weiteren, vor allem außerschulischen Lernen angeknüpft werden kann.

Den Lernenden soll zweitens ein Einblick in die Geschichte des Holocaust vermittelt werden, der sie dazu befähigt, die Dimension der Historizität menschlicher Existenz zu erkennen. Der Holocaust wird als eine weder geographisch noch zeitlich isolierte Periode nachvollziehbar, die aus einer beschreibbaren Vorkriegswelt entstanden ist und deren Spuren und Implikationen bis heute selbst im unmittelbaren Lernumfeld der Schüler sichtbar sind.

Daraus entsteht als drittes Lernziel der Versuch, die Vergangenheit mit der Gegenwart in Verbindung zu setzen und die Schüler für ihre je eigene Handlungskompetenz zu sensibilisieren, ohne historisch unglückliche Parallelisierungen vorzunehmen. Eine von Empathie getragene Auseinandersetzung mit der Vergangenheit kann den Lernenden dabei helfen, Geschichte in ihrer Relevanz für heute statt als Komplex historisch determinierter Entladung von Gewaltausübung und Erleiden von Gewalt vielmehr als das Ergebnis menschlicher Interaktionsweisen zu verstehen.

Der Verzicht auf eine Thematisierung des eigentlich genozidalen Grundvorgangs - des massenhaften Ermordens von Menschen - scheint bei einer Beschränkung auf diese Lernziele nicht nur vertretbar, sondern Grundvoraussetzung dafür zu sein, dass ein empathischer Lernvorgang überhaupt in Gang gesetzt werden kann. Dabei geht es nicht um die künstliche Herstel-

lung einer „Lightversion“ des Holocaust, sondern um das bewusste Aussparen von Lerninhalten mit traumatisierendem Potential, ohne jedoch auf eine klare und eindringliche Beschreibung der Verluste, die Menschen zugefügt wurden, zu verzichten.

Hierin scheint eine der diffizilsten Anforderungen an Pädagogen sowie Lehrbuchautoren zu liegen. Dazu zwei Beispiele aus Israel bzw. Deutschland: In dem 2009 von der erfolgreichen israelischen Kinderbuchautorin Alona Frankel vorgelegten Büchlein „Lama le Naftali korim Naftali“ (Warum Naftali Naftali heißt) ist es gerade der überwiegende Verzicht auf eine Einbettung des Geschehens in immanente historische Zusammenhänge, was den Text so problematisch erscheinen lässt. Der ausschließlich ins Kontinuum der eigenen Familiengeschichte eingehängte Plot der Geschichte, die eine israelische Mutter ihrem Kleinkind erzählt, spannt zwar den geschichtlichen Bogen zurück bis zu der Verfolgungsgeschichte des Urgroßvaters Naftali, nach dem das Kind benannt ist. Die historischen Abläufe werden jedoch weitgehend verschleiert durch ahistorische Begriffe wie „in einem fernen Land“, „böse und starke Leute“, „vor vielen Jahren“ etc. An einer Stelle werden diese – pädagogisch und fachlich nicht zu vertreten – durch die Illustration des Buches sogar verkehrt, indem die Flagge der Bundesrepublik Deutschland den bildlichen Hintergrund zu den „bösen und starken Leuten“ bildet. Jegliche sinnvolle Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart wird zudem durch das Versprechen der Mutter an das Kind unterbunden, dass „niemals wieder böse Menschen die Welt beherrschen werden!“⁹ Dieses unhaltbare Versprechen macht im Grunde jede weitere Beschäftigung mit dem Thema obsolet und zeigt, wie der verständliche Wunsch der Pädagogen, die jungen Lernenden emotional nicht zu überfordern, ins Unglaubliche umschlagen kann, wenn er geschichtsdidaktisch falsch umgesetzt wird.¹⁰

Ein überzeugendes Beispiel hingegen bietet die jüngste Publikation des Anne-Frank-Zentrums in Berlin, in der gezielt der Grundschulsektor angesprochen wird. Die Materialsammlung „Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin“¹¹ bietet vielfältiges historisches Material, mit dem jüdisches Kinderleben, lokal angebunden an die Stadt Berlin, in seinen Dimensionen vor und während der Verfolgungsgeschichte erfahrbar wird. Durch sensibel ausgearbeitete Arbeitsvorschläge und Denkanstöße gelingt es, die Relevanz der Vergangenheit für das Leben der Schüler heute aufzudecken, so dass tatsächlich entstehen kann, was der fachdidaktische Untertitel verspricht: „Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen“.

Dass die eigentliche Durchführung des Genozids in dieser Materialsammlung nicht fokussiert wird, macht sie für Grundschulkinder zugänglich, ohne gleichzeitig die Dimensionen des Verlusts zu entschärfen.

3. Erste Auseinandersetzung mit historiographischen Grundlagen

Narrationstexte, die aus der Perspektive eines Überlebenden in der 1. Person erzählt werden, bieten die Chance, gemeinsam mit den Schülern auf altersgerechte Weise Grundfragen der Historiographie zu reflektieren. Voraussetzung hierfür ist, dass den Lernenden ausreichend anschauliches Material angeboten wird, das die Erzählsituation des Textes klar verdeutlicht. Photographien, die die Ich-Figur in verschiedenen Stadien der erzählten Zeit und der Erzählzeit abbilden, können helfen, die Erzählsituation transparent zu machen: Wer erzählt? Wann? Aus welcher Perspektive?¹² Damit erhalten die Schüler ein Instrumentarium, um mit Brüchen, Lücken und Ungereimtheiten im Text umgehen zu können. Sie können sich fragen, warum die Ich-Figur ihre Geschichte so und nicht anders erzählt, und beginnen zu verstehen, wie Erinnerungstexte konstruiert werden. Dabei geht es nicht darum, Zweifel am Wahrheitsgehalt authentischer Texte zu streuen, sondern darum, in der empathischen Auseinandersetzung mit dem subjektiven Erinnerungstext eines Überlebenden erste Einblicke in den Konstruktionscharakter von Geschichtserzählung zu gewinnen.

Zusammenfassend ließe sich sagen, dass bei sorgfältiger Materialwahl und bei den Lernenden gegenüber gewährter Autonomie das Lernen über den Holocaust mit jüngeren Schülern nicht nur möglich ist, sondern eine Vielzahl von Zugangschancen eröffnet, die für den weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema prägend sein können. Eine größere Vielfalt von konzeptionell durchdachten Unterrichtsmaterialien auf dem deutschsprachigen Sektor wäre wünschenswert.

Dieser Artikel ist aus: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung, 5. Jg., 2011, Nr. 9, S. 1-9, online unter http://medaon.de/pdf/B_Mkayton-9-2011.pdf.

Die Autorin Dr. Noa Mkayton studierte Germanistik und Musik in München; promovierte an der Universität Potsdam über die Kreativität von Kindern und Jugendlichen während der Shoah. Sie ist seit 2006 Leiterin des Desks für die deutschsprachigen Länder an der International School for Holocaust Studies, Yad Vashem, hier zuständig für die Entwicklung und Durchführung pädagogischer Fortbildungsseminare (für Pädagoginnen und Pädagogen aus Israel, Europa und Übersee) und Erstellung mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien für verschiedene Altersstufen.

1 Um der besseren Lesbarkeit willen wurden in diesem Text nicht beide Gender-Formen berücksichtigt. Gemeint sind immer sowohl die weiblichen als auch die männlichen Mitglieder einer Gruppe.

2 Vgl. hierzu die Erfahrungen der Traumapsychologin Naomi Baum, die in Israel mit traumatisierten Jugendlichen arbeitet und darüber hinaus Lernprojekte zum Thema Holocaust psychologisch betreut: „Studies have also documented symptoms of vicarious traumatization that occurred through indirect exposure to disturbing testimonials and depictions, such as media, photography, and literature, (...)“, in: Baum, Naomi/Rotter, Batya/Reidler, Estie: Building Resilience for Holocaust Educators, in: An Interdisciplinary Journal for Holocaust Educators, Fall 2009, Vol. 1, No.1, S. 81-88, hier S. 81.

3 Vgl. Georgi, Viola B.: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003.

4 Vgl. Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?, Hamburg 1998.

5 Vgl. Pech, Detlef: Wirklich mit Kindern? Zum Forschungsstand, in: Anne-Frank-Zentrum (Hg.): Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin, Berlin 2010, S. 15.

6 Abram, Ido: Holocaust, Erziehung und Unterricht (Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle [FAS] „Erziehung nach /über Auschwitz“ am 20.5.1998 in Hamburg), online unter <http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20%281998%29.pdf> [01.09.2011].

7 Morgenstern, Naomi: Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling, Jerusalem 2000, S. 2.

8 Vgl. Mkayton, Noa: „The great danger is tears...“ - Die Bedeutung von Empathie und Emotionen im Holocaustunterricht, in: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 2011, Nr. 1, S. 28-48, besonders S. 31.

9 Frankel, Alona: Lama leNaftali Korim Naftali, Jerusalem 2009, ohne Seitenangabe.

10 Vgl. Frankel, Alona: Lama leNaftali Korim Naftali, Jerusalem 2009.

11 Vgl. Anne-Frank-Zentrum (Hg.): Nicht in die Schultüte gelegt. Schicksale jüdischer Kinder 1933-1942 in Berlin. Menschenrechtsbildung durch historisches Lernen, Berlin 2010.

12 Beispiele hierfür sind die Publikationen der International School for Holocaust Studies/Yad Vashem: Morgenstern, Naomi: Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling, Jerusalem 2000, und Morgenstern, Naomi: Die Tochter, die wir uns immer gewünscht haben. Die Geschichte von Marta, Jerusalem 2008. Bei beiden Publikationen handelt es sich um Zeitzeugennarrationen, denen sorgfältig ausgewähltes Fotomaterial beigelegt wurde, um Erzählzeit und erzählte Zeit auf differenzierte Weise erkennbar werden lassen.

Sigrid Langer, Bakk.phil., MA

Die Behandlung des Themas „Nationalsozialismus und Holocaust“ an österreichischen Volksschulen¹

Seit dem Jahr 2007 wurden in Salzburg 217 Stolpersteine für Opfer des nationalsozialistischen Terrorregimes verlegt. Im Herbst 2013 kam es das erste Mal zu Vandalenakten – über 30 Steine wurden mit Farbe besprüht und zerstört.

Derlei aktuelle Ereignisse werden auch von Kindern in den Medien oder in Unterhaltungen Erwachsener mitverfolgt und in der Schule angesprochen. Beim vertiefenden Unterrichtsgespräch zeigt sich, dass Kinder bereits im Grundschulalter über Informationen und Interpretationen über den Nationalsozialismus verfügen und auch Interesse an diesem Thema haben.² Studien des Sozialpsychologen Harald Welzer ergaben, dass „Kolorit und emotionale Deutungsvorgaben“ von Großeltern und Eltern das Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen prägen, bevor diese überhaupt im Unterricht über den Nationalsozialismus gehört haben. Die so erworbenen Inhalte und Deutungen genügen allerdings den Anforderungen von Wissenschaft und Fachdidaktik nicht.³ 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 Kompetenzen der Kinder angepasst – anzunehmen.

1. Curriculare Grundlagen

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. „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“.⁴

Entsprechend dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung, das auch in der Volksschule Gültigkeit besitzt, sollen die SchülerInnen 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“.⁵ Dadurch können die Kinder Veränderungen von Menschen und Dingen beobachten und durch altersgemäß verständliche Entwicklungsreihen allmählich Verständnis für die sozialen Hintergründe dieser Veränderungen entwickeln.⁶

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, Chroniken, Heimatbücher, Bilddokumente, Besuch historischer Stätten und Museen) dargestellt werden.⁷ Dazu können die SchülerInnen „alte Gebäude, Kulturdenkmäler in unmittelbarer Umgebung des Kindes als Zeugnisse der Vergangenheit aufsuchen, nach den Interessen des Kindes besprechen und einfachste historische Bedingungen erfahren“.⁸

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.⁹

2. Hinderliche Faktoren

In österreichischen Lehrbüchern für die Volksschule wird die Thematik Nationalsozialismus und Holocaust vorwiegend in Verbindung mit dem Österreichischen Nationalfeiertag aufgegriffen. Doch reduziert sich die Darstellung meist auf eine Buchseite. SchülerInnen und LehrerInnen sind mit einigen Fotos, Fakten und unvorstellbaren Zahlen alleine gelassen.

Ein Grund für die mangelnde Rezeption des Themas in der österreichischen Volksschule liegt vermutlich in der Tabuisierung durch viele Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen und politisch Verantwortliche. Des Weiteren ist eine gewisse „Schonraumideologie der Erwachsenen“ dafür verantwortlich. Sie ist mit der „Verfrühungsthese“¹⁰, die in der Beschäftigung mit der Geschichte eine kognitive Überforderung sieht, gepaart.

Oft fehlen den LehrerInnen die notwendige Sachkenntnis und die didaktisch-methodische Vermittlungskompetenz, um sich an das Thema heranzuwagen.¹¹ Manchmal stellen auch der persönliche Bezug oder die Familiengeschichte eine Hemmschwelle dar und können zur Vermeidung oder reduzierten Behandlung des Themas im Unterricht führen. Aber auch allzu großer Enthusiasmus, ausgelöst durch persönliche Betroffenheit, kann sich negativ auswirken. Didaktisch aufbereitete und von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen begutachtete Unterrichtsmedien könnten LehrerInnen helfen, sich an das Thema heranzuwagen und kompetent, einfühlsam und altersadäquat zu unterrichten.

3. Pro- und Contra-Argumentationen

Kann man das unvorstellbare Grauen des Holocaust für so junge Kinder didaktisch aufschließen? Wo liegt die Grenze der Information und Konfrontation in Bezug auf das Fassungsvermögen der kindlichen Psyche? Sind die Themen Tod und Konzentrationslager Kindern zumutbar? Besteht nicht die Gefahr, durch die in der Volksschule praktizierte „didaktische Reduktion“, dieses Thema verfälscht zu behandeln oder zu verkürzen? Ist diese Reduktion aus historischer, gesellschaftlicher und moralischer Sicht vertretbar?

Bei der Suche nach Antworten muss man sich neben entwicklungspsychologischen Fragen auch mit den Lernvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten zum historischen Lernen und im Speziellen zum Thema Holocaust auseinandersetzen. Dabei stehen sich verschiedene Positionen gegenüber. So wird beispielsweise die Gefahr der „Verfrühung“¹² und der „Trivialisierung“¹³ dem Argument gegenübergestellt, dass es notwendig ist, Vorinformationen aufzugreifen und Orientierungsangebote zu geben.¹⁴

Da hier nicht der Platz für eine vertiefende Behandlung gegeben ist, kann zusammenfassend gesagt werden, dass in der wissenschaftlichen Diskussion die Bearbeitung des Themas in der Volksschule, unter Berücksichtigung bestimmter Gesichtspunkte, überwiegend

bejaht wird.¹⁵ Dafür spricht vor allem die Tatsache, dass Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit dem Thema begegnen und man die besondere Empfindsamkeit gegenüber Werten wie Gleichheit und Gerechtigkeit in dieser Entwicklungsstufe für die soziale und politische Erziehung nützen sollte.¹⁶

Auf Basis dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie man den ersten Zugang von Grundschulkindern zum Thema Holocaust konkret gestalten kann und welche Inhalte man ansprechen oder ausgrenzen sollte. Reeken stellt zur Diskussion, ob sich „jüngere Kinder vornehmlich mit Alltag, Kindheit und Jugend, Schule und mit Empathie mit den Opfern befassen [sollen], während z. B. die Behandlung der Täter, der Profiteure und der Abgründe menschlichen Denkens und Handelns in dieser Zeit eher den älteren vorbehalten bleibt“¹⁷. Keinesfalls darf das Thema Holocaust in der Volksschule anhand von Schreckensbildern vermittelt werden, da diese unter Umständen im jugendlichen Alter zu einer Faszination von Macht und Gewalt werden könnten.¹⁸

Voraussetzung ist jedenfalls eine altersgemäße, didaktisch-methodische Aufarbeitung der Thematik und eine entsprechende Schulung der Lehrkräfte. So verweist Reeken auf LehrerInnen, die sich besonders ängstlich zeigen, wenn sie „bislang keine Gelegenheit hatten, sich systematisch mit den Bedingungen und Zielsetzungen historisch-politischen Lernens im Allgemeinen und dieses Unterrichtsgegenstands im Besonderen auseinanderzusetzen, angesprochen werden“.¹⁹ Deshalb fordert er eine verstärkte Verankerung des Themas in der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung. „Wissenschaftlich verantwortbare Hilfestellungen inhaltlicher und methodischer Art“²⁰ und auch die Sichtung und Analyse bereits bestehender Unterrichtsvorschläge hält er für dringend notwendig.

4. Historisches, politisches und soziales Lernen im Sachunterricht

Im Sachunterricht sind sowohl soziales und historisches wie auch politisches Lernen integriert. Das historische und politische Lernen entwickelten sich aus dem Heimatkundeunterricht zu einer wissenschaftsorientierten Herangehensweise. Die anfängliche Stoffüberfrachtung des Sachunterrichts der 1970er Jahre wurde durch Klafkis „Theorie des exemplarischen Lehrens und Lernens“ (1985) auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme wie beispielsweise Friedens- und Umweltfragen reduziert und bisherige Tabuisierungen von Themen wie Sexualität und Tod lösten sich auf. Gleich-

zeitig ist seit Mitte der 1980er Jahre eine Diskussion über die Veränderung des Kindheitsbildes zu beobachten.²¹ Kinder haben seit den 1990er Jahren vermehrt uneingeschränkten Zugang zu Medien und somit zum Weltgeschehen. Ihrem Wissen und ihren Interessen sollte sich eine neue Pädagogik anpassen. „Kindertümelei“ wird, auch basierend auf neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, die Kindern bereits die Fähigkeit zu abstrakten kognitiven Denkleistungen zuschreibt, durch eine geöffnete Grundschul- und Sachunterrichtsdidaktik, die Kinder als eigenständige Personen ernst nimmt und sie zur Selbstständigkeit erziehen möchte, abgelöst.²²

Im Sachunterricht wird Vergangenheit rekonstruiert und als Geschichte dargestellt. Der Unterricht in der Volksschule kann nur, im Sinne exemplarischen Lernens, eine Auswahl aus historischen Ereignissen sein und wird durch entsprechende didaktisch-methodische Bearbeitung an das Niveau der SchülerInnen herangeführt. Unter Berücksichtigung bereits erwähnter Unterrichtsprinzipien ist auch das Thema Nationalsozialismus und Holocaust für die Volksschule geeignet.

Doch handelt es sich dabei um politisches oder historisches Lernen? Reeken²³ beantwortet diese Frage, indem er meint, dass vor allem im Sachunterricht keine klare Trennlinie gezogen werden kann und auch nicht gezogen werden muss, da es sich hier um eine Bearbeitung übergreifender Probleme handelt. Vor allem bei Themen der Zeitgeschichte hängen politisches und historisches Lernen eng zusammen.

Dazu merkt Deckert-Peaceman²⁴ an, dass es in der Volksschule nicht um die Vermittlung abprüfbarer historischer Kenntnisse gehe, sondern um eine Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen vor dem Hintergrund der politischen Ereignisse. Das historische Lernen solle damit aber nicht vernachlässigt werden, und es sollten Fragen nach Gerechtigkeit und Gleichheit behandelt werden. Diese Fragen hätten eine hohe Bedeutung für die Entwicklung des politischen Bewusstseins.²⁵

Zum historischen Lernen im Sachunterricht zählen alle geschichtlichen Themen, die im Interesse und Fragehorizont der Kinder stehen, was das Thema Nationalsozialismus und Holocaust mit einschließt.

Enzenbach, Pech und Klätte weisen darauf hin, dass die „Auseinandersetzung mit Zeitgeschichte für das historische Lernen in der Grundschule ein plausibler, tragfähiger Zugang zum historischen Lernen sein [könnte]“.²⁶ Es sei jedoch bislang eine „normative Po-

sition“, die empirisch nicht gestützt werden könne. „Es würde sich lohnen, in der Weiterentwicklung nicht nur eine Theorie zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule zu entwerfen, sondern die Annahme auch empirisch zu untersuchen.“²⁷

Die Didaktik der Holocaust-Education stellt die Prinzipien **der sozialen und geografischen Nähe** ins Zentrum.²⁸ Fiktionale Literatur mit kindlichen ProtagonistInnen und authentischen Biografien von Kindern sollen sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder orientieren und vor allem das Alltagsleben zeigen. Lokale Biografien und lokalhistorische Quellen können verwendet, aber auch außerschulische Lernorte besucht werden. Dabei ist dem entdeckenden, erfahrungs- und handlungsorientierten Lernen der Vorzug zu geben.²⁹

Aber auch die Grenzen zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen zeigen sich oft verschwommen.³⁰ So wird von manchen LehrerInnen angeführt, dass Politik noch nicht zur Lebenswelt von Volksschulkindern gehöre und weichen deshalb auf soziales Lernen als eine Art Vorstufe zum politischen Lernen aus. Dem widerspricht z.B. die Ansicht von Richter³¹, die eine klare Trennung des politischen und sozialen Lernens empfiehlt, indem sie sich auf die kognitionspsychologische Forschung beruft. Diese geht davon aus, dass „Kompetenzen zuerst domänenspezifisch zu erwerben sind, bevor fächerübergreifende Kompetenzen entwickelt werden können“.³² Zwar gehe es im Sachunterricht der Volksschule auch darum, die „non-formalen Kompetenzen“ wie Konfliktfähigkeit und Perspektivenübernahme zu vermitteln, aber „Lehrende sollten wissen, dass sie den engen Bereich des politischen Lernens verlassen“.³³ Lernzuwächse fielen demnach höher aus, wenn im Rahmen des Sachunterrichts eindeutig ausgewiesene Einheiten zur Geschichte und Politischen Bildung stattfänden.

Speziell in der Holocaust-Education wird vor allem die Fähigkeit zur Empathie als Notwendigkeit gesehen, um sich mit den Inhalten besser auseinanderzusetzen und sie verarbeiten zu können. Im Hinblick auf den identifikatorischen Ansatz, der ab den 1980er Jahren in der Didaktik und Methodik der Holocaust-Education verbreitet war, bestand jedoch die Gefahr einer „Betroffenheitspädagogik“. LehrerInnen konfrontierten ihre SchülerInnen mit einem „moralischen Impetus“. Dies erzeugte den Vorwurf der Manipulation durch die LehrerInnen und eine ablehnende Haltung vieler SchülerInnen.³⁴ Ein solches Vorgehen ist auch nicht kompatibel mit dem österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung: Die Erziehung zu mündigen Bürger-

Innen kann nicht durch (emotionale) Überwältigung erreicht werden, auch wenn die Absicht (im vorliegenden Fall: Ablehnung des Holocaust) noch so lobenswert erscheint.

Aber „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“.³⁵ 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.³⁶

Bereits Bergmanns Forschungen aus dem Jahr 1997 ergeben, dass Kinder ab acht Jahren fähig sind „zur sozialen Perspektivenübernahme einschließlich zur Empathiefähigkeit, moralischer Sensibilität und einem Verständnis für soziale Konventionen“.³⁷ Das pädagogische Konzept Yad Vashems betont ebenfalls die Wichtigkeit von Identifikation und Empathie und empfiehlt dazu, dass der Unterricht über den Holocaust in einem projektorientierten Unterricht im Sinne eines Spiralmodells (Individuum - Familie - Gemeinde und Gemeinschaft - Gesamtverlauf der Geschichte und Fakten) abgehalten wird.

„Im (überwiegend nicht-jüdischen) Ausland sollte der Holocaust-Unterricht ungeachtet des jeweiligen Schultypus nicht später als in der dritten oder vierten Klasse einsetzen.“ „Unter Anwendung dieses Modells liegt, (...), die Betonung auf den menschlichen Aspekten, die dem Schüler die Identifikation und Empathie ermöglichen“ (Imber, S. & Shik-Eytan, N.).

Durch die selbsttätige Behandlung dieses Themas im Projektunterricht, aber auch durch zusätzliches Philosophieren mit den Kindern, wobei ihre Fragen erläutert werden, kommt es zur Erfüllung einer wichtigen Bildungsaufgabe des Sachunterrichts - zur Förderung eines kritischen Reflexionsvermögens.³⁸

5. Arbeit mit und an historischen Orten

Neben Methoden wie dem Einsatz von Zeitstreifen, Bilderbüchern, historischen Quellen und ZeitzeugInnen eignet sich die Arbeit mit und an historischen Orten besonders für die Behandlung des Themas Holocaust im Unterricht der Volksschule. Grundsätzlich kann jeder Ort zu einem historischen Ort werden. In unserer

Umgebung gibt es viele Orte, die durch Gedenktafeln, Denkmäler, Erinnerungstafeln u.a. offiziell oder auch privat zu historischen Orten erklärt wurden. Insbesondere zählen Gedenkstätten, Friedhöfe, alte Bauern- und Bürgerhäuser, Denkmäler, Gedenktafeln usw. zu den historischen Orten. Im Sinne der in der Grundschuldiktik häufig geforderten Lebensweltnähe der behandelten Themen (siehe oben) ist einem historischen Ort in Schulumnähe der Vorzug zu geben vor einer weiter entfernten Gedenkstätte. Die sinnliche Erfahrung vor Ort und die unmittelbare Zugänglichkeit sollen den lebensweltlichen Bezug zum Lerngegenstand sichern und so die Lernchancen erhöhen.

Gedenkstätten zur Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust können Mauerreste eines Lagers, ein jüdischer Friedhof, Reste einer Synagoge, ein Mahnmal, eine Gedenktafel, ein Haus eines Widerstandskämpfers, ein ehemaliges Konzentrationslager, aber auch eine Kaserne oder ein Kriegerdenkmal sein. „Gedenkstätten sind gleichermaßen Leidens- und Tatorte.“³⁹ An ihnen wird an historische Geschehnisse oder Persönlichkeiten gedacht, und sie sind oftmals mit Ausstellungen und Forschungseinrichtungen gekoppelt.

Neben dem Gedenken und Mahnen nützen diese Orte auch dem historisch-politischen Lernen, denn das Erinnern ist eine Denktätigkeit, durch die Lernende Vorstellungen über Vergangenheit aufbauen, es bildet das Geschichtsbewusstsein.⁴⁰

Der Besuch von Gedenkstätten für Kinder im Grundschulalter ist pädagogisch-didaktisch umstritten, obwohl es außerhalb Österreichs einige Einrichtungen gibt, die Programme für diese Altersgruppe anbieten. In Deutschland wie in Österreich wird der Besuch in der Regel erst ab 14 Jahren empfohlen. Trotzdem arbeitet beispielsweise die deutsche Gedenkstätte Hadamar⁴¹ an einem Konzept für Kinder ab zehn Jahren. Im Amsterdamer Anne-Frank-Haus, sind die Hälfte der niederländischen BesucherInnen Zehnjährige, die die Ausstellung mit der Schulklasse besuchen. Im United States Holocaust Memorial Museum in Washington D.C. ist die Ausstellung **Remember the Children: Daniel's Story**⁴² für Kinder ab acht Jahren empfohlen und an das israelische Ghetto Fighters' House Museum angeschlossen gibt es ein eigenes Kindermuseum, Yad LaYeled zum Thema Holocaust⁴³.

Obwohl bei den derzeit vorliegenden gedenkstättenpädagogischen Konzepten in Österreich von einem Besuch der Gedenkstätte Mauthausen mit Volksschulkindern abzuraten ist, kann am Beispiel regionaler Ge-

denkstätten – bei entsprechender Vor- und Nachbereitung – durchaus das Thema Holocaust im Unterricht der Volksschule thematisiert werden.

6. Unterrichtsbeispiele zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust an Österreichs Volksschulen

In den letzten Jahren ist ein Ansteigen an Unterrichtsprojekten zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust an Österreichs Volksschulen zu bemerken – nicht zuletzt durch die Teilnahme einiger KollegInnen an den, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur organisierten und finanzierten Fortbildungsseminaren in Yad Vashem und an heimischen Pädagogischen Hochschulen. Unter www.erinnern.at ist nur ein exemplarischer Auszug von Projekten vorgestellt.⁴⁴ Anzumerken ist, dass bei einigen Projekten soziale, bei den meisten aber auch politisch-historische Aspekte im Vordergrund standen.

Die Autorin Sigrid Langer, Bakk.phil., MA, hat den Abschluss für das Lehramt an Volksschulen, ist Diplompädagogin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie übt seit September 2012 eine Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (Sachunterrichtdidaktik, Projektunterricht) aus. Sie engagiert sich als Netzwerkkoordinatorin des Vereins [erinnern.at](http://www.erinnern.at), führt Lehrerfortbildung zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust durch, ist Planungsmitglied im Personenkomitee „Stolpersteine“ in Salzburg und Initiatorin zahlreicher thematischer Projekte.

¹ Dieser Artikel enthält Auszüge aus: Langer, S.; Windischbauer E. (2010). Das Thema Holocaust in der Volksschule. In Kühberger, Ch./Windischbauer E. (Hrsg.), Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis. Innsbruck, Wien, Bozen, Studienverlag.

² Vgl. Erfahrungsberichte von VolksschullehrerInnen und Untersuchungen von Hanfland (Hanfland, V. (2008). Holocaust – ein Thema für die Grundschule? Eine empirische Untersuchung zum Geschichtsbewusstsein von Viertklässlern. In Handro, S. & Schönmann, B. (Hrsg.), Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 3. Berlin: Lit), Murgauer (Murgauer, 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) und Rodenhäuser (Rodenhäuser, E. (1998). Anne Frank im Unterricht einer dritten Klasse der Grundschule. In Moysich, J. & Heyl, M. (Hrsg.), Der Holocaust – ein Thema für Kindergarten und Grundschule? (S. 180-186) Hamburg: Krämer).

³ Conrad, F. (2009): Erinnern an Nationalsozialismus und Shoa. In:

Geschichte lernen/129/2009, S. 2-11, hier: S. 10.

⁴ Österreichischer Lehrplan für Volksschulen. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [eingesehen am 8.4.2009], S. 6.

⁵ Ebd., S. 85.

⁶ Vgl. ebd., S. 94.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Ebd., S. 85.

⁹ Vgl. ebd., S. 94.

¹⁰ Vgl. Weninger, 1949, zitiert nach Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

¹¹ Vgl. 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, S. 77f.

¹² Vgl. Weninger 1949, zitiert nach Heyl, M. (1997). Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg.

¹³ Heyl, Erziehung nach Auschwitz, 1997, S. 120ff.

¹⁴ Vgl. Beck, G. (1996/97). Holocaust als Thema in der Grundschule. In Die Grundschulzeitschrift, 10, (S. 10-17). 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; Deckert-Peaceman, H. (2002). Holocaust als Thema für Grundschulkinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang; Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

¹⁵ Vgl. 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 <http://www.fasena.de/download/grundschule/Arndt.pdf>. [eingesehen am 11.11.2013]; Dagan, Wie können wir Kindern helfen, 1998, Deckert-Peaceman, Holocaust als Thema für Grundschulkinder, 2002, Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

¹⁶ Vgl. Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

¹⁷ 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. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, hier S. 93.

¹⁸ Vgl. Konevic, 2007, S. 79.

¹⁹ Vgl. Reeken 2007, Holocaust und Nationalsozialismus, 2007, S. 93.

²⁰ Ebd.

²¹ Vgl. Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008, S. 25f.

²² Vgl. Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008, S. 101.

²³ Vgl. ebd. 2007.

²⁴ Vgl. ebd. 2002.

²⁵ Vgl. auch Beck, Holocaust als Thema, 1996.

²⁶ Enzenbach, I.; Pech, D.; Klätte, Chr. (Hrsg.), 2012. Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. In www.widerstreit-sachunterricht.de/beiheft_8/2012 <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/index.htm> [eingesehen am 11.11.2013], S. 23.

²⁷ Ebd.

²⁸ Vgl. Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

²⁹ Vgl. Deckert-Peaceman, Holocaust als Thema für Grundschulkinder?, 2002, Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008.

³⁰ Vgl. Langer / Windischbauer, Das Thema Holocaust, 2010.

³¹ Vgl. Richter, D. (2007). Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben. In Richter, D. (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- 32** Vgl. Klieme, 2001, zitiert nach Richter, Welche politischen Kompetenzen, 2007, S. 37.
- 33** Richter, Welche politischen Kompetenzen, 2007, S. 39.
- 34** Vgl. Hanfland, Holocaust – ein Thema, 2008, S. 23.
- 35** Ahlheim, K. (2008). Wissen und Empathie in der historisch-politischen Bildung. In Gedenkstättenrundbrief 144, Jg. 2008.
- 36** Vgl. Welzer, H. (2005). Zum Zusammenhang von Gehirnentwicklung, Lernen und Emotionen. Aus dem Vortrag auf der Fachtagung „Lustvoll lernen“ am 12.7.2005 in Salzburg.
- 37** Bergmann, zitiert nach Richter, D. (2000) Politisches Lernen in der Grundschule. In Grundschule. Heft 4. (S. 30-35). Westermann, S. 32.
- 38** Vgl. Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz; Michalik, K. (2005). Wolfgang Klafkis "Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts" - Überlegungen und Vorschläge zur Erweiterung und Fortführung seines Ansatzes. In www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_4/März_2005 <http://web.uni-frankfurt.de/fb04/su/index.htm> [eingesehen am 11.11.2013].
- 39** Zülsdorf-Kersting, Meik: Gedenkstättenarbeit. In: Günter-Arndt, Hilke (Hg.): Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 2007, S. 142-147, S. 142.

- 40** Vgl. Lange, D. (2006). Politische Bildung an historischen Orten. Vorüberlegungen für eine Didaktik des Erinnerns. In Lange, D. (Hrsg.), Politische Bildung an historischen Orten. Materialien zur Didaktik des Erinnerns. (S. 7-20). Baltmannsweiler http://www.volksbund-niedersachsen.de/aufsätze_und_reden/lange_politische_bildung_an_historischen_orten.pdf [eingesehen am 7.6.2009], S. 12.
- 41** In der ehemaligen Landesheilanstalt Hadamar in Hessen wurden 15.000 Menschen im Rahmen der NS-„Euthanasie“-Verbrechen ermordet. Zum Gedenken an die Opfer befindet sich dort seit 1983 eine Gedenkstätte (vgl. http://gedenkstaette-hadamar.de/webcom/show_article.php/_c-859/i.html).
- 42** <http://www.ushmm.org/museum/exhibit/exhibit/>
- 43** The Yad LaYeled museum was established to commemorate the Jewish children who perished in the Holocaust, and to create an experiential encounter between young visitors and the word of children their age who lived in that dark time" (vgl. <http://www.gfh.org.il/Eng/Index.asp?CategoryID=96>).
- 44** <http://www.erinnern.at/bundeslaender/salzburg/unterrichtsmaterial-neu/holocausteducation-in-der-volksschule/unterrichtsbeispiele-zum-thema-nationalsozialismus-und-holocaust-an-oesterreichs-volksschulen>.

Dr. Gudrun Heinrich

Demokratie- und Sozialkompetenzen für das jüngere Schulalter

Erziehung und Bildung „nach Auschwitz“ heißt Erziehung und Bildung für Demokratie!

Demokratie- und Sozialkompetenzen

In der Verantwortung gegenüber der Geschichte und in Verantwortung für die Zukunft gilt es, Demokratie als Ziel und Prinzip von Schule und Unterricht zu stärken. Holocausterziehung muss – so eine Überzeugung innerhalb des hier vorgestellten COMENIUS-Regio-Projekts – mit dem Lernen für und durch Demokratie verbunden sein. Die Verankerung einer starken Demokratie ist die beste Prävention gegenüber Menschenrechtsverletzungen und diktatorischen Systemen.

Seit einigen Jahren werden in Österreich und Deutschland unterschiedliche Ansätze und Projekte der Demokratiepädagogik für Schulen diskutiert und ausgewertet.¹ Die Überzeugung, Demokratie-Stärkung als schulisches Prinzip wie auch das historisch-politische Lernen so früh wie möglich beginnen zu lassen, ist inzwischen breit verankert.² Die Erfahrungen zeigen, dass Angebote der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung schon im jüngeren Schulalter ansetzen müssen. So beginnt sowohl in Mecklenburg-Vorpommern wie auch in Wien der Sozialkunde- bzw. Politikunterricht frühestens mit der 8. Schulstufe. In diesem Alter haben bei den Schülerinnen und Schülern politische Sozialisationsprozesse begonnen, erste Vorurteilsstrukturen beginnen sich zu verfestigen und häufig wurden sie bereits mit Propagandamaterialien rechtsextremer Gruppen konfrontiert, ohne dass ihnen von schulischer Seite ein Gegenkonzept systematisch angeboten worden wäre.

Demokratiepädagogik umfasst Methoden und Ansätze, die unabhängig von der Altersstufe Demokratie und demokratisches Miteinander in den Mittelpunkt stellen und geeignet sind, ein attraktives Angebot gegen extremistische Ideologien zu stellen.

Demokratie lässt sich nicht nur auf „Herrschaft des Volkes“ reduzieren. Demokratie als Prinzip umfasst darüber hinaus die Minimalkriterien der Volkssouveränität, der politischen Gleichheit aller und der Existenz einer Verfassung.³ Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet dies die Einbeziehung aller in der Schule Beteiligten mit den Mitteln von Partizipation und Repräsentation, die Festschreibung und damit klare Verbindlichkeit von Rechten und Pflichten, sowie der Respekt und die gegenseitige Achtung aller. Die Forderung nach „politischer Gleichheit“ muss in Schule, die durch ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie die Fürsorgepflicht charakterisiert ist, pädagogisch definiert werden.

Durch die Erweiterung der Perspektive von „Demokratie als Herrschaftsform“ auf „Demokratie als Lebensform“ und „Demokratie als Gesellschaftsform“⁴ wird eine Verzahnung des Lernens **über** Demokratie mit dem Lernen **durch und für** Demokratie möglich.

Demokratie ist als „historische Errungenschaft“ das Ergebnis menschlichen Handelns und bedarf einer dauerhaften, aktiven Unterstützung.⁵ Es ist notwendig, sogenannte „Demokratiekompetenzen“ in schulischen Kontexten zu vermitteln: Handlungskompetenzen wie demokratisches Sprechen, Zuhören und die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten, zu lösen oder auch Niederlagen zu akzeptieren, gehören hier ebenso dazu wie grundlegende Sozialkompetenzen der Toleranz, der Empathie und der Perspektivübernahme.

Wege der Vermittlung von Demokratie- und Sozialkompetenzen

Diese Kompetenzen lassen sich nur durch eine Verbindung von Auseinandersetzung, Erfahrung und Erleben vermitteln. Die Auseinandersetzung mit Demokratie und Politik, die den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht prägt, muss durch schulische Erfahrungsräume und eigenes Gestalten ergänzt werden. Durch eigenes Handeln in einer demokratisch strukturierten Schule werden Schülerinnen und Schüler angeregt, Sozialkompetenzen auszubilden und Demokratiekompetenzen aufzubauen.

Nur wenn Konzepte der Beteiligung und der Selbstwirksamkeit mit Konzepten der Öffnung der Schule verbunden werden können, lässt sich diese Aufgabe bewältigen.⁶ Das Handlungsfeld, in dem demokratische Strukturen und Formen erlebbar gemacht werden müssen, ist neben dem Unterricht der Bereich der Schul-

kultur. Diese schließt Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, Lehrende und weiteres Personal ein. Darüber hinaus ist Schule als Teil eines demokratischen, sozialen Raums zu verstehen. Schule hat diesen direkten Nahraum einzubeziehen, um die eigene Rolle in einem demokratischen Gemeinwesen zu erfüllen.



Quelle: eigene Darstellung

Für die unterschiedlichen Bereiche stehen eine Reihe von Ansätzen und Instrumenten zur Verfügung. Demokratische Schulkultur beinhaltet unter anderem direkte oder repräsentative Formen der Partizipation (für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrende) und Instrumente eines wirksamen Feedbacks. Demokratische Unterrichtskultur fokussiert auf transparente Formen der Unterrichtsgestaltung und Benotung wie der systematischen Feedbackkultur. Demokratie als Thema zielt auf Formen politischer Bildung und Menschenrechtsbildung im Unterricht sowie auf historisch-politisches Lernen. Die vierte Säule der Demokratiepädagogik verortet Schule im sozialen Nahraum und fordert eine Einbettung und Öffnung der Schule in das Gemeinwesen.

Demokratiepädagogik

Info

„Demokratiepädagogik ist eine Querschnittsaufgabe der Pädagogik in früher Kindheit, in Jugendbildung und in der Schule. Sie ist nicht alleine in einem Fach oder einem Fachbereich aufgehoben.“

(Beutel 2013, S. 34)

Die Vermittlung von Demokratiekompetenzen ist nicht nur allen Fächern übertragen, sondern auch allen

Schulen und Schulformen. So kann demokratiepädagogische Arbeit nicht erst mit der weiterführenden Schule oder in höheren Schulstufen beginnen. Auch in der Grundschule und im jüngeren Schulalter der weiterführenden Schulen ist es die Aufgabe von Schulleitung und Lehrenden, die Schülerinnen und Schüler an Demokratie und demokratische Verfahren heranzuführen. Die Studien zeigen: „Kinder interessieren sich bereits für Politik und nehmen gerne und (meistens) aufmerksam die Möglichkeit wahr, Erwachsenen ihre Meinungen und Einstellungen zu politischen und gesellschaftlichen Sachverhalten mitzuteilen.“⁷

Rahmenbedingungen in Deutschland und Österreich

Der Erfahrungsschatz von Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich ist groß.⁸ In Österreich ist die demokratische Schulentwicklung ein wesentliches Ziel des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: „Das Zentrum polis hat im Rahmen von SQA – Schulqualität Allgemeinbildung den beispielhaften Entwicklungsplan Demokratische Schule erstellt. Er kann als Wegweiser verwendet werden und gibt Impulse für die Stärkung von Demokratie an der Schule.“⁹ In Deutschland zeigen u.a. die im Rahmen des Deutschen Schulpreises eingereichten Projekte das große Engagement der Kolleginnen und Kollegen in diesem Bereich.¹⁰

Der rechtliche und politische Rahmen hierfür ist eindeutig: Die Charta des Europarates zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung fordert ausdrücklich alle Mitgliedstaaten zu einem verstärkten Engagement in diesem Bereich auf.¹¹

Demokratie- und Menschenrechtsbildung

Info

„Die Mitgliedstaaten sollten Demokratie- und Menschenrechtsbildung in die Lehrpläne der schulischen Bildung und in der Berufsausbildung und in der Weiterbildung einführen.“

(aus: Charta des Europarates zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung)

Die deutsche Kulturministerkonferenz betont: „Schon in der Grundschule sollen Kinder Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsform ... herangeführt wer-

den“.¹² Auch das Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommerns formuliert als Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen unter anderem: „Ziel der schulischen Bildung und Erziehung ist die Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit, die im Geiste der Geschlechtergerechtigkeit und Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen...“¹³

Die Studie des Deutschen Jugendinstituts aus dem Jahr 2005 hat unter anderem ergeben, dass jüngere Schülerinnen und Schüler (befragt wurden Kinder im Alter von 9 und 10 Jahren) Mitwirkung an ihrer Schule vor allem erfahren haben, „wenn es um ihre eigenen Themen geht (Gestaltung des Klassenraumes etc.)“.¹⁴ Eine verbrieft Einbeziehung in allgemeine, schulische Belange scheint hier die Ausnahme zu sein. So ist die klare, rechtliche Festschreibung partizipativer Formen der Schülerbeteiligung in den Landesschulgesetzen in der Bundesrepublik Deutschland in der Regel Schülerinnen und Schülern ab der Sekundarstufe I vorbehalten.¹⁵

In Österreich gilt seit den 70er Jahren „politische Bildung“ als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in allen Fächern und Schulstufen. Damit verbunden sind breite Initiativen zur Verankerung und Stärkung dieses Prinzips, das seine deutlichste Verankerung im Bereich der historisch-politischen Bildung findet.¹⁶ Gleichzeitig wird weitgehend auf ein eigenständiges Fach „Politische Bildung/Sozialkunde“ verzichtet.¹⁷ Auch Demokratie-Lernen – häufig als Civic Education beschrieben – spielt in der schulischen Arbeit eine große Rolle.¹⁸ Die rechtlichen Rahmenbedingungen für eine frühzeitige Partizipation jedoch sind schwach: So ist auch nach dem österreichischen Schulunterrichts- sowie dem Schulorganisationsgesetz eine Interessenvertretung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Volksschule (Grundschule) nicht vorgesehen. Das vorgesehene „Klassenforum“ umfasst lediglich die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler. Die Wahl von Klassensprecherinnen und Klassensprecher ist erst ab der 5. Schulstufe vorgesehen.¹⁹

Bei ähnlichen, aber nicht deckungsgleichen Rahmenbedingungen zeigt die Internetrecherche nach Praxisbeispielen demokratiepädagogischer Arbeit in beiden Ländern eine enorme Fülle und belegt ein hohes Engagement von Lehrerinnen und Lehrern in beiden Ländern in diesem Bereich.

Die Schulprojekte aus Wien und Mecklenburg-Vorpommern

Die im Rahmen dieser Handreichung vorgestellten, erfolgreich erprobten Angebote verbinden den Ansatz, Demokratie durch direkte Auseinandersetzung zu stärken („Demokratie als Thema“) mit dem Ziel, Demokratie durch partizipative Angebote in der Erlebniswelt der Kinder zu verankern.

Das Nachbarschaftsfest der Kooperativen/Neuen Mittelschule in Wien beweist, dass die Öffnung in den sozialen Nahraum die Schule demokratisch stärken und eine Vielzahl sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern ausprägen kann. Eine Schule, die sich der Herausforderung einer heterogenen Schüler/innenschaft stellen muss, wird hier ihrer demokratischen Verantwortung für das soziale Umfeld genauso gerecht wie dem Ziel, die eigene Schule und ihre Schülerinnen und Schüler zu fördern (Kapitel 4.1).

Wie die Arbeit mit Volks- bzw. Grundschülerinnen und Schülern an Fragen von Demokratie und Toleranz spielerisch soziale Kompetenzen stärken kann, beweist das Projekt der Offenen Volksschule in Wien 22 (Kapitel 4.3).

Soziales Lernen und Toleranzerziehung stehen auch im Mittelpunkt des Projekts der Europaschule Hagenow (Mecklenburg-Vorpommern). Ausgehend von dem bekannten Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“ verbindet sich hier soziales Lernen mit historischem Lernen (Kapitel 4.5).

Auch die anderen Projekte unserer Handreichung bauen Brücken zwischen historisch-politischem und sozialem Lernen, sei es im Sinne von Peer-Learning als wichtiger sozialer Erfahrung (Projekt des Recknitz-Campus Laage, Kapitel 2.2.) oder durch die Verbindung von Lernen über den Holocaust mit der Auseinandersetzung über Kinderrechte (Projekt der Montessori-Grundschule Stralsund, Kapitel 2.1).

Die Verortung von Schule als Teil des sozialen Nahraums und damit das Konzept der Öffnung von Schule in das Umfeld setzen im Rahmen unseres COMENIUS-Verbundes die „Projekte zu Erinnerungszeichen und an Gedenkort“ (Kapitel 3) um. Hier zeigt Schule ihre soziale und historische Verantwortung, indem sie sich als Teil der regionalen Geschichte versteht und sich öffnet. Dabei ist die Zusammenarbeit mit nicht-schulischen Akteuren ein wesentlicher Baustein, der gegenseitige und gemeinsame Lernprozesse ermöglicht.

Dr. Gudrun Heinrich studierte Politikwissenschaft, Geschichte und Erziehungswissenschaften an den Universitäten in Heidelberg und Hamburg. Sie ist Politikwissenschaftlerin am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Fachdidaktik Politische Bildung/Sozialkunde, Rechtsextremismusforschung sowie Demokratiepädagogik. Sie berät und begleitet Projekte zum Thema Rechtsextremismusprävention und ist Landesvorsitzende der Deutschen Vereinigung für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern.

1 Siehe hierzu u.a. die Seiten der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik: www.degede.de oder für Österreich: <http://www.politik-lernen.at/>.

2 Siehe hierzu unter anderem: Richter, Dagmar (Hg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn. (Bd. 570).

Knauer, Rainard; Hansen, Rüdiger; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!

3 Frevel, Bernhard (2009): Demokratie. Entwicklung - Gestaltung - Problematisierung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden.

4 Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform; ein Lehr- und Studienbuch / 3. Aufl. Schwalbach/Ts.

5 Magdeburger Manifest zur Demokratiepädagogik vom 26. Februar 2005, in: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach 2007. S. 200-202.

6 Beutel, Silvia-Iris (2013): Kinder und Jugendliche beteiligen - zum Wechselspiel von Lernkultur und Demokratie an guten Schulen. In: Hans Berkessel, Wolfgang Beutel, Hannelore Faulstich-Wieland und Hermann Veith (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur. Genderdemokratie. Schwalbach am Taunus. S. 29-47, hier S. 34.

7 Abendschön, Simone; Vollmar, Meike (2008): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie. Können Kinder „Demokratie leben lernen“? In: Jan W. Deth, Simone Abendschön, Julia Rahke und Meike Vollmar (Hg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden. S. 205-223, hier S. 221.

8 Alt, Christian; Teubner, Markus; Winkelhofer, Ursula (2005): Partizipation in Familie und Schule - Übungsfeld der Demokratie. In: APuZ (41), S. 24-31, hier S. 30.

9 <http://www.politik-lernen.at/site/basiswissen/schulqualitaetsmanagement> (17.02.2014).

10 Reinhardt, Volker (2010): Kriterien für eine demokratische Schulqualität. In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. 1. Aufl. Wiesbaden. S. 86-102, hier S. 86.

11 Charta des Europarates zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, verabschiedet im Rahmen der Empfehlung CM/Rec (2010)7 des Ministerkomitees, in deutscher Übersetzung in: Berkessel, Hans; Beutel, Wolfgang; Faulstich-Wieland, Hannelore; Veith, Hermann (Hg.) (2013): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur. Genderdemokratie. Schwalbach am Taunus. S. 320-324.

12 Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der KMK vom 06.03.2009 (2012). In: Wolfgang Beutel, Peter Fauser und Helmolt Rademacher (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Demo-

kratiepädagogik: Aufgabe für Schule und Jugendbildung. 1. Aufl. Schwalbach am Taunus. S. 303-306.

13 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2009): Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 13. Februar 2006 in der Fassung des ersten Änderungsgesetzes vom 1. Februar 2009, hier: § 2 (1).

14 Alt, Christian u.a. 2005, S. 30.

15 Alt, Christian u.a. 2005.

16 So beispielsweise das Zentrum „Polis - Politik Lernen in der Schule“, das Unterrichtsmaterialien herausgibt und Fortbildungen organisiert oder die Internetplattform www.politische-bildung.at

17 Wirtisch, Manfred (2012): Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung. In: Gertraud Diendorfer, Thomas Hellmuth und Patricia Hladtschik (Hg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts. S. 65-75.

18 Diendorfer, Gertraud; Steininger, Sigrid (Hg.) (2006): Demokratiebildung in Europa. Herausforderungen für Österreich : Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach/Ts.

19 Mayrhofer, Petra (2008): Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich. In: Forum politische Bildung (Hg.): Jugend - Demokratie - Politik. Informationen zur politischen Bildung. 28 Bände. Innsbruck, Bozen, Wien, S. 46-51.