



# Einleitung

Holocausterziehung und das jüngere Schulalter

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b>	<b>02</b>
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
<b>2.</b>	<b>Projekte zum politisch-historischen Lernen</b>	<b>21</b>
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
<b>3.</b>	<b>Projekte zu Erinnerungszeichen und an Gedenkorten</b>	<b>73</b>
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
<b>4.</b>	<b>Projekte zur Herausbildung von Demokratie- und Sozialkompetenz</b>	<b>95</b>
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
<b>5.</b>	<b>Ausblick</b>	<b>115</b>

# 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 Rechtstextremismus hat sich in Mecklenburg-Vorpommern in den letzten Jahren vergrößert. Die rechtsextremen Strukturen haben sich gefestigt, ausgedehnt und professionalisiert.“<sup>1</sup>

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.“<sup>2</sup>

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.“<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup>

Die Geschichtskultur in Österreich hat sich am Ende des 20. Jahrhunderts gewandelt, es begann ein geschichtspolitischer und erinnerungskultureller Paradigmenwechsel – das Zerschneiden 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.<sup>5</sup>

### 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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.<sup>3</sup>

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,<sup>4</sup> während aber, wie Detlef Pech feststellt, „bislang wenige Angebote zur Auseinandersetzung mit Holocaust/Nationalsozialismus für Kinder“<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

Ich möchte vorschlagen, auf der Grundlage dieses Verständnisses, das Holocaustunterricht in der Unterstufe ausdrücklich nicht als reines Geschichtelerlernen 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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!“<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup>

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“<sup>11</sup> 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?<sup>12</sup> 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](http://medaon.de/pdf/B_Mkayton-9-2011.pdf).

Die Autorin Dr. Noa Mkyton 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. Mkyton, 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 Volksschulen<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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“.<sup>4</sup>

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“.<sup>5</sup> Dadurch können die Kinder Veränderungen von Menschen und Dingen beobachten und durch altersgemäß verständliche Entwicklungsreihen allmählich Verständnis für die sozialen Hintergründe dieser Veränderungen entwickeln.<sup>6</sup>

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.<sup>7</sup> 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“.<sup>8</sup>

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.<sup>9</sup>

### 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“<sup>10</sup>, 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.<sup>11</sup> 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“<sup>12</sup> und der „Trivialisierung“<sup>13</sup> dem Argument gegenübergestellt, dass es notwendig ist, Vorinformationen aufzugreifen und Orientierungsangebote zu geben.<sup>14</sup>

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.<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup>

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“<sup>17</sup>. 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.<sup>18</sup>

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“.<sup>19</sup> Deshalb fordert er eine verstärkte Verankerung des Themas in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung. „Wissenschaftlich verantwortbare Hilfestellungen inhaltlicher und methodischer Art“<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup>

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? Reeken<sup>23</sup> 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-Peaceman<sup>24</sup> 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.<sup>25</sup>

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]“.<sup>26</sup> 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.“<sup>27</sup>

Die Didaktik der Holocaust-Education stellt die Prinzipien **der sozialen und geografischen Nähe** ins Zentrum.<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup>

Aber auch die Grenzen zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen zeigen sich oft verschwommen.<sup>30</sup> 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 Richter<sup>31</sup>, 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“.<sup>32</sup> 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“.<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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“.<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup>

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“.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

## 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 Schulinähe 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.“<sup>39</sup> 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.<sup>40</sup>

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 Hadamar<sup>41</sup> 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**<sup>42</sup> für Kinder ab acht Jahren empfohlen und an das israelische Ghetto Fighters' House Museum angeschlossen gibt es ein eigenes Kindermuseum, Yad LaYeled zum Thema Holocaust<sup>43</sup>.

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](http://www.erinnern.at) ist nur ein exemplarischer Auszug von Projekten vorgestellt.<sup>44</sup> 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/mediapool/14055/lp\\_vs\\_gesamt.pdf](http://www.bmukk.gv.at/mediapool/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 Grundschulkindergarten? 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 Grundschulkindergarten, 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://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 Grundschulkindergarten?, 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://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](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](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.<sup>1</sup> Die Überzeugung, Demokratie-Stärkung als schulisches Prinzip wie auch das historisch-politische Lernen so früh wie möglich beginnen zu lassen, ist inzwischen breit verankert.<sup>2</sup> 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 Minimal Kriterien der Volkssouveränität, der politischen Gleichheit aller und der Existenz einer Verfassung.<sup>3</sup> 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“<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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 auszuprägen 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.<sup>6</sup> 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.“<sup>7</sup>

## Rahmenbedingungen in Deutschland und Österreich

Der Erfahrungsschatz von Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich ist groß.<sup>8</sup> 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.“<sup>9</sup> In Deutschland zeigen u.a. die im Rahmen des Deutschen Schulpreises eingereichten Projekte das große Engagement der Kolleginnen und Kollegen in diesem Bereich.<sup>10</sup>

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:<sup>11</sup>

## 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“.<sup>12</sup> 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...“<sup>13</sup>

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.)“.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

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.<sup>16</sup> Gleichzeitig wird weitgehend auf ein eigenständiges Fach „Politische Bildung/Sozialkunde“ verzichtet.<sup>17</sup> Auch Demokratie-Lernen - häufig als Civic Education beschrieben - spielt in der schulischen Arbeit eine große Rolle.<sup>18</sup> 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.<sup>19</sup>

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/innerschaft 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 Gedenkorten“ (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](http://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 Faulstrich-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; Faulstrich-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](http://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.



# Projekte zum politisch-historischen Lernen

in Gedenkstätten oder mittels Kinderliteratur

## Literaturprojekt „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“ - Erinnerungen an eine Kindheit während des Holocaust



Das Buch „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“ / Copyright: Yad Vashem, [http://www.yadvashem.org/yv/en/education/units/young\\_book.asp](http://www.yadvashem.org/yv/en/education/units/young_book.asp)

### Projektverantwortlich

Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“  
An den Bleichen 27  
18435 Stralsund  
Tel.: 03831 308717  
<http://www.montessori-grundschule-stralsund.de/>

### Ansprechpartnerin

Kerstin Krause  
Email: [montessori-grundschule@stralsund.de](mailto:montessori-grundschule@stralsund.de)

### Zielgruppe

Grundschule  
Alter: 8 - 10 Jahre

### Beteiligte Unterrichtsfächer

Deutsch, Philosophieren mit Kindern, Sozialer Freizeitbereich

### Zeitaufwand

Diese Projektbeschreibung sieht acht Unterrichtsstunden vor: Deutsch 3, Philosophieren mit Kindern 5.

### Die Idee

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern wird das Kinderbuch „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“ (M1) gelesen. Das Buch erzählt die Lebensgeschichte von Hannah Gofrith, die in einem kleinen Städtchen in Polen aufwächst, mit ihrer Mutter vor den Nationalsozialisten flieht, Unterschlupf bei einer Familie in Warschau findet und so überlebt. Eine unbeschwerte Kindheit, Abschiede, ein Versteck, der fehlgeschlagene Versuch der Rückkehr an den Ort der Kindheit und ein neues Leben in Israel sind ihre Lebensstationen. Die farbige Buchillustration und ein Leben nach dem Holocaust mit Kindern und Enkelkindern in Tel Aviv wirken der schwarz-weiß Darstellung des Themas bewusst entgegen und sollen das Überleben des jüdischen Volkes verdeutlichen.

Im Anschluss an die Beschäftigung mit der Lebensgeschichte von Hannah werden Kinderrechte thematisiert. Damit soll die Lebensgeschichte des jüdischen Mädchens zur Zeit des Nationalsozialismus kontrastiert werden. Die Kinder erkennen, dass jedem Menschen Rechte zustehen. Diese zu kennen, sie einzufordern und daraus Schlussfolgerungen auch für Pflichten abzuleiten, ist Anliegen unseres Projekts.

### Ziele

#### Sachkompetenz/Wissen

Die Schülerinnen und Schüler lernen das Leben von Hannah während der Zeit des Nationalsozialismus kennen und erschließen sich darüber ein Lebensschicksal in historischem Kontext. Sie erfahren Besonderheiten

des jüdischen Glaubens (z. B. Feste, Familienleben). Vergleiche zum eigenen Leben, zur eigenen Kultur und Religion verdeutlichen Unterschiede und Verbindendes. Die Kinder lernen zentrale Kinderrechte kennen.

## Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler wenden Formen der Freiarbeit und des Stationnlernens in der Gruppenarbeit an. Sie können verschiedene Medien zur Informationsgewinnung und Darstellung nutzen, z. B. Kinderliteratur, Nachschlagewerke, Internet. Sie ordnen biografische Informationen in historische Kontexte ein. Es werden Präsentationstechniken wie Plakatgestaltung, Cluster und Mandalas erworben.

## Handlungskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Stärken in der Gruppenarbeit nutzen und auf Meinungen anderer reagieren. Sie sind in der Lage, Konflikte altersgerecht auszutragen.

## Einstellungen/soziale Kompetenzen

Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr eigenes Leben bewusster zu erleben und erste Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges Tun zu ziehen, Antworten für sich zu finden, diese zu begründen und andere Meinungen ansatzweise zu reflektieren. Sie erkennen, dass Kinderrechte die Grundlage für ein harmonisches und soziales Miteinander sind.

## Projektverlauf

### 1. Vorbereitungsphase

Als Vorbereitung bietet sich (nicht nur für Schulen, die nach dem Ansatz von Maria Montessori arbeiten) an, das Kinderbuch „Auf den Spuren Maria Montessoris“ (M2) zu erarbeiten. Für das Projekt selbst sind diverse Arbeitsmaterialien wie Auftragskarten, Arbeitsblätter, etc. vorzubereiten, auf die in der folgenden Projektbeschreibung jeweils verwiesen wird.

### 2. Durchführung/Verlauf

#### Deutsch (3 Stunden)

Für das Lesen des Buches „Gern wäre ich geflogen – wie ein Schmetterling“ sehen wir drei Stunden vor. Wir beginnen mit dem gemeinsamen Erlesen der Einleitung „Zu diesem Buch“ und finden heraus, worum es in der Geschichte geht:



Wer steht im Mittelpunkt der Handlung?  
Was erfahren wir darüber, wie es der Hauptperson heute geht?

Die Seiten 2 bis 6 werden durch Schülerinnen und Schüler abschnittsweise gelesen. Wesentliche Informationen zu den ersten Lebensjahren von Hannah in Bia-la Rawska und über die plötzlichen und unerwarteten Veränderungen in ihrem Leben werden herausgearbeitet. Die Kinder beschäftigen sich mit den Fragen:



Es wird von einem „gelben Stern“ erzählt, was erfährt ihr?  
Was bedeutet für die betroffenen Menschen die Pflicht, diesen Stern zu tragen?  
Was ist ein Getto?

In der zweiten Stunde werden die Seiten 7 bis 9 und 10 bis 13 in Partnerlesetechnik gelesen. Es liest zuerst die Schülerin/der Schüler mit größeren Leseproblemen der Partnerin/dem Partner vor und erzählt anschließend, was sie/er verstanden hat. Danach ist die Schülerin/der Schüler an der Reihe, die/der bereits längere Leseabschnitte fehlerfrei lesen und wiedergeben kann. Auch sie/er erzählt über das Gelesene. Aufkommende Fragen und unbekannte Begriffe werden notiert und anschließend im Klassengespräch geklärt. Die Kinder erarbeiten sich Informationen zu Hannahs Leben: frühe, glückliche Kindheit, später Leben in Angst und im Verborgenen, Neubeginn in Israel.

In der dritten Deutschstunde wird das Lesen fortgesetzt. Die Klasse wird in zwei Lesegruppen eingeteilt, die erste liest die Seiten 14 bis 22, die zweite die Seiten 24 bis 33. Zu beantwortende Fragen werden im Vorfeld an die Tafel geschrieben.

Gruppe 1 soll Antworten auf folgende Fragen finden:



Was geschieht mit Hannahs Familie?  
Warum müssen sie sich verstecken, wovor haben sie Angst?  
Welche Träume bewegen Hannah in dieser Zeit?

Gruppe 2 soll Antworten auf diese Fragen finden:



Wohin gehen Hannah und ihre Mutter?  
Wer hilft Mutter und Kind?  
Was tut Hannah in dieser Zeit, um auf andere Gedanken zu kommen?

Beide Lesegruppen stellen nun im Unterrichtsgespräch die Inhalte vor und erläutern, was sie verstanden haben. Im zweiten Stundenabschnitt arbeitet die Klasse wieder gemeinsam. Es werden die Textsequenzen der Seiten 34 bis 36 von den Kindern im Wechsel vorgelesen. Parallel zur Erarbeitung des Kinderbuches haben wir im Philosophieunterricht bereits das Thema „Kinderrechte“ behandelt. Den Schülerinnen und Schülern soll deutlich werden, welche Rechte Hannah nicht gewährt wurden, die heute aber Normalität für die Kinder sind. Zur Kontrolle wurden im Vorfeld Fragen verdeckt an die Tafel geschrieben:



Wohin geht Hannah mit ihrer Mutter, um in Frieden leben zu können?

Was wird aus Hannah und wie lebt sie heute?

Welche Rechte, die ihr heute wahrnehmen könnt, hatte Hannah nicht?

### Philosophieren mit Kindern (5 Stunden)

Die ersten zwei Stunden verlaufen parallel zur Erarbeitung des Kinderbuches „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“, da das Thema Kinderrechte bereits dort eine Rolle spielt. Im Folgenden werden aber alle Unterrichtsstunden „Philosophieren mit Kindern“ beschrieben.

In der ersten Stunde werden folgende Fragen mit Hilfe des Lehrbuches (M3, S. 80 - 83) beantwortet:



Was ist eine Kinderrechtskonvention?

Wer hat sie verfasst und gilt sie für Kinder in der ganzen Welt?

Welche Kinderrechte werden im Text genannt?

Der Lehrbuchtext wird zunächst gemeinsam laut gelesen. Mögliche Antworten auf die oben genannten Fragen, die vorab an die Tafel geschrieben wurden, werden stichpunktartig zugeordnet. Das Tafelbild übernehmen die Schülerinnen und Schüler in ihren Hefter.

Es folgt eine Arbeitsphase zu der Frage: Brauchen Kinder Rechte? Die Schülerinnen und Schüler überlegen zunächst, welche Grundbedürfnisse für Kinder auf der Welt wichtig sein könnten (M5, AB 3 „Kinderrechte auf der ganzen Welt“). Ihre Ergebnisse tragen sie im Unterrichtsgespräch vor und begründen diese. Es folgt der Blick auf das eigene Leben (M5, AB2 „Was ein Kind braucht“). Die Kinder tragen Wünsche in das Arbeitsblatt ein, von denen im Anschluss eine Auswahl (5) der für sie Wichtigsten zu treffen ist. Die am häufigsten ge-

nannten Beispiele werden in einem Schaubild an der Tafel zusammengefasst. Die Lehrerin/der Lehrer kann ggf. einen Vergleich mit einer Parallelklasse herstellen und deutlich machen, dass Wünsche sehr unterschiedlich sein können.

Als Hausaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler ihren Traum von der Welt darstellen. Dabei ist wichtig, dass sie ihre Wünsche und Vorstellungen sichtbar (schreiben, malen, fotografieren, ...) machen (M5, AB1 „Wenn ich zu bestimmen hätte“).



Ausgefülltes Arbeitsblatt eines Kindes: Wie wünsche ich mir die Welt? / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

In der zweiten Stunde liegt der Schwerpunkt auf dem eigenen Verständnis von Kinderrechten. Hierbei dient das Plakat von UNICEF (M7 „Kinder haben Rechte“), das jedes Kind erhält, als Anregung. Der Einstieg erfolgt über die Hausaufgaben aus der ersten Stunde; es werden die Träume präsentiert. Häufig genannte Träume werden den zehn zentralen Kinderrechten, die auf dem Plakat benannt sind, zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass viele der genannten Wünsche von allgemeiner Bedeutung sind und daher in den zentralen Kinderrechten ihren Niederschlag finden.



Schülerantworten werden an die Tafel geschrieben / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Die nun folgende praktische Aufgabe (M4, wahlweise ein Arbeitsblatt von den Seiten 45 - 48) hilft zu verstehen, welche Möglichkeiten verbindliche Kinderrechte dem Einzelnen heute und für die Zukunft bieten (Wohnung, Gesundheit, Bildung). Im Unterrichtsgespräch/Nachfragen werden diese Zusammenhänge vertieft.

In der dritten Stunde lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Rechte auch Pflichten nach sich ziehen. Der Einstieg erfolgt über das Bewusstmachen von Regeln, die die Kinder aus ihrem Alltag kennen (M6, AB „Regeln gesucht“). Zu den vorgegebenen Bildern formulieren sie ihnen vertraute Regeln und ordnen diese Lebensbereichen zu. Die Lehrerin/der Lehrer „proviziert“ mit der Benennung eines Kinderrechts (Beispiel: Recht auf Gesundheit); die Kinder finden eine passende Regel/Pflicht (Beispiel: Ich muss Zähne putzen).

Im zweiten Teil der Stunde ist die Fantasie der Lernenden gefragt. Mit einem Arbeitsblatt (M5, „Das große Buch der Pflichten“) erhalten sie den Auftrag, Familienmitgliedern, Freunden, Nachbarn,... Pflichten zuzuordnen, diese vorzustellen und zu begründen, warum Menschen ohne Pflichten nicht zusammenleben können. Das Plakat aus der 2. Stunde (M7) wird genutzt, um die genannten Beispiele für Pflichten den bekannten Kinderrechten zuzuordnen (Beispiel: Die Lehrerin/der Lehrer hat die Pflicht, mir den Unterrichtsstoff so zu erklären, dass ich ihn verstehe. Sie/er hat ein Recht darauf, dass ich im Unterricht zuhöre. - Ich habe das Recht auf Bildung. Ich habe die Pflicht, die Hausaufgaben zu erledigen). Den Kindern soll deutlich werden, dass ein gleichberechtigtes Miteinander in der Gesellschaft nur mit Rechten und Pflichten funktioniert und lebenswert ist - für Erwachsene und für Kinder.

## Flexibles Klassenzimmer

Info

Das „flexible Klassenzimmer“ ist ein modular aufgebautes Raumkonzept. Durch diese Art, Lernen zu organisieren, entsteht eine Lehr- und Lernkultur, die Schwächen von Schülerinnen und Schülern ab- und Stärken aufbaut. Hauptanliegen ist - neben der Erhöhung des Leistungsniveaus - mehr Freude am Lehren und Lernen und die Förderung der sozialen Kompetenz.

## Freiarbeit

Im Rahmen der Freiarbeit (Doppelstunde) werden alle bisher behandelten Themen aufgegriffen und inhaltlich verknüpft: Holocaust, Nationalsozialismus, Biografien und Kinderrechte. Wir setzen dies durch Stationslernen um und fördern so individuelle Interessen und Fähigkeiten. Dem wird durch den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad der Arbeitsaufträge Rechnung getragen. Die Schülerinnen und Schüler bilden Gruppen von vier bis fünf Kindern, die möglichst eine Leistungstreuung aufweisen sollen. Jeder übernimmt mit seinen individuellen Stärken eine spezielle Aufgabe in der Gruppe (zeichnen, lesen, präsentieren, ...).

Für die Einweisung der Gruppen in ihre Aufgaben benötigen wir 15 Minuten. Jede Gruppe erhält ein Aufgabepaket: Arbeitsauftrag, Fragen, Arbeitsblätter. Es folgt die Arbeit in den Stationen mit einem zeitlichen Limit von 45 Minuten.

## Freiarbeit nach Montessori

Info

Freiarbeit nach Maria Montessori ist das eigeninitiierte Tun des Kindes in einer vorbereiteten Umgebung. So wählt das Kind das Material aus den Bereichen Mathematik, Sprache, kosmische Erziehung, usw. selbst aus und legt den Ort, den oder die Arbeitspartner und die Arbeitsdauer selbst fest. Die Lehrerin oder der Lehrer beobachtet und greift helfend nur ein, wenn der Wunsch durch Schülerinnen und Schüler angezeigt wird. Das Hauptprinzip lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

## Station 1: Mandala des Lebens

(M1 und Arbeitsblätter M1.1 - M1.7)

Gestaltet ein großes Mandala! Nutzt die sechs wichtigsten Lebensabschnitte von Hannah Gofrith! Was erfahrt ihr?



Gruppenarbeit Station 1 / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

## Station 2: Lebenskette

(M 1 und Arbeitsblätter M8.1 - M8.2)

Legt eine Lebenskette aus, in der wichtige Ereignisse eures Lebens (rechts) zugeordnet werden! Ordnet nun einige Ereignispfeile aus Hannahs Leben an die linke Seite! Vergleicht euren Alltag!

## Station 3: Fragenbaum

(M1, M9, Blatt im Format A 2, aufgezeichnet ist ein großer Baum)

Sortiert einige der vorbereiteten Fragen über Hannahs Leben an den „Fragenbaum“! Welche Antworten könnt ihr aufschreiben und zuordnen?



Gruppenarbeit am „Baum des Lebens“ / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

## Station 4: Piktogramme Kinderrechte

(M10, weiße Blätter A3)

Im Philosophieunterricht habt ihr Kinderrechte kennengelernt. Ihr wisst auch, dass Hannah keine Rechte

hatte. Wählt aus der Kiste Piktogramme und Texte aus und ordnet sie einander zu. Nutzt diese Beispiele als Hilfestellung für die Gestaltung eigener Piktogramme, die uns zeigen: Diese Rechte haben Kinder heute, diese Rechte hatte Hannah nicht. Lasst eure Mitschülerinnen und Mitschüler in der Auswertungsrunde erraten, welche Rechte ihr dargestellt habt!

## Station 5: Kinderrechte der Welt

(M11, M 11.1)

Legt die Materialien aus dem Legespiel „Kinderrechte“ aus! Sortiert den genannten Rechten passende Bildkarten zu! Warum habt ihr euch so entschieden?



Kinder gestalten ein Mandala / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

## Station 6: Mandala-Plakat

(M1, M1.1 - 1.3, M1.5 - 1.7, M12.1 - 12.2)

Gestaltet ein Plakat mit einem Mandala über das Leben von Hannah Gofrith! Nutzt das vorbereitete Bildmaterial und das Buch „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“. Vergleicht euer Leben mit dem Hannahs!



Arbeitsergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Während des abschließenden Ausstellungsrundgangs erfolgt eine gemeinsame Auswertung der Gruppenarbeit. Aus jeder Station übernimmt eine Schülerin oder ein Schüler, die/der von der Gruppe festgelegt wurde, die Vorstellung der Ergebnisse. Die Mitschülerinnen und Mitschüler dürfen Fragen stellen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder können eigene Erfahrungen und Meinungen einbringen. Auf diese Weise werden Ergebnisse nicht nur präsentiert; sie sind zu erläutern, zu begründen und durch den Meinungsaustausch zu ergänzen und ggf. auch zu revidieren.



Vorstellen der Ergebnisse der einzelnen Stationen / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

## Mögliche Anschlussprojekte

### Deutsch (1 Stunde)

Im direkten Anschluss an die Lektüre des Kinderbuches „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“ können die Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, selbst einen Brief an Hannah Gofrith, die immer noch in Tel Aviv lebt, zu schreiben. Die Kinder erzählen aus ihrem Leben in Deutschland und erhalten vielleicht (wie unsere Schülerinnen und Schüler aus der Klasse 4a/Jahrgang 2011/12) ein Antwortschreiben.

### Englisch (2 Stunden)

Das Kinderbuch steht auch als englischsprachige Ausgabe „I wanted to fly like a butterfly“ zur Verfügung. Es wird im Englischunterricht nicht das gesamte Buch gelesen. Auszüge eignen sich aber dazu, Hannahs Leben nachzuerzählen: Wer bin ich / Meine Familie / Mein Alltag / Meine Wünsche / Meine Ängste / Meine Rettung. Die Kinder lernen so Bezüge zwischen den Themen und Sprachfunktionen wie „Über sich sprechen und über Gesprächspartner etwas erfahren“, „Informatio-

nen über Freizeitaktivitäten erlangen“ und „Wünsche ausdrücken und von anderen erfragen“ kennen.

### Sachunterricht: Unterrichtsgang

Um Kindern die jüngere Vergangenheit in ihrer eigenen Region näher zu bringen, ist im Anschluss an das Projekt ein Stolperstein-Rundgang in der eigenen Stadt/Kommune denkbar (s. Projektbeschreibung 3.2.1). Geschichte wird durch diese regionalen Bezüge verständlicher.

### Sozialer außerunterrichtlicher Bereich: Exkursion

Über Kinderrechte haben die Schülerinnen und Schüler ausführlich gesprochen. Mit einer kleinen Gruppe (Klassensprecherinnen und Klassensprecher) bietet sich eine Exkursion in den Landtag oder Bundestag (beispielsweise zur Kinderkommission des Deutschen Bundestages) an.

### Sozialer außerunterrichtlicher Bereich: Tanzprojekt

An unserer Schule existiert eine Tanzgruppe unter Leitung der Schulsozialarbeiterin. Durch die enge Zusammenarbeit mit den Fachlehrerinnen und -lehrern bieten sich inhaltlich Anknüpfungspunkte an, so der Tanz schwarz/weiß, der das Thema Vielfalt und Kinderrechte umsetzt. Dieser konnte bereits in der Öffentlichkeit präsentiert werden.



Schwarz-weiß-Theater - ein Projekt zum sozialen Lernen / Quelle: Montessori - Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

## Material

### M1

Naomie Morgenstern (2000): „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“. Yad Vashem. [www.yadvashem.org.il](http://www.yadvashem.org.il).

## M1.1 - 1.3

Bildkarten für Mandala. (für Stationen 1+6, selbst erarbeitet)

## M1.4

Bildvorgaben zum Ausschneiden. (für Station 1, wird 6x benötigt)

## M1.5 - 1.7

Textkarten Mandala (für Station 1, selbst erarbeitet, zum Ausschneiden)

## M2

Monika Ullmann/Alexandra Hirschmann (2009): „Auf den Spuren Maria Montessoris“. [www.possmedia.de](http://www.possmedia.de).

## M3

Barbara Brüning: „Gemeinsam Nachdenken, Philosophieren 3/4“ (Lehrbuch). Militzke Verlag. ISBN: 3-86189-148-4.

## M4

Barbara Brüning: „Aufeinander zugehen“. Klasse 3/4 (Arbeitsheft). Militzke Verlag. ISBN: 978-3-86189-427-8.

## M 5

Materialsammlung: „Gemeinsam für Kinder“ und „Kinderrechte machen Schule“. Unicef Deutschland. [www.unicef.de](http://www.unicef.de). (Arbeitsblätter können kostenlos bestellt oder heruntergeladen werden)

## M 6

Kopiervorlagen, Klasse 4 zum Arbeitsheft Philosophieren „Aufeinander zugehen“. Militzke Verlag. 1998. [www.militzke-verlag.de](http://www.militzke-verlag.de)

## M7

Plakat „Kinder haben Rechte“. [www.unicef.de](http://www.unicef.de). (als Klassensatz kostenlos bestellbar)

## M8

Lebenskette. Verlag Montessori Lernwelten. [www.montessori-material.de](http://www.montessori-material.de).

## M8.1

„Lebenspfeile“. (Station 2, selbst erarbeitetes Arbeitsblatt zum Ausschneiden)

## M8.2

Fragebogen für die Eltern. (Station 2, selbst erarbeitet)

## M9

Fragen für den Fragenbaum. (Station 3, selbst erarbeitetes Arbeitsblatt zum Ausschneiden)

## M10

Piktogramm-Kiste. Saurus Verlag. [www.saurus-verlag.de](http://www.saurus-verlag.de).

## M11

Legespiel „Kinderrechte“. Verlag Montessori Lernwelten. [www.montessori-material.de](http://www.montessori-material.de).

## M11.1

Bildkarten Kinder Afrikas oder geeignete Bildkarten zum Thema Menschenrechte. (Station 5)

## M 12.1 - 12.2

Bildkarten für Plakat. (für Station 6, selbst erarbeitet)

## Arbeitsblatt M1.1

Jüdisches Kind,  
das zuerst fröhlich mit polnischen Kin-  
dern lebte, spielte und träumte...  
Und plötzlich änderte sich alles... Schul-  
verbot für Hannah!!



Leben zwischen Angst und Getto, zwi-  
schen Überleben und Tod



ehemaliger  
jüdischer  
Friedhof



Muttis Eintopf  
für das Getto...



## Arbeitsblatt M1.2

### Familie Herschkowitz



Vater (Herschel)



ICH (HANNAH)



Mutter (Sissel)



So stelle ich mir  
das Wappen der  
Stadt vor...

Maria K.  
2013

Hier lebte  
Hannah als glück-  
liches Kind...

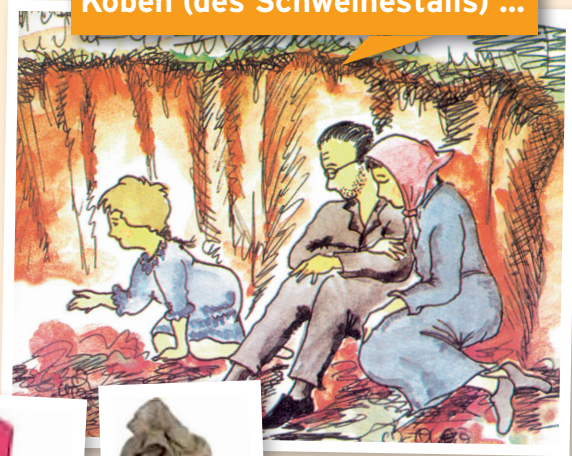


meine Geburts-  
stadt Biala  
Rawska (Polen)

## Arbeitsblatt M1.3

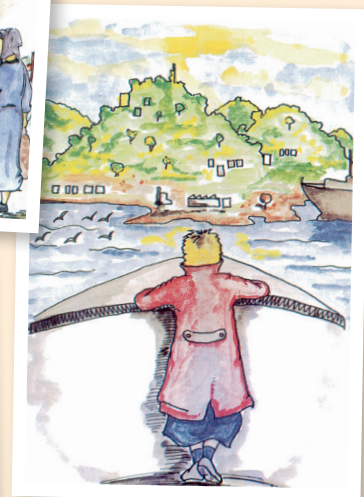
das Versteck in der Grube im Koben (des Schweinestalls) ...

Aus einem schönen Kleid wird ein Kartoffelsack und ich wäre so gern geflogen - wie ein Schmetterling ...



von Familie Skovronek versteckt, Bombennächte überlebt, mit Mutter alleine nach dem Krieg, ein neuer Vati

die Skovroneks



das Versteck



Ausreise in die neue Heimat ISRAEL



Hallo - **mein Name ist Hannah Gofrith**. Als ich klein war, nannte man mich Haneczka ... **Heute lebe ich in Israel und bin über 75 Jahre alt.**

**Ich wurde 1935 in Polen geboren.** Mein Vater hieß **Herschel Herschkowitz** und meine Mutter trug den Namen **Sissel**.

Ich hatte eine große, nette Familie. Dazu gehörten meine Oma, meine Tanten und Onkel und meine Cousine Henja.

**Meine Kindheit verbrachte ich im kleinen Städtchen Biala Rawska** ... Der Ort liegt fast in der Mitte des Landes Polen.

Die Leute in der Stadt mochten mich sehr. **Ich war ein frohes, glückliches Kind** mit lockigen Haaren und roten Wangen.

**Wir ... wohnten in einem Haus an der Hauptstraße.** Oma lebte in der Mitte der Stadt, nicht weit vom Marktplatz.

## Arbeitsblatt M1.6

Ich hatte mit meinen 4 Jahren schon viele Freunde. ... **Meine besten Freunde waren Marischa, Janek und Bascha ...**, meine Nachbarn.

Im **Winter** ging ich gern auf dem zugefrorenen Fluss **Schlittschuh laufen** und im **Sommer** ließ ich **Papier-schiffchen schwimmen**.

Ich konnte gut singen und kannte viele Gedichte. ... Wen ich auch traf, jeder fragte mich, **wie es mir ginge**, ... und streichelte oft meine Haare.

Plötzlich **änderte sich mein Leben**. Ich vergaß alle meine schönen Lieder, Gedichte und Spiele. ... Ein schrecklicher Krieg brach aus ...

**Meine Eltern mussten gelbe Sterne tragen**. Ich fragte: „... Mama, was nähst du da an?“ ... „Einen gelben Stern ... nur für Juden ... und Kinder nicht.“

**Viele Juden lebten jetzt in einem Viertel**. Das hieß **GETTO**. Wir nicht ... Mama schneiderte und Papa half den Juden beim Kauf von Nahrung.

Gern denke ich an den Vorabend des Jom Kippur. Da gingen wir zur Synagoge. ... **Mein Kleid war weiß ... mit Blumen.** Papa trug einen Gebetsschal.

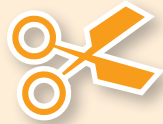
Juden durften nicht zur Schule! Doch zu Hause meinte Mama: „... Komm, ... dein erster Schultag beginnt ... deine Bücher warten.“ **Papa war Lehrer.**

**Bald bekam ich ein neues Kleid.** Papa merkte es nicht. Wir mussten fliehen; uns verstecken. In einer Schweinegrube wäre ich gern weggeflogen.

**Bald flohen Mama und ich in die Stadt.** ... Papa umarmte mich ... und wollte uns nach dem Krieg suchen. Familie Skovornek versteckte uns.

Am Tag blieben wir allein. **Ich war wie eine Königin.** Goss Blumen, las Bücher und schaute aus dem Fenster. Nur raus durften wir nie, nie ...

Nach dem Krieg suchte Mutti Papa. Vergebens! Wir waren allein, Mama und ich. **Wir verließen das Land.** Aber wir sind bis heute JÜDISCH ...



**In Polen als Jüdin geboren ...**

**Leben im Städtchen Biala Rawska**

**Verstecken spielen**

**Grashüpfer beobachten**

**Schlittschuh laufen**



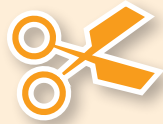
**Lieder / Gedichte vortragen**

**Krieg brach aus ...**

**gelben Stern tragen**

**Umzug von Freunden ins Getto**

**Synagoge brennt**



**erster Schultag, aber zu Hause...**

**Trennung von Oma, Tante, Cousine**

**verstecken im Schweinestall**

**Flucht in den Wald**

**Versteck im „Kartoffelsack“**



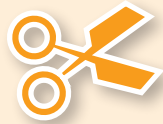
**Flucht nach Warschau**

**Abschied von Papa**

**Reise mit gefälschten Papieren**

**Versteck bei Fam. Skovronek**  
(6.Stock / Wohnhaus / ohne draußen zu spielen)

**Der Krieg ist zu Ende!**



**Suche nach Papa vergebens...**

**Besuch einer polnischen Schule**

**Unterricht als „Christin“**

**Mama heiratet wieder...**

**Bruder Abraham geboren**



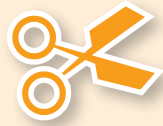
**Mitglied in zionistischer  
Jugendorganisation**

**Ausreise nach ISRAEL**

**Neues Leben in Tel Aviv!**

**Medizinstudium**

**Arbeit als Gemeindeschwester**



**Heirat mit Jitzchak Gofrith**

**Sohn Ofer wird geboren**

**Ofer wird Arzt**

**Familie lebt heute in Tel Aviv**

**Hannah Gofrith pflanzt in Yad Vashem einen Baum (Nr. 1048) für die Familie Skovronek. Dies zeigt ihren Dank für die Rettung durch diese Familie in der Zeit des Holocaust.**

## Arbeitsblatt M8.2

Fragebogen für die Eltern von .....

Liebe Eltern,

damit ihr Kind mit der Lebenskette in der Freiarbeit altersgerecht arbeiten kann, brauchen wir ihre Hilfe:

Es muss bestimmte Höhepunkte und besondere Ereignisse aus seinem Leben zeitlich einordnen können.

Darum folgende Bitte: **Tragen sie in die folgende Liste das jeweilige Alter Ihres Kindes ein.**

geboren:	..... Jahr	..... Monat
Taufe / Namensgebung:	..... Jahr	..... Monate alt
sprechen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
laufen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
keine Windel mehr:	..... Jahr	..... Monate alt
den ersten Zahn bekommen:	..... Jahr	..... Monate alt
den ersten Zahn verloren:	..... Jahr	..... Monate alt
in den Kindergarten gekommen:	..... Jahr	..... Monate alt
Haustier bekommen:	..... Jahr	..... Monate alt
schwimmen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
Rollschuhlaufen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
Fahrradfahren gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
Schlittschuhlaufen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
erste Schi benutzt:	..... Jahr	..... Monate alt
Musikinstrument (welches) spielen gelernt:	..... Jahr	..... Monate alt
.....	.....	.....
große Reise (wohin) gemacht:	..... Jahr	..... Monate alt
.....	.....	.....
Unfall erlitten (was passiert):	..... Jahr	..... Monate alt
.....	.....	.....
Geschwister bekommen:	..... Jahr	..... Monate alt
Wer? .....	.....	.....
.....	.....	.....
Wer? .....	.....	.....

Ergänzen Sie diese Liste mit speziellen Ereignissen aus dem Leben ihres Kindes, z.B. Freunde kennengelernt, Umzüge, Sportvereine, Feste, Lieblingsspielzeug bekommen, Erlernen besonderer Fähigkeiten ..... usw.

.....

.....

.....

Danke für ihre Hilfe !



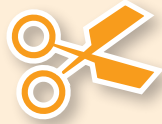
**Was machte Hannah gern als kleines Kind in dem Städtchen Biala Rawska, wo sie lebte?**

**Warum durfte Hannah zum ersten Schultag nicht mit ihren Freunden in die Schule?**

**Was konnte Hannah sehr gut und musste es öfter den Verwandten vormachen?**

**Was passierte in Hannahs Heimat, als sie vier Jahre alt war?**

**Was wisst ihr über Hannahs Eltern? Wer waren sie und was taten sie?**



**Welche Veränderung spürte Hannah und was änderte ihre Mutter an der Kleidung der Familie?**

**Wohin mussten die Verwandten (Oma, Tanten, Onkel, Cousine ...) umziehen? Was ist das?**

**Wie halfen ihre Eltern den Verwandten und fremden Leuten und warum?**

**Was wurde durch ein großes Feuer absichtlich vernichtet?  
Was bedeutet dieses Gebäude?**

**Wo versteckte sich Hannahs Familie zunächst, als Ihre Verwandten plötzlich weg mussten?**



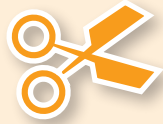
**Welche Bauersfrau half Hannahs Familie und womit? Warum bekam der Vater keine Hilfe?**

**Wohin reiste Hannah mit ihrer Mutter? Wie versteckten sie sich danach?**

**Wer versteckte Mutter und Tochter in ihrer eigenen Wohnung und warum?**

**Welche Gefahr meisterten Mutter und Tochter bei einer Hausdurchsuchung?**

**Was machten Hannah und ihre Mutter, als der Krieg zu Ende war?**



**Wen fanden sie nicht mehr wieder? Und was tat Hannahs Mutter dann?**

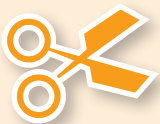
**Warum musste Hannah so tun, als wäre sie eine „Christin“? Was ist das?**

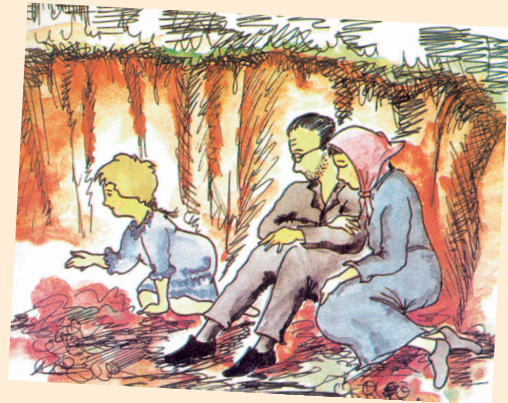
**Wohin wanderte Hannahs Familie aus? Warum? Und wo lebt sie heute?**

**Als junge Frau gründete Hannah später in Tel Aviv eine eigene Familie. Erzähle!**

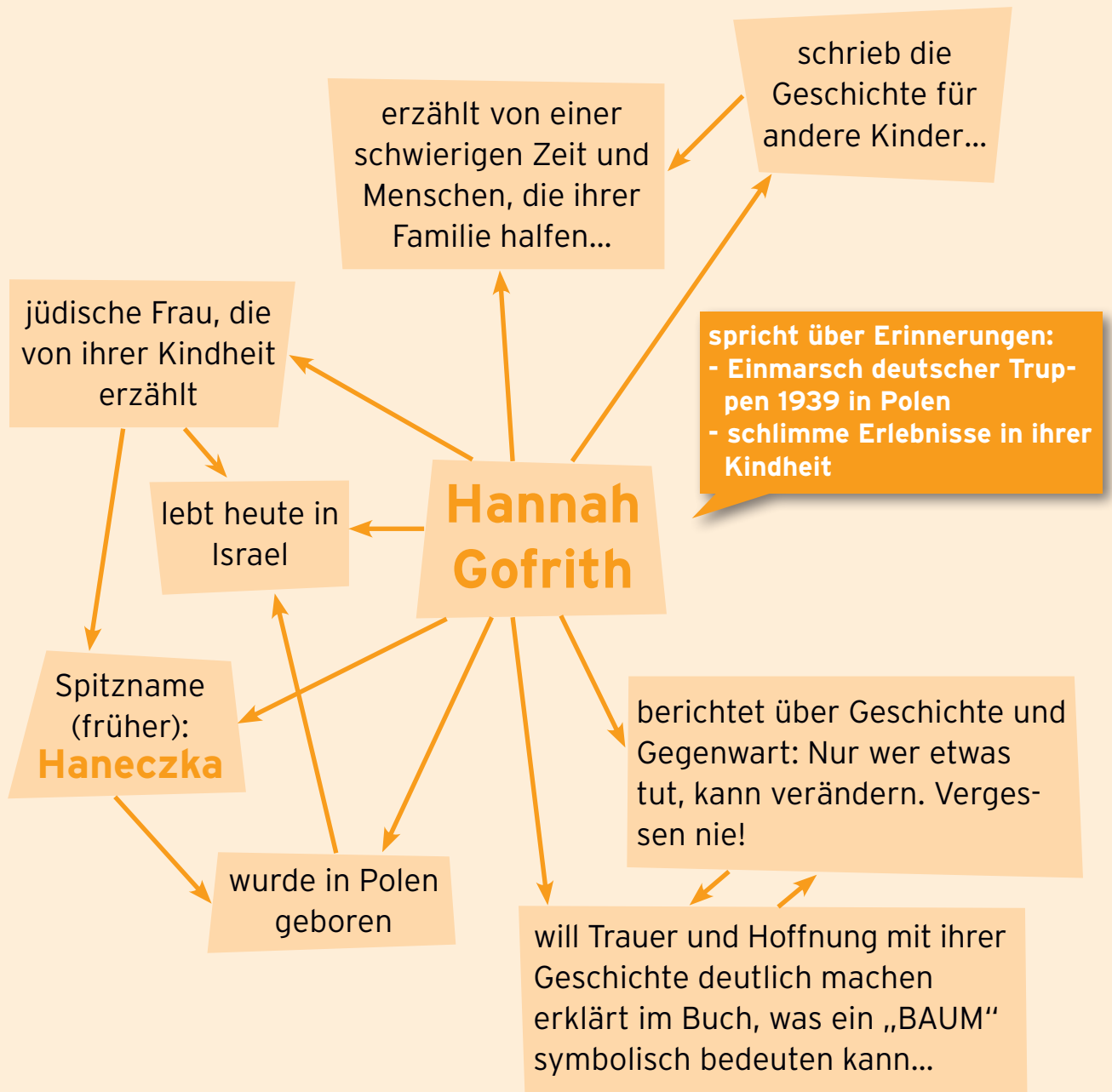
**Welchen Beruf lernte Hannah und später ihr Sohn Ofen?**

## Arbeitsblatt M12.1





## Tafelbild (Cluster), 2. Stunde Deutsch: Was ich über Hannahs Leben erfahre ...



# Gemeinsam lernen

## Gedenken und Erinnern durch Peer-Learning



Arbeit am Modell der Gedenkstätte Sachsenhausen / Quelle: RecknitzCampus Laage

## Projektverantwortlich

RecknitzCampus Laage  
Schulstraße 13  
18299 Laage  
Tel.: 038459 66780  
www.recknitzcampus.de

## Ansprechpartnerin

Anja Hauffe  
E-Mail: mail@recknitzcampus.de

## Zielgruppe

Orientierungsstufe, Alter: 11-12 Jahre  
gymnasiale Oberstufe, Alter: 16-18 Jahre

## Beteiligte Unterrichtsfächer

Geschichte, Geschichte und Politische Bildung  
für die Nachbereitung/Reflexion: Deutsch, Religion/  
Philosophieren mit Kindern

## Zeitaufwand

Oberstufe (vorbereitend): fünf - sechs Blöcke á 90 Minuten und drei Projektstage

Orientierungsstufe: drei Projektstage (aufeinanderfolgend)

## Die Idee

Bei der Methode des Peer-Learning begleiten Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe an drei aufeinanderfolgenden Projekttagen Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe zum Thema „Gemeinsam Gedenken und Erinnern“. Ausgrenzung, Verfolgung und Inhaftierung von Menschen in der Zeit des deutschen Nationalsozialismus sind inhaltliche Schwerpunkte der gemeinsamen Arbeit. Fassbar soll dies für die Schülerinnen und Schüler am Beispiel der Gedenkstätte Sachsenhausen werden. Die Inhalte werden durch die Älteren im Fachunterricht Geschichte und Politische Bildung erarbeitet und für das jüngere Schulalter und den gemeinsamen Besuch in der Gedenkstätte aufbereitet. Sie nutzen dafür das von Museumspädagoginnen und -pädagogen erarbeitete Material (M1).

Bewusst wird Bezug genommen auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen der jüngeren Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen unserer jahrelangen Projekterfahrungen konnten wir feststellen, dass rechtsextremes und menschenverachtendes Gedankengut durchaus präsent sind. Das Wissen jüngerer Schülerinnen und Schüler über historische Bezüge, Inhalte und Gefahren ist partiell, ungeordnet und häufig unreflektiert.

Das Projekt verbindet Vergangenheit und Gegenwart. Uns geht es bewusst nicht darum, mit der Thematisierung von Grausamkeiten sowie der systematischen massenhaften Ermordung eine Schockwirkung zu erzielen. Vielmehr möchten wir die Schülerinnen und Schüler über die Dimension von Verlust, Furcht und Ausgrenzung für das Thema sensibilisieren. Wir sind überzeugt, dass bei sorgfältiger Vorbereitung des Projekts eine Auseinandersetzung mit dem Thema im weiteren Lebensverlauf prägend wirkt.

Zu Lehrenden werden dabei Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe. Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen (zwei Oberstufenschülerinnen/-schüler und vier bis fünf Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe). Unter "Peer-Learning" versteht man Formen des kooperativen Lernens, die den Wert der

Interaktion sichtbar machen und sich positiv auf die Lernergebnisse auswirken. Die Methode ist untersetzt durch den Aufbau von Beziehungen zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern; sie bewirkt die Herausbildung von Empathie und fördert den Gemeinschaftssinn und die Sozialkompetenz.

Das Projekt ist geeignet für den Unterricht und/oder übergreifende Projektarbeit, in der Geschichte bzw. Geschichte und Politische Bildung Schwerpunktfach ist. Es ist wichtig, mit Kindern der Orientierungsstufe mit Opferbiografien zu arbeiten, die nicht in der Zeit des Nationalsozialismus enden. Berichte Überlebender sind hier angebracht.



Peer-Learning-Team unter sich / Quelle: RecknitzCampus Laage

## Ziele

### Sach- und Urteilskompetenz

Die Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe erwerben erste Kenntnisse historischer Fachbegriffe: Nationalsozialismus, Konzentrationslager, Häftling, Jude und die Unterscheidung der Begriffe „Judenstern“ und „Davidstern“. Die Einordnung der Zeit des deutschen Nationalsozialismus in die Moderne (1943-45) und in den geografischen Raum Mitteleuropa wird bewusst gemacht.

In der Oberstufe wird Wissen über die nationalsozialistische Diktatur und den Zweiten Weltkrieg vermittelt und erarbeitet (Ideologie, totalitärer Staatsaufbau, Politik der „Gleichschaltung“ und Formen der Herrschaftsinszenierung, Außenpolitik, Verfolgung und Vernichtung der Juden und anderer Minderheiten, Euthanasie, Widerstand, Zusammenbruch 1944/45 und historische Folgen) sowie im Folgenden der Umgang mit der NS-Vergangenheit bis in die Gegenwart.

## Kompetenz

### Info

In Mecklenburg-Vorpommern wird in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe die Bezeichnung Sachkompetenz auf Sach- und Urteilskompetenz erweitert und an Stelle der Sozialkompetenz wird die Orientierung auf Demokratiekompetenz gelegt.

### Methodenkompetenz

In der Orientierungsstufe werden die Anwendung fachbezogener Verfahrensweisen in der Auswertung von Quellen sowie das Erfassen des Prinzips der Quellengattungen und deren Zuordnung erlernt.

Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe wiederholen fachbezogene Verfahrensweisen und die Auswertung historischer Quellen. Sie setzen sich mit Geschichts- und Gedenkkultur am Beispiel der Gedenkstätte Sachsenhausen kritisch auseinander und analysieren diese. Mit der Methode des Peer-Learning wird der im Kerncurriculum geforderte Methodenpluralismus bedient und gleichzeitig die Verantwortung für das eigene Lernen auf eine neue Ebene gehoben.

Die Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen erwerben und erweitern die Fähigkeit, Möglichkeiten der Informationsbeschaffung zunehmend selbstständig zu nutzen.

### Sozial-/Demokratiekompetenz

Schülerinnen und Schüler im jüngeren Schulalter erfahren Geschichte im heimatlichen Raum. Sie begreifen die historische Bedingtheit der eigenen Existenz auf dem Weg der Identitätsfindung. Das Kennenlernen der Opfer-, Täter und Mitläuferperspektive bis hin zu Helfern und Widerständlern macht bewusst, dass die Möglichkeit, eine andere Sichtweise oder einen abweichenden Standpunkt einzunehmen, immer besteht. Die Kinder sollen historische Werturteile bilden und sie zugleich selbstkritisch relativieren.

Das Projekt stärkt bei den Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe die Selbstständigkeit, das Engagement und die Verantwortungsbereitschaft. Sie üben sich in Selbst- und Fremdreiflexion und können auf sich verändernde Entwicklungen in der Lerngruppe eingehen.

## Projektverlauf

### Vorbemerkungen:

Idealerweise findet das Projekt an einer Schule mit Orientierungsstufe und einer weiterführenden Schule mit gymnasialem Zweig statt. Möglich ist auch die Kooperation einer Schule mit Orientierungsstufe und einem Gymnasium. Genutzt werden museumspädagogisches Material der Gedenkstätte Sachsenhausen (M1), der Gedenkstätte Yad Vashem (M2), der Bundeszentrale für politische Bildung und der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern (M3) sowie schuleigene Arbeitsblätter (M4-M10).

## Sachsenhausen

### Info

Die Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen ist ein offener Lernort mit einer Vielzahl von Möglichkeiten, sich mit der Geschichte des Ortes auseinanderzusetzen. Die Museumspädagogische Abteilung führt Führungen, Projektstage, Workkamps und Lehrerfortbildungen durch. Pädagogisches Material ermöglicht Schulen, Projektstage an diesem Ort selbstständig und eigenverantwortlich zu planen und durchzuführen.

Das Projekt besteht aus drei Phasen - der fachlichen und organisatorischen Planung an der Schule durch Lehrerinnen und Lehrer, der sechswöchigen Vorbereitungsphase der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (im Rahmen des Unterrichts und von Hausarbeit) und der dreitägigen Durchführungsphase in der Orientierungsstufe mit allen involvierten Lernenden.

### 1. Planungsphase/Vorbereitung:

Die in das Projekt involvierten Lehrerinnen und Lehrer sollten die Gedenkstätte Sachsenhausen und das pädagogische Material (M1) vorab im Rahmen einer Fortbildung kennengelernt haben. Wichtig ist zudem der fächerübergreifende Konsens. Zu klären ist ebenso die Frage der Finanzierung der Gedenkstättenfahrt mit den Schülerinnen und Schülern. In einer Elternversammlung werden die Eltern der Kinder der Orientierungsstufe über Ziele, Inhalte und Verlauf des Projekts informiert. Ein Elternbrief sorgt für die notwendige Transparenz. Der Teilnahme ihrer Kinder am Projekt müssen die Eltern schriftlich zustimmen. Erforderlich ist auch der Hinweis auf die Projektdokumentation, für die Bild- und Filmmaterial erstellt und das für Ausstellungen oder eine Präsentation auf der Schulhomepage

verwendet wird. Eine entsprechend Foto- und Filmerelaubnis (M4) wird von den Eltern schriftlich eingeholt.

Die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe besuchen im Rahmen einer Studienfahrt bereits im 10. Schuljahr die Gedenkstätte Sachsenhausen und kennen Gelände, Museum und Materialien.

### Vorbereitungsphase der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe

In das Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern durch die Methode des Peer-Learning“ beziehen wir Schülerinnen und Schüler des gymnasialen Bildungsgangs der Klassenstufe 12 ein. Zu Projektbeginn befinden sich diese im 3. Semester der Qualifikationsphase in Vorbereitung auf das Abitur.

Durch die Lehrerinnen und Lehrer der Kurse „Geschichte und Politische Bildung“ erfolgt am Schuljahresanfang in einem Block (90 Minuten) die Einführung in das Projekt. Hier werden die Ziele und deren Realisierung erläutert.

Eine intensive Motivationsphase ist dringend erforderlich, um den Schülerinnen und Schülern ihre Verantwortung in diesem Projekt deutlich zu machen: Motivation - einmal für sich persönlich, da das zu erarbeitende Fachwissen in einer Klausur zu belegen ist, zum anderen für die Kinder der Orientierungsstufe, die sie im Projekt eigenverantwortlich begleiten werden. Auf dieser Einführungsveranstaltung werden mit den Schülerinnen und Schülern die Arbeitsaufträge, der Zeitplan und die Bewertungskriterien (M5A/B/C, M6, M7) sowie das pädagogische Material der Gedenkstätte Sachsenhausen (M1) besprochen und am Ende der Einführungsveranstaltung ausgegeben.

Mit Hilfe des Arbeitsblattes M5A erarbeiten die Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht die Grundlagen zum Thema Nationalsozialismus (Unterrichtsarbeit). Das Arbeitsblatt M5B gibt Anweisungen für die Planung der Projektstage mit der Orientierungsstufe (Hausaufgabe). Die Ergebnisse dokumentieren sie in ihrem Projektportfolio.

Die Anweisungen im Arbeitsblatt M5C verweisen bereits auf die Reflexion, die projektbegleitend und am Projektende durchzuführen und im Portfolio ebenfalls zu dokumentieren ist.

## Projektportfolio

### Info

In einer Mappe, dem Projektportfolio, sammeln die Schülerinnen und Schüler Arbeitsergebnisse, Dokumente wie Quellen, Visualisierungen, Dokumentationen und Reflexionen. Es ist unterteilt in drei Abschnitte: die Fachsammlung zum Thema, die Planung und Dokumentation der Projektstage, die Reflexion des gesamten Projekts. Das Portfolio soll während der Projektphase dazu anhalten, wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse gezielt zu beobachten und schriftlich festzuhalten.

Erfahrungen zeigen, dass langfristig gestellte Aufgaben von Schülerinnen und Schülern oft erst kurz vor Abgabetermin bearbeitet werden. In der zeitlichen Orientierung für das Projekt ist daher darauf hinzuweisen, dass Aufträge projektbegleitend bearbeitet werden sollten.

Grundlage der dreitägigen Projektarbeit mit der Orientierungsstufe ist inhaltlich wie organisatorisch die Konzeption von Katrin Dönges und Lina Zink aus dem Jahr 2007 „Häftlinge im nationalsozialistischen Konzentrationslager Sachsenhausen - Ein Projekt für GrundschülerInnen ab der 6. Klasse“ (M1). Die Umsetzung dieser Konzeption ist Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe unter Anleitung erfolgreich möglich. Eine Veränderung durch Kürzung, Erweiterung bzw. Tausch vorgegebener Quellen ist zulässig und sogar erwünscht. Hier setzt der leistungsdifferenzierte Ansatz des Projekts für die Schülerinnen und Schüler ein. Im erhöhten Anforderungsniveau können sie mit Quellen arbeiten, die sich jedoch der zentralen Zielstellung des Projekts unterordnen müssen. Dazu stellt unsere Schule eine Materialsammlung bereit (M2).

Vier Wochen vor Durchführung der drei Projektstage in der Orientierungsstufe wird das Portfolio mit den Abschnitten A und B von den verantwortlichen Fachlehrerinnen und Fachlehrern eingesammelt, korrigiert und bewertet (M7). Zwei Wochen vor Projektbeginn erhalten sie diese mit dem Auftrag zurück, benannte Fehler zu korrigieren bzw. Fehlendes aufzuarbeiten. Es liegt in der Verantwortung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer, als ungenügend bzw. mangelhaft eingeschätzte Portfolios zur Nachkontrolle einzufordern.

## 2. Durchführungsphase

Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler der Orien-

tierungsstufe in ihre Projektgruppen wird jeweils von den Klassenleiterinnen und Klassenleitern vorgenommen. Die Zuordnung der Kinder zu ihren Gruppenleiterinnen und -leitern basiert auf dem Zufallsprinzip. Für das Einrichten der Gruppenarbeitsplätze und die Überprüfung der Anwesenheit sind die Gruppenleiterinnen/-leiter verantwortlich.

Die Fachlehrerinnen und -lehrer der 6. und 12. Klassenstufen sind an einem zentralen Anlaufpunkt für Nachfragen oder Probleme ständig erreichbar. Die Liste mit den Arbeitsgruppen (M8), die auf mehrere Räume verteilt arbeiten, dient der Orientierung für Lehrerinnen und Lehrer. Sie beobachten zudem die Gruppen und notieren Sachverhalte, auf die im Nachhinein hinzuweisen ist (M9).



Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse /  
Quelle: RecknitzCampus Laage

## Meinung

Die Gruppenleiterin Friederike (17) und der Gruppenleiter Felix (19) über das Projekt: „Wir möchten den Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse einmal einen etwas anderen Zugang zur Geschichte eröffnen. Das Thema interessiert die Kleinen und es geht darum, ein Gefühl zu vermitteln, was gerecht und ungerecht war und ist. So haben Neonazis es schwerer, ihre Ideen zu verbreiten.“

## 2.1 Erster Projekttag in der Schule - Einstimmung und Vorbereitung

Die Durchführung der Projektstage basiert auf dem pädagogischen Leitmaterial der Gedenkstätte Sachsenhausen (M1). Dieses kann von den Schülerinnen und

Schülern der Oberstufe ohne Veränderung eingesetzt werden. Von leistungsstärkeren Jugendlichen wird eine eigenständige und begründete Weiterentwicklung erwartet.

**255 Minuten = ca. 5 Unterrichtsstunden**

(Pausen werden nach Bedarf eingefügt)

Unterrichtsbeginn 30min  
Begrüßungs- und Kennlernrunde, die spielerisch zur Mitarbeit motivieren soll

Einheit 1: 10min  
Einführung in das Thema/Vorstellung des Journals (individuelles Projekttagbuch)

Einheit 2: 30min  
Zeitstrahl - Wann war der Nationalsozialismus?

Einheit 3: 35min  
"Gallery Walk" (Arbeit mit Bildquellen) - Vorkenntnisse und Fragen der Schülerinnen und Schüler sammeln

Einheit 4: 60min  
Arbeitsblatt „Das Konzentrationslager Sachsenhausen“

Einheit 5: 15min  
Spiel „Gruppenzugehörigkeit“  
(Wie bilden sich Gruppen/wie werden Gruppen gebildet?)

Einheit 6: 60min  
Biografien - Beschäftigung mit dem Leben ehemaliger Häftlinge

Einheit 7: 10min  
Ausblick auf den Gedenkstättenbesuch - Erwartungen, Befürchtungen und Verhalten in Gedenkstätten

Evaluation 5 min  
des ersten Projekttag durch Schülerinnen und Schüler der 6. Klassenstufe (M10)

## 2.2 Zweiter Projekttag - Besuch der Gedenkstätte Sachsenhausen

**220 Minuten = ca. 5 Unterrichtsstunden**

(Pausen werden nach Bedarf eingefügt)



Eröffnung des Gedenkstättenbesuchs / Quelle: RecknitzCampus Laage

Unterrichtsbeginn - Fahrt zur Gedenkstätte  
Zu Beginn der Fahrt werden alle Schülerinnen und Schüler über das Verhalten auf dem Gelände der Gedenkstätte und des Museums Sachsenhausen belehrt. Zudem nutzen wir die Fahrt bereits als Gruppenarbeitszeit.

Die Reihenfolge der zu bearbeitenden Einheiten können die Gruppenleiterinnen und -leiter selbstständig festlegen. Die Gruppen bewegen sich nach eigenem Zeitplan auf dem Gelände. An einem zentralen Treffpunkt ist ständig eine verantwortliche Lehrerin/ein verantwortlicher Lehrer erreichbar.

Beginn auf dem Gelände der Gedenkstätte

Einheit 1: 20min  
Einführung, Klärung offener Fragen, Vorstellen des Geländes anhand des Modells und eines Plans (M11)

Einheit 2: 20min  
Skizzieren des Turms A - Einstimmen auf den Ort

Einheit 3: 15min  
„Freizeit-Ampel“  
Was machst du in deiner Freizeit?

Einheit 4: 20min  
Tagesablauf eines Häftlings im KZ Sachsenhausen - Beschäftigung mit dem Alltag der Häftlinge

Einheit 5: 40min  
„Der Alltag der Häftlinge im KZ Sachsenhausen“ - Verknüpfung des Alltags der Häftlinge mit dem Ort; Arbeit in Kleingruppen/Einzelarbeit

Einheit 6: 90min  
Erstellen und Präsentation eines Wandplakats, Ergebnisse aus Einheit 5 sichern und präsentieren (Material bringen die Schulen mit)

Einheit 7: 15min  
Abschluss, „Abschied vom Ort“ - Gespräch über die Bedeutung der Gedenkstätte und die Eindrücke der Schülerinnen und Schüler

Die Gruppenleiterinnen und -leiter wurden so orientiert, dass es einen kindgerechten Abschluss geben soll. Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit eingeräumt werden, negative Gefühle „am Ort zu lassen“. Abhängig von der gewählten Form des Abschlusses wird dieser dann direkt auf dem Gelände bzw. vor dem Eingang im Bereich des Turmes A durchgeführt. Das Steigenlassen heliumgefüllter Ballons, an denen kleine Zettel mit Gedanken befestigt wurden, wurde in der Evaluation als Abschluss durchweg gelobt. Eine solche Aktion ist jedoch im Vorfeld beim Besucherdienst der Gedenkstätte anzumelden.

Abfahrt von der Gedenkstätte

## 2.3 Dritter Projekttag - Nachbereitung in der Schule

145 Minuten = ca. 3-4 Unterrichtsstunden  
(Pausen werden nach Bedarf eingefügt)

Unterrichtsbeginn - Begrüßung und Kontrolle der Anwesenheit

Einheit 1: 20min  
 Klärung offener Fragen

Einheit 2: 80min  
Variante 1: „Fiktive Biografien“  
Bewusst machen von Handlungsmöglichkeiten über die Beschäftigung mit fiktiven Biografien. Die Kinder diskutieren die Frage, wie weit der Spielraum für Widerstand in dieser Zeit war.

Variante 2 „Hat denn da keiner was gesagt?“  
Kennenlernen von Menschen, die auf unterschiedlichste Art und Weise Widerstand geleistet haben bzw. geholfen haben; Begriff des „Gerechten“  
(Auf der Grundlage der Materialien der Gedenkstätte Yad Vashem (M2) erstellen die Gruppenleiterinnen und -leiter das Material für diese Einheit eigenständig.

Einheit 3: 45min  
Abschluss/Zusammenfassung des Projekts  
Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse schreiben einen Brief an sich selbst. Sie reflektieren so den Projektverlauf und sollen abschließende Gedanken formulieren. Dieser Brief wird Grundlage für eine Nachbereitung nach etwa vier Wochen im Religions- und Philosophieunterricht sein. Dieser zeitliche Abstand soll sicherstellen, dass eventuell offene Fragen aufgegriffen und bearbeitet werden können.

Einheit 4: 90min  
Es ist eine Reflexionsrunde für die Schülerinnen- und Schüler der Oberstufe. Der Bedarf ist gegeben, da die Belastung über die drei Projektstage enorm hoch ist, die Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern herausfordernd.

(a) „Gallery Walk“ mit allen Plakaten des Materials mit dem Auftrag: „Stellen Sie sich an das Bild, das Sie am meisten anspricht! Zeigen Sie mit Ihrer Haltung, ob Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt mit diesem Bild auseinandersetzen möchten - Gesicht = JA! / Rücken = NEIN!“

(b) stummes Schreibgespräch  
Ausgelegt sind Blätter, auf denen Begriffe zum Thema stehen wie gerecht, verfolgt, schuldig, betroffen, blind,

## Journal

## Info

Das Leitmaterial der Gedenkstätte Sachsenhausen empfiehlt für jüngere Schülerinnen und Schüler das Führen eines Journals. Im Verlauf des Projekts nutzen die Kinder es, um sich Notizen zu machen und Gedanken hineinzuschreiben. Sie können dieses frei gestalten. Es ist ihr Recht zu entscheiden, wem sie dieses Journal zeigen.



Wünsche und Hoffnungen der Kinder steigen symbolisch in den Himmel / Quelle: RecknitzCampus Laage

stark, schwach. Diese werden von den Schülerinnen und Schülern schriftlich (aber stumm) kommentiert. Diese Kommentare können von Anderen erweitert werden. Es werden so Gedanken ausgedrückt und verglichen. Ein mögliches „Wir-Gefühl“ lässt zu, dass Probleme offener diskutiert werden.

(c) Stuhlkreis: vorgegebene Sätze beenden, Satzanfang wählbar. Beispiel: „Ich denke gerade...“/ „Ich fühle gerade...“ Das Gesagte bleibt unkommentiert.

(d) Abschlussgespräch

### 3. Auswertung und Nachbereitung

In der Klassenstufe 6 wird in den Fächern Religion/Philosophieren mit Kindern unter dem Aspekt „Ich und Andere“ das Projekt aufgegriffen. Ungefähr im Abstand von vier Wochen wird der am dritten Projekttag geschriebene Brief an sich selber vom Kind geöffnet. Kinder die es wollen, können ihren Brief der Klasse vorlesen. Die Frage, die nun im Mittelpunkt steht ist dabei: Was sagt dieser Brief über mich selbst aus? Hier ist der Ansatz der Selbstreflexion gewünscht, dass sich Kinder selbst erkennen und erfahren und sich in ihrer Umgebung wieder finden.

In der Klassenstufe 12 wird für den dritten Teil des Portfolios eine tiefgründige Reflexion (M6) mit Hilfe der Notizen erwartet. Diese soll spätestens drei Schultage nach Abschluss des letzten Projekttag erfolgen.

### Mögliche Anschlussprojekte

In der Klassenstufe 6 (und folgenden) wird im Fachunterricht Deutsch ein dem Thema nahe stehendes Kinderbuch bearbeitet (s. Literaturhinweise).



Peer-Learning im gesamten Projektverlauf / Quelle: RecknitzCampus Laage

Im Fach evangelische Religion knüpfen Lehrerinnen und Lehrer an das Projekt an, indem sie in der 6. Klassenstufe mit dem Thema „Judentum“ Erinnerungen und Eindrücke der Kinder aufgreifen. Um der einseitigen Betrachtung der Juden als Opfer zu entgehen, wird nun der Schwerpunkt auf die Lebensfreude und den Glauben gelegt. Hier wird am Jahres- und Lebenskreis jüdischer Feste angeknüpft.

Im Fach Sozialkunde werden Inhalte des Projekts beim Thema „Rechtsradikalismus“ aufgegriffen. Zielgerichtet bauen die Fachlehrerinnen/Fachlehrer auf Eindrücke aus dem Projekt auf. Hier wird der Widerspruch erwartet, dass die negativen Eindrücke der NS-Zeit für die Schülerinnen und Schüler im Kontrast zu Menschen stehen, die mit rechtsradikalem Gedankengut offen die NS-Zeit glorifizieren. Die Leugnung des Holocaust kann ebenso thematisiert und dabei auf die Arbeit mit Quellen während des Projekts zurückgegriffen werden.

### Material

#### M1

Katrin Dönges, Lina Zink (Konzeption, 2007): „Häftlinge im nationalsozialistischen Konzentrationslager Sachsenhausen - ein Projekt für GrundschülerInnen ab der 6. Klasse“.

(in der Gedenkstätte Sachsenhausen erhältlich oder über <http://www.stiftung-bg.de/gums/de/>)

#### M2

Yad Vashem, The International School for Holocaust Studies. „Bilder des Holocaust“. ISBN 978-965-525-032-9

#### M3

Materialien der Landeszentrale für politische Bildung (<http://www.lpb-mv.de>) und der Bundeszentrale für politische Bildung (<http://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus>)

#### M4

Foto- und Filmerlaubnis (schuleigenes Material)

#### M5A

Inhaltliche und formale Aufgabenstellung und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil A, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe für das Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“ (schuleigenes Material)

## M5B

Inhaltliche und formale Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil B, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe für das Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“ (schuleigenes Material)

## M5C

Inhaltliche und formale Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil C, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zur Reflexion des Projekts „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“ (schuleigenes Material)

## M6

Arbeitsblatt zur Selbstkontrolle der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe (schuleigenes Material)

## M7

Beurteilungsbogen für die Auswertung des Projekts (schuleigenes Material)

## M8

Übersicht über Gruppenarbeitsplätze (schuleigenes Material, Aushang in der Klasse)

## M9

Beobachtungsprotokoll der Fachlehrerinnen und Fachlehrer zur Arbeit der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe am Projekt „Gemeinsam Gedenken und Erinnern“ (schuleigenes Material)

## M10

Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe (schuleigenes Material)

## M11

Lageplan der Gedenkstätte und Museum Sachsenhausen. Download unter <http://www.stiftung-bg.de/gums/de/>.

alien zum Bilderbuch „Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn“. Gedenkstätte Deutscher Widerstand. ISBN 978-3-926082-24-4.

Naomie Morgenstern (2000). „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling“, Yad Vashem, [www.yadvashem.org.il](http://www.yadvashem.org.il).

Otto H. Frank und Mirjam Pressler (aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler, ergänzte Ausgabe 2001): „Anne Frank Tagebuch“. Fischer Taschenbuchverlag. ISBN 978-3-596-15277-3. (für Klasse 8)

CD-ROM „Gegen das Vergessen. Häftlingsalltag im KZ Sachsenhausen 1936-1945“ (2. verbesserte Auflage). United Soft Media Verlag GmbH. ISBN 3-8032-1610-9.

Arbeitsblätter zur selbstständigen Wiederholung und Festigung der Arbeit mit facheigenen Verfahrensweisen (Auswertung von historischen Quellen) für die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe unter <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/geschichtswettbewerb/arbeitshilfen/arbeitsblaetter.html>

Informationen und Materialien zum Thema Holocaust, Gerechte, Biografien unter <http://www.yadvashem.org/yv/de/index.asp>

## Weiterführende Literatur- und Materialhinweise

Inge Auerbacher (1990, aus dem Amerikanischen von Mirjam Pressler, 1992/2007): „Ich bin ein Stern.“ Beltz & Gelberg. ISBN 978-3-407-78949-5.

Inge Deutschkorn/Lukas Ruegenberg (2011): „Papa Weidt“. Butzon & Bercker. ISBN 978-3-7666-0210-7.

Ulrike Schrader (2007, 2. Auflage): Unterrichtsmateri-

## Arbeitsblatt M4

RecknitzCampus  
Grundschule, Regionale Schule & Gymnasium  
Schulstraße 13, 18299 Laage  
Fon: 038459/66780, Fax: 038459/667829  
Mail: mail@recknitzcampus.de  
Homepage: www.recknitzcampus.de



### Film- und Fotoerlaubnis Einverständniserklärung von Eltern und Schülerinnen/Schülern

Hiermit erkläre/n ich/wir uns damit einverstanden/nicht einverstanden (nicht Zutreffendes bitte streichen!), dass mein(e)/unser(e) Tochter/Sohn, ....., Klasse ..... am RecknitzCampus Laage, im Rahmen der Projektarbeit und im Folgenden für die Projektdokumentation des Projekts „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“ von Fachlehrerinnen und -lehrern bzw. verantwortlichen Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe fotografiert und gefilmt werden darf.

Ich bin/wir sind einverstanden, dass die Aufnahmen anschließend im Rahmen von Schularbeit, bei Wettbewerben, im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des RecknitzCampus sowie auf der Schulhomepage unter der Adresse <http://www.recknitzcampus.de> und projektrelevanten Websites zu Zwecken der Projektdokumentation veröffentlicht werden.

Ort, Datum:

Unterschrift/Eltern:

Unterschrift Schülerin/Schüler:

## Arbeitsblatt M5A

### **Inhaltliche und formale Aufgabenstellung und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil A, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe für das Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“**

Die folgenden Fachthemen sind zu bearbeiten:

- Nationalsozialistische Diktatur
- Zweiter Weltkrieg

### **verbindliche Inhalte gemäß Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Geschichte und Politische Bildung:**

- die nationalsozialistische Ideologie (im Fachunterricht vorbereitend bearbeitet)
- der totalitäre Staatsaufbau des „Dritten Reiches“, die Politik der „Gleichschaltung“ und Formen der Herrschaftsinszenierung (im Fachunterricht vorbereitend bearbeitet)
- die Verfolgung und Vernichtung der Juden und Minderheiten, die Euthanasie
- die Bandbreite des deutschen Widerstands und die Akzeptanz der NS-Herrschaft 1933-1945

Gegenwartsbezüge:

- Neo-Nazismus und Rechtsextremismus
- Schutz der Grund- und Bürgerrechte
- Führerkult und charismatische Massenverführung
- Politisches Asyl und Emigration
- Krieg und Frieden
- Genozid, Euthanasie

### **Aufgabenstellung:**

Erarbeiten Sie zu den vorgegebenen Themen mit geeignetem Material (Lehrbücher, Hefte der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb), Internet, Zeitungen und Zeitschriften) Fachwissen, das als Grundlage für die Durchführung des Projekts dienen kann!

Empfohlene Dokumentationsformen: Stoffsammlung in Form von Exzerpten, Sammeln und Bearbeiten aktueller Zeitungsartikel, Glossar zum Thema, Mindmap, Zeitstrahl

Beachten Sie! Zitate wie auch die große inhaltliche Übernahme von Quellen sind zu kennzeichnen. Eine Zuordnung muss durch die Angabe der Quellen in korrekter Form in einem Quellenverzeichnis möglich sein.

### **Bewertungskriterien:**

Decken die Ausarbeitungen die geforderten Themen inhaltlich ab?

Wie umfangreich/intensiv sowie fachlich korrekt ist die Bearbeitung der Themen?

Die Überprüfung dieses Teils des Portfolios erfolgt in einem Test/einer Klausur.

## Arbeitsblatt M5B

### **Inhaltliche und formale Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil B, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe für das Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“**

Planung und Materialsammlung zur Vorbereitung und Durchführung des Projekts

#### **Aufgabenstellung:**

Planen Sie mit Hilfe der pädagogischen Handreichungen der Gedenkstätte Sachsenhausen drei Projektstage zum Thema „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“, an denen Sie Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 6 betreuen werden!

Thematische Schwerpunkte sollen dabei die Ausgrenzung und Verfolgung von Menschen im NS-Staat sowie die Problematik der Konzentrationslager sein. Ziel ist es, dass die Kinder erkennen und empfinden, dass diese Zeit deutscher Geschichte ungerecht und diktatorisch war. Es geht nicht vordergründig um die Vermittlung von Fachwissen, sondern um die Schaffung eines kindgerechten Zugangs zu diesem Teil der deutschen Geschichte. Stellen Sie passend aktuelle Bezüge her, die im Vergleich heutige Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit betonen!

Planen Sie drei Projektstage, die inhaltlich wie methodisch aufeinander abgestimmt sind! Übernehmen Sie dabei die im Material „Häftlinge im nationalsozialistischen Konzentrationslager Sachsenhausen - ein Projekt für GrundschülerInnen ab der 6. Klasse“, Konzeption: Katrin Dönges, Lina Zink, 2007 vorgegebene Struktur der jeweiligen Einheiten:

- allgemeine Zielsetzungen dieser Einheit,
- benötigte Materialien,
- methodisches Vorgehen,
- anzustrebendes Ergebnis,
- Überleitung zur nächsten Einheit.

Legen Sie schon im Vorfeld Verantwortlichkeiten während des Projekts fest und machen Sie das in Ihren Aufzeichnungen deutlich! (Wer bringt was mit? Wer kopiert welches Material? Wer leitet welche Einheit oder wann sprechen wir abwechselnd?) Gehen Sie in Ihrer Planung auf die Besonderheiten des Projekts ein, die zu beachten sind!

Beispiel: - die Betreuung der Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe (anderer Zugang als pädagogisches Personal)

- Was würden Sie anders machen? Warum?
- Welche eigenen Erfahrungen (Bsp. Jugendaustausch mit Israel/Freizeitvereine etc.) würden Sie einbringen wollen?

Nehmen Sie ggf. Veränderungen in der vorgegebenen Planung vor und begründen Sie diese! (Eigenanteil bitte im Portfolio kenntlich machen)

## Arbeitsblatt M5B

Schulspezifische Vorgaben (außerhalb des Materials der Gedenkstätte Sachsenhausen):

- a) Überlegen Sie sich eine geeignete Form, Ihre Gruppe am ersten Tag zu begrüßen und kennen zu lernen!
- b) Planen und gestalten Sie eine geeignete Form, wie Sie mit Ihrer Gruppe am zweiten Projekttag in der Gedenkstätte „gedenken“ wollen! Bedenken Sie dabei, dass die Kinder durch dieses Gedenken/diese Handlung ihre Gefühle, Gedanken und evtl. Ängste zum Ausdruck bringen können und dass entstandene negative Gefühle vor Ort bleiben sollen, damit ihr Schritt in das „Heute und Jetzt“ erfolgreich gelingt! (Bitte fragen Sie gerne Ihre Fachlehrerinnen/-lehrer.)

### **Bewertungskriterien:**

Die Bewertung erfolgt nach folgenden Kriterien:

- Wurden alle Einheiten bearbeitet? Wie intensiv ist die Bearbeitung?
- Sind eigene Ideen/Vorstellungen eingearbeitet worden? Passen diese Vorstellungen in das gesamte Konzept und die Zielstellung des Projekts? Wurden diese begründet?

### **formale Bewertungskriterien:**

Das Portfolio soll ansprechend gestaltet (Deckblatt, Trennblätter), sinnvoll geordnet (Inhaltsverzeichnis) und in einem separaten Hefter zusammengefasst sein. Die Namen der Gruppenleiter, Klasse, Schuljahr, Thema des Projekts sind vorhanden. Ein Quellenverzeichnis ist fachlich korrekt angelegt worden. Die äußere Form (Schrift, Zustand der Blätter etc.) ist angemessen. Wiederholte Verstöße gegen die deutsche Rechtschreibung und Grammatik fließen negativ in die Bewertung ein.

### **Hinweise:**

Das Material der Gedenkstätte ist für eine ganze Klasse ausgelegt; bedenken Sie, dass Sie Gruppen von max. 5-6 Schülerinnen und Schüler an diesen Tagen betreuen.

Beachten Sie die räumliche Situation während des Projekts in der Schule. Jeweils zwei Gruppen werden in einem Klassenraum arbeiten - in welchen Einheiten wollen Sie zusammen arbeiten (Beispiel: Tag 1/Einheit 2 und weitere Einheiten möglich) und wann/wo nicht? Welche Ausweichmöglichkeiten gibt es?

Beachten Sie während der Durchführung des Projekts, dass Sie sich für die anschließende Reflexion Notizen machen. Am Ende eines Projekttages werden die Kinder Ihrer Gruppe einen kurzen Evaluationsbogen ausfüllen, der von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern ausgeteilt wird. Planen Sie dafür ca. 10 Minuten ein; ziehen Sie sich während dieser Zeit etwas zurück!

### **Abgabe:**

Abgabetermin ist zwei Wochen vor Projektbeginn am .....

## Arbeitsblatt M5C

**Formale und inhaltliche Aufgabenstellungen und Bewertungskriterien für das Portfolio, Teil C, für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zur Reflexion des Projekts „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“**

### **Aufgabenstellung:**

Im Anschluss an die drei Projektstage werden Sie (Partner- oder Einzelarbeit möglich) die Durchführung reflektieren. Dabei sollen Ihnen die Notizen helfen, die Sie während der Durchführung angefertigt haben, wie auch die Evaluationsbögen der Kinder.

- Wie verlief die Durchführung? Was ist gelungen, was würden Sie verändern?
- Gab es Entwicklungen innerhalb Ihrer Gruppe/n?
- Ergaben sich Fragen im Verlauf des Projekts? Welche und wie konnten diese geklärt werden?
- Schätzen Sie ein, ob es notwendig ist, ein solches Projekt durchzuführen!

### **Bewertungskriterien:**

- Die Reflexion ist in einem Fließtext geschrieben.
- Detailliert wurde der Projektverlauf eingeschätzt.
- Eine mögliche Entwicklung in der Gruppe wurde erfasst.
- Eine Wertung wird sinnvoll begründet.
- Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Inhalt und Verlauf des Projekts!
- Die äußere Form (Schrift, Zustand der Blätter, etc.) ist angemessen.
- Wiederholte Verstöße gegen die deutsche Rechtschreibung und Grammatik fließen negativ in die Bewertung ein.

### **Hinweise:**

- Bei Abgabe dieses Teils des Portfolios sind gleichzeitig die von der Schule zur Verfügung gestellten Materialien vollständig und geordnet abzugeben!

### **Abgabe:**

- Abgabetermin ist eine Woche nach Projektende am .....

## Arbeitsblatt M6

**Arbeitsblatt zur Selbstkontrolle der Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter im Rahmen des Projekts „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“ (wird vorab digital zur individuellen Bearbeitung zur Verfügung gestellt)**

Namen (der GruppenleiterInnen):

Projekttag 1 am:		Vorbereitung in der Schule
Einheit Nr./Titel		Wie wurde die Planung umgesetzt?
Zeit		
1/Begrüßung/Einführung ins Thema		
2/Zeitstrahl		
3/„Gallery Walk“		
4/Arbeitsblatt „Das KZ Sachsenhausen“		
5/Spiel „Gruppenzugehörigkeit“		
6/Biografien		
7/Ausblick auf den Gedenkstättenbesuch		

Bemerkungen:

Projekttag 2 am:		Besuch der Gedenkstätte Sachsenhausen/ Projektarbeit
Einheit Nr./Titel		Wie wurde die Planung umgesetzt?
Zeit/Ort		
1/Einführung		
2/Skizzieren Turm A*		
3/Freizeit-Ampel		
4/Tagesablauf eines Häftlings im KZ Sachsenhausen		
5/Gruppenarbeit „Häftlingsalltag im KZ Sachsenhausen“		
6/Erstellung und Präsentation eines Wandplakats		
7/Abschluss, „Abschied vom Ort“		

Bemerkungen:

Projekttag 3 am:		Ergänzung und Nachbereitung in der Schule
Einheit Nr./Titel		Wie wurde die Planung umgesetzt?
Zeit/Ort		
1/Einführung/Reflexion		
2/fiktive Biografien		
3/evtl. Vorstellen einer „realen“ Biografie		
4/Gesamtabschluss		

Bemerkungen:

\*Falls Sie den Ablauf verändert haben, bitte mit kurzer Begründung vermerken.

## Arbeitsblatt M7

### Beurteilungs-/Bewertungsbogen für die Aus- und Bewertung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe am Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“

#### Teil A Portfolio = Materialsammlung zum Thema/fachlicher Teil

- 1 - 0 • Die nationalsozialistische Ideologie (im Fachunterricht vorbereitend bearbeitet)
- 1 - 0 • Der totalitäre Staatsaufbau des „Dritten Reiches“, die Politik der „Gleichschaltung“ und Formen der Herrschaftsinszenierung (im Fachunterricht vorbereitend bearbeitet)
- 3 - 2 - 1 - 0 • Die Verfolgung und Vernichtung der Juden und anderer Minderheiten, die Euthanasie
- 3 - 2 - 1 - 0 • Die Bandbreite des deutschen Widerstands und die Akzeptanz der NS-Herrschaft 1933-1945
- 3 - 2 - 1 - 0 • Konzentrationslager/Das KZ Sachsenhausen
- 1 - 0 Quellenangaben erfolgen korrekt
- 1 - 0 Glossar
- 1 - 0 formale Aspekte

#### Teil B Portfolio = Materialsammlung zur Vorbereitung und Durchführung des Projekts

##### 1. Projekttag

- 2 - 1 - 0 Einheit 1: Begrüßung/Einführung in das Thema
- 1 - 0 Einheit 2: Zeitstrahl
- 1 - 0 Einheit 3: „Gallery Walk“
- 1 - 0 Einheit 4: Arbeitsblatt „Das Konzentrationslager Sachsenhausen“
- 1 - 0 Einheit 5: Spiel „Gruppenzugehörigkeit“
- 1 - 0 Einheit 6: Biografien (Biografien bearbeitet)
- 1 - 0 Einheit 7: Ausblick auf den Gedenkstättenbesuch

##### 2. Projekttag

- 1 - 0 Einheit 1: Einführung
- 1 - 0 Einheit 2: Skizzieren des Turms A
- 1 - 0 Einheit 3: „Freizeit-Ampel“
- 1 - 0 Einheit 4: Tagesablauf eines Häftlings im KZ Sachsenhausen
- 1 - 0 Einheit 5: Gruppenarbeit „Der Alltag der Häftlinge im KZ Sachsenhausen“
- 1 - 0 Einheit 6: Erstellung und Präsentation eines Wandplakats
- 2 - 1 - 0 Einheit 7: Abschluss, „Abschied vom Ort“

##### 3. Projekttag

- 1 - 0 Einheit 1: Einführung
- 1 - 0 Einheit 2: Variante 1: „Fiktive Biografien“/Variante 2: „reale Biografien“
- 1 - 0 Einheit 3: Gesamtabschluss des Projekts

##### übergreifende Kriterien

- 2 - 1 - 0 Einbringen eigener Ideen und Variationen
- 1 - 0 zeitliche Planung

##### Gestaltung

- 1 - 0 Themen wurden übersichtlich und sinnvoll strukturiert.
- 2 - 1 - 0 Bei den Texten wird der Lesefluss durch Grammatik- und Rechtschreibfehler nicht beeinträchtigt.
- 2 - 1 - 0 Die äußere Form ist einer Fachmappe entsprechend.

#### Teil C Portfolio = Reflexion des Projekts

- 3 - 2 - 1 - 0 Die Gesamtreflexion „Soll-Ist“ (Zielstellung und Ergebnisse) erfolgt sinnvoll.
- 6-5-4-3-2-1-0 Die Reflexion einzelner Abschnitte erfolgt sinnvoll und begründet.
- 3 - 2 - 1 - 0 Die Selbstreflexion ist tiefgründig und begründet.
- 2 - 1 - 0 Die Reflexion der Tandemarbeit (mit Partner) erfolgt kritisch und begründet.
- (2) - 1 - 0 Eine Reflexion der Gruppendynamik/-entwicklung ist erfolgt.

## Arbeitsblatt M8

### Übersicht über die Gruppenarbeitsplätze

(zum Aushang im Arbeitsraum der Fachlehrerinnen und Fachlehrer)

Datum 1. Tag:

Datum 3. Tag:

Gruppen-Nr.	Namen der GruppenleiterInnen	Namen der zu betreuenden SchülerInnen	Arbeitsraum
1			
2			
3			
4			
5			
6			
...			

## Arbeitsblatt M9

**Beobachtungsprotokoll der Fachlehrerinnen und Fachlehrer zur Arbeit der Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe am Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“**

Gruppen-Nr.:

Projekttag:

Einheit:

Raum-/Gruppensituation:

genutzte Arbeitsmaterialien:

zu bewerten	Name	Name
Aktivität		
Teamarbeit		
Fachlichkeit		
weitere Bemerkungen		

Hinweise und Bemerkungen durch die Fachlehrerin/den Fachlehrer:

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Fachlehrerin/Fachlehrer

## Arbeitsblatt M10

### Evaluationsbogen für Schülerinnen und Schüler der Orientierungsstufe am Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern“

Deine Meinung ist uns wichtig!!!

Trage in die Tabelle zunächst einmal die Namen deiner Gruppenleiterinnen/Gruppenleiter ein!\*

Damit wir am Ende dieses Projekts gut einschätzen können, ob es erfolgreich verlaufen ist, wollen wir unbedingt deine Meinung wissen. Du kannst gerne auch anonym antworten, brauchst also deinen Namen nicht auf das Blatt schreiben. Bitte lies dir in der Tabelle unten in der linken Spalte die Fragen durch! Überlege, ob du sagen würdest, dass es sehr gut (+) oder gut (o) oder eher weniger gut (-) war. Kreuze dieses Zeichen dann für jeden Gruppenleiter an!

#### Projekttag 1 (Vorbereitung in der Schule), Datum:

Einheit	*Name des 1. Gruppenleiters			*Name des 2. Gruppenleiters		
1. Wie schätzt du die Begrüßung in der Gruppe heute Morgen ein?	+	o	-	+	o	-
2. Wie hatten sich die Gruppenleiter/innen (GL) auf den heutigen Tag vorbereitet?	+	o	-	+	o	-
3. Wie haben die GL die Aufgaben erklärt?	+	o	-	+	o	-
4. Konnten die GL auf eure Fragen gut antworten?	+	o	-	+	o	-
5. Hast du das Gefühl, heute viel Neues erfahren zu haben?	+	o	-	+	o	-
6. Weißt du, was dich morgen erwartet?	+	o	-	+	o	-

Wenn dir noch etwas ganz Wichtiges einfällt, dann kannst du es hier aufschreiben:

# Gemeinsam lernen

## Arbeitsblatt M10

**Projekttag 2 (Fahrt Gedenkstätte Sachsenhausen), Datum:**

Einheit	*Name des 1. Gruppenleiters			*Name des 2. Gruppenleiters		
1. Wie schätzt du die Begrüßung in der Gruppe heute Morgen ein?	+	0	-	+	0	-
2. Wie hatten sich die Gruppenleiter/innen (GL) auf den heutigen Tag vorbereitet?	+	0	-	+	0	-
3. Wie haben die GL die Aufgaben erklärt?	+	0	-	+	0	-
4. Konnten die GL auf eure Fragen gut antworten?	+	0	-	+	0	-
5. Hast du das Gefühl, heute viel Neues erfahren zu haben?	+	0	-	+	0	-
6. Weißt du, was dich morgen erwartet?	+	0	-	+	0	-

Wenn dir noch etwas ganz Wichtiges einfällt, dann kannst du es hier aufschreiben:

**Projekttag 3 (Auswertung in der Schule), Datum:**

Einheit	*Name des 1. Gruppenleiters			*Name des 2. Gruppenleiters		
1. Wie schätzt du die Begrüßung in eurer Gruppe heute Morgen ein?	+	0	-	+	0	-
2. Hast du dich mit deinem/deiner Gruppenleiter/innen (GL) wohl gefühlt?	+	0	-	+	0	-
3. Wie haben die GL die Aufgaben erklärt?	+	0	-	+	0	-
4. Konnten die GL auf eure Fragen gut antworten?	+	0	-	+	0	-
5. Hast du das Gefühl, dass der Besuch der Gedenkstätte gestern auch heute eine Rolle gespielt hat?	+	0	-	+	0	-
6. Konntest du deine Gefühle offen aussprechen?	+	0	-	+	0	-
7. Wie gefiel dir der Abschluss des heutigen Tages?	+	0	-	+	0	-

Wenn dir noch etwas ganz Wichtiges einfällt, dann kannst du es hier aufschreiben:

## Peer-Learning in Wien



Gerda Reissner aus Wien im Gespräch mit Schülern am Recknitz-Campus Laage / Quelle: RecknitzCampus Laage

Im Oktober 2012 besuchte eine Lehrerin der Kooperativen/Neuen Mittelschule (KMS/NMS) Schopenhauerstraße Wien 18 den Schulcampus Laage und hatte dort die Gelegenheit, am Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern durch Peer-Learning“ teilzunehmen. Das „Job-Shadowing“ während des dreitägigen Projekts wurde als sehr intensiv erlebt. Bestehend waren die detaillierte und genaue Planung durch das Projektteam der beteiligten Schulstufen (Klasse 12 und Klasse 6). Das Gelingen jeder einzelnen Phase basierte auf diesen umfangreichen Vorarbeiten. Die einzelnen Module wurden von den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern aber nicht als statisch gesehen, sondern im Prozess ständig hinterfragt, reflektiert, evaluiert und adaptiert. In diesen Prozess miteinbezogen zu werden, machte für die Teilnehmerin den Besuch besonders wertvoll. Dass die Schülerinnen und Schüler der Abiturklasse das Projekt schon selbst von der „anderen Seite“ kennengelernt und erlebt hatten, war sicher Grund dafür, dass eine so sensible Führung durch die Gedenkstätte eines ehemaligen Konzentrationslagers, die ausschließlich in den Peer-Gruppen ohne Erwachsenenbeteiligung erfolgt, möglich war.

Besonders beeindruckend war die Schlusssequenz in Sachsenhausen, bei der die Schülerinnen und Schüler Erinnerungszeichen setzten. Diese Methode kann bei eigenen Projekten zum Thema „Gedenken“ ähnlich eingesetzt werden.

## Das Projekt an unserer Schule

Die Idee, schon im Schulalter von 11 - 12 Jahren das

Thema Holocaust in einem Peer-Learning-Projekt aufzugreifen, erschien uns machbar, doch zeigten sich schon in den schulischen Strukturen große Unterschiede, die eine enge Adaption nicht möglich machen.

Die unter Pkt. 2.2 dargestellte Projektbeschreibung „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern durch Peer-Learning“ wurde in der Partnerschule KMS/NMS als Vorlage für ein eigenes Projekt genutzt. Wir haben uns dafür entschieden, weil hier historisches Wissen in einen neuen Kontext gestellt wird. Der Methodenpluralismus, den dieses kooperative Lernen bietet, hebt die Verantwortung für das eigene Lernen auf eine neue Ebene. Im Projekt wird Geschichte im unmittelbaren Lebensumfeld erfahren. Historische Fakten bekommen

## KMS/NMS

### Info

Im Gegensatz zu der Gesamtschule in Laage, wo 10- bis 18-Jährige unter einem Dach unterrichtet werden, ist die KMS/NMS Wien 18 als einzige öffentliche Pflichtschule für die Mittelstufe (5.-8. Pflichtschuljahr) im 18. Bezirk Wiens ein Standort, der ca. 90% Schülerinnen und Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch aufweist. Oberstufenformen arbeiten aufgrund der unterschiedlichsten Ausgangspositionen (Alter, Herkunft, Wissensunterschiede, sozio-ökonomische Diskrepanzen ...) sehr divergent.

einen Bezug zur Gegenwart (Ausgrenzung, Toleranz, Solidarität) und zum Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Zunächst galt es, den Kontakt zu einem Gymnasium bzw. zu einer Oberstufenklasse herzustellen und sie von unserer Projektidee zu überzeugen. Genutzt werden auch Kontakte zu naheliegenden Museumseinrichtungen bzw. dem Jüdischen Museum der Stadt. Deren museumspädagogisches Material und Vermittlungsprogramme sowie schuleigene Arbeitsblätter und Internetinformationen bieten Grundlagen für die Umsetzung des Vorhabens.

In einem ersten Schritt absolvieren die Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschüler des Partnergymnasiums einen geführten Stadtspaziergang „Zurück in die Zukunft“ - ein Weg, der Vergangenheit und Gegenwart bewusst verbindet. Ausgrenzung, Verfolgung und Stigmatisierung von Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus sind dabei inhaltliche Schwerpunkte. Fassbar wird dies für die Schülerinnen und Schüler am

# Peer-Learning in Wien

Beispiel von Gedenkstätten im ersten Bezirk Wiens (Innere Stadt).



Schülerinnen und Schüler des benachbarten Gymnasiums sprechen zu jüdischem Leben in Wien / Quelle: KMS/NMS Wien 18

Die fachliche und pädagogische Begleitung übernehmen dabei Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter des Jüdischen Museums Wien. Schülerinnen und Schüler treffen sich vor dem koscheren Lokal „alefafe“. Diese Adresse liegt mitten in der Innenstadt und mitten in der „Ausgehmeile“ von Wien. Bevor der gemeinsame Rundgang beginnt, führen die Jugendlichen ein Gespräch über den Namen des Restaurants und die im Schaufenster sichtbare Speisekarte. Darauf wird noch vor Beginn des Rundgangs reagiert, da der Spaziergang - wie jede Vermittlung historischer Inhalte - in der eigenen Gegenwart beginnt. Die Stationen, an denen die Gruppe nun gemeinsam vorbei geht, dokumentieren jüdische Geschichte und Gegenwart gleichermaßen. Gezielte Fragen machen die Schülerinnen und Schüler zu Akteuren: Was siehst du? Warst du schon einmal hier? Was verbindest du mit dieser Adresse? Gefällt es dir hier? Würdest du einen Gast, der dich in Wien besucht, an genau diese Stelle führen? Warum? Warum nicht?

Die Jugendlichen wählen danach interessenbezogen Stationen und Themen aus und bereiten diese im Deutsch- und Geschichtsunterricht für die jüngeren Schülerinnen und Schüler der Mittelschule (Klasse 6) auf. Als „Guides“ erstellen sie nicht nur ein Präsentationskonzept für ihr „Spezialgebiet“, sondern sie stellen es der eigenen Klasse vor und erhalten ein Feedback (über Inhalt, Verständlichkeit ...). Die Lebenswelten der Jugendlichen werden so einbezogen.

## Zurück in die Zukunft

Info

Zurück in die Zukunft - ein Stadtspaziergang der anderen Art. Stationen sind:

- Stadttempel
- Judengasse 11
- Blick in den 2. Bezirk
- Morzinplatz
- Marc-Aurel Straße 5 - Standort des Palästinaamtes und der JUAL (Jugendalija)
- Hoher Markt 1
- Jordangasse 7 - Standort und Büro des zionistischen Mädchenvereins „Mirjam“
- Judenplatz 2
- Judenplatz 8

(s. hierzu auch das Projekt „Geh'n wir doch mal raus“, Kapitel 3.1.2)

In einem zweiten Schritt erfolgt die Zusammenführung der Unter- und Oberstufenklassen in gemeinsamer Projektarbeit im Umfang von zwei Doppelstunden an der KMS/NMS. Es beginnt mit einer gemeinsamen Stunde der Schülerinnen und Schüler beider Schulen im Turnsaal. Mit Übungen nach der Methode des Forumtheaters lernen Kinder und Jugendliche sich etwas kennen.

## Forumtheater

Info

Das Forumtheater ist die zentrale Methode im Theater der Unterdrückten, entwickelt von Augusto Boal, Rio de Janeiro. Es stellt dem Publikum eine Szene vor, die schlecht und unbefriedigend endet. Ein „Joker“ ermutigt das Publikum, diese Szene im Dialog zu einem besseren Ende zu bringen. Die Zusehenden können sich in die dargestellten Szenen einwechseln und die Schauspielenden, die Schwache, Diskriminierte oder Benachteiligte spielen, ersetzen. Dabei geht es um Antworten auf die Fragen: Was würde ich in der dargestellten Situation tun? Wie können wir durch unsere Ideen und unser Handeln die Szene verändern?

(s. auch [http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit\\_2\\_Theater.pdf](http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf))

Danach erfolgt die Einteilung in Kleingruppen (fünf Kinder der Mittelstufe, vier Oberstufenschülerinnen und -schüler). Jede Gruppe hat nun einen eigenen Klassenraum, in dem sie eine Stunde Zeit hat für die Vorbereitung einer Präsentation über das selbst gewählte Thema. In diesen Kleingruppen vermitteln zu-

erst die älteren Schülerinnen und Schüler ihr Wissen an die Jüngeren. Dann gestalten sie gemeinsam ein Plakat für die Präsentation. Im Plenum berichten die Peer-Paare über ihre Themen.

Dann werden die Rollen getauscht und die Schülerinnen und Schüler der KMS/NMS fungieren als Ex-



Ein Schüler des Gymnasiums fasst die Ergebnisse der Recherchen zusammen / Quelle: KMS/NMS 18

pertinnen und Experten, werden zu Lehrenden für die Abiturklasse. Sie führen ihre „Peer-Group“ durch die Ausstellung „Sehen und Erinnern“, die in Vorbereitung

auf diesen gemeinsamen Projekttag gestaltet und im Bezirksmuseum ausgestellt wurde (siehe Projekt 3.2.2), erklären die Objekte und erzählen über ihre im forschenden Lernen erzielten Erkenntnisse.

Mit dem Projekt erfüllen wir die Rahmen-/Lehrpläne in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Vermittelt werden historische Fragekompetenz, historische Methodenkompetenz und historische Sachkompetenz. Bei der Bearbeitung unseres Projekts berücksichtigen wir die Relevanz für die zukünftige Lebenssituation, den regionalen Aspekt, den exemplarischen Charakter und fächerübergreifende Bezüge. Wir schaffen geeignete methodische Zugänge, so durch entdeckendes und projektorientiertes Lernen, Lehrausgänge in Museen und zu historischen Stätten.

Wir sind davon überzeugt, dass dieses Projekt eine passende Ergänzung zu weiteren Aktivitäten an unserer Schule ist. Das unter 4.1 beschriebene Nachbarschaftsfest gilt als Brückenbauer zwischen unserer Schule und Nachbareinrichtungen. Dieses Ziel verfolgen wir auch mit dem Geschichtsprojekt, indem wir mit Museen und Schulen kooperieren. Von- und Miteinander lernen ist unserer Meinung nach ein erfolgreiches Konzept.



# Projekte zu Erinnerungszeichen und an Gedenkorten

Museum - Gedenkstätte - Stolpersteine -  
historischer Stadtrundgang

# Lernen an historischen Gedenkort

**Geschichte erfahren - Demokratie gestalten  
„Denk`mal“**



Die Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin / Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

## Projektverantwortlich

Verein Mahn- und Gedenkstätten  
im Landkreis Ludwigslust-Parchim e. V.  
Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin  
Ludwigsluster Straße 2b  
19288 Wöbbelin  
Telefon: 038753-80792  
www.gedenkstaetten-woebbelin.de

## Ansprechpartnerin

Ramona Ramsenthaler  
E-Mail: info@gedenkstaetten-woebbelin.de

## Zielgruppe

Grundschule, Orientierungsstufe  
Alter: 10 - 12 Jahre

## Relevante Unterrichtsfächer

Das Projekt wird vorab in der Schule fächerübergreifend vorbereitet, überwiegend in Deutsch/Sachunterricht, Kunst, Musik und Religion. Für den Projekttag in den Mahn- und Gedenkstätten eignen sich die Fächer Deutsch und Sachunterricht.

## Zeitaufwand

Für den Projekttag sind in der Regel vier Zeitstunden vorgesehen.

## Die Idee

Die Schülerinnen und Schüler lernen einen regionalen historischen Ort kennen, der am Ende des Zweiten Weltkrieges ein Konzentrationslager war, bzw. den Gedenkplatz, der an die Opfer des Konzentrationslagers erinnert.

Sie erfahren etwas über Schicksale verschiedener Opfergruppen. Sie nutzen die Zeit in der Gedenkstätte, die Ausführungen auf sich wirken zu lassen und der Opfer zu gedenken.



Gedenkplatz am ehemaligen Lagergelände / Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

## Ziele

### Sachkompetenz

Am historischen Ort lernen die Schülerinnen und Schüler Denkmäler und Erinnerungsformen kennen. Im Unterricht bereits vermittelte Merkmale einer Diktatur und einer Demokratie werden angesprochen und verdeutlicht.

### Methodenkompetenz

Anhand der Namenssteine auf dem Gedenkplatz am ehemaligen Lagergelände erforschen die Kinder die Nationen, aus denen die Opfer kamen. Der Umgang mit Quellen wird durch Text- und Internetarbeit ermöglicht.

## Werte-Erziehung

Ziel ist die Vermittlung eines ortsbezogenen Geschichtsverständnisses, die Erzeugung von Empathiefähigkeit und Anteilnahme sowie die Herausbildung wertebезogener Haltungen. Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte werden die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert für aktuelle Probleme: Konflikte, Diskriminierungen und Menschenrechtsverletzungen.

## Soziale Kompetenzen

Schülerinnen und Schüler erfahren Elemente interkultureller Kompetenz, Toleranz und den Umgang mit Diversität. In einer Reflexionsphase verknüpfen sie eigene Handlungsziele mit Einstellungen und Werten anderer. Durch die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse lernen sie Meinungen und Gefühle zu äußern und die anderer zu respektieren.

## Projektverlauf

### 1. Vorbereitungsphase

Ein Besuch der Gedenkstätte durch Schülerinnen und Schüler ist ohne vorherige intensive Vorbereitung im Unterricht nicht möglich. Dazu arbeiten die Schulen bereits im Vorfeld eng mit den Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin zusammen. So wird an den Schulen notwendiges Wissen vorab fächerübergreifend vermittelt, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Gedenkstätten wissen, worauf sie beim Gedenkstättentag aufbauen können. Bewährt hat sich an den Schulen das Literaturprojekt „Der überaus starke Willibald“ (s. Projektbeschreibung 4.5) und der Stolperstein-Rundgang mit Besuch der Synagoge (s. Projektbeschreibung 3.2.1) in der nahe gelegenen Stadt Hagenow.

Es geht grundsätzlich um eine langfristige und ganzheitliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung der Schulkonferenz, der Eltern und anderer Akteure. Schulen können sich in den Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin für die einzelnen Klassenstufen auch thematische Kinderliteratur, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien ausleihen.

In die Gedenkstätte mitzubringen sind Schreibzeug, ein Sitzkissen, Pausenbrot und etwas zu trinken.

### 2. Projektbeginn

Die Schülerinnen und Schüler kommen in Begleitung einer Lehrerin oder eines Lehrers, oft auch einzelner Eltern, zu den Gedenkstätten. Der Projekttag wird in der Regel um 8.30 Uhr vor Ort begonnen. Bei Ankunft erhält jedes Kind eine Schreibunterlage und Papier,

um Notizen machen zu können. Nach einer kurzen Einführung durch eine Gedenkstättenmitarbeiterin oder einen Mitarbeiter haben die Kinder zunächst einmal Zeit, den Ort auf sich wirken zu lassen. Sie können herumgehen und sich den Gedenkstein, die aufgebrochenen Steine oder Informationstafeln ansehen. Wer möchte, kann bereits Notizen machen zu dem, was hier passiert ist oder darüber, wie der Ort auf ihn wirkt, was er empfindet.

### 3. Projektphase

Nach etwa zehn Minuten versammeln sich die Kinder. Die Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen stellen den historischen Ort nun vor. Die Kinder erfahren, dass hier am Ende des Zweiten Weltkrieges ein Konzentrationslager war, sehen dazu ein historisches Foto (M1), erhalten einen Lageplan (M2) (der Lageplan und das Foto sind notwendig, um sich die Dimension des Lagers vorstellen zu können, da nur sehr wenige Überreste zu sehen sind) und ein Arbeitsblatt (M3). Es wird über den Krieg, Opfergruppen und das heutige Erinnern und Gedenken informiert und gesprochen. Dabei werden die Kinder in ihrer Wissenswelt abgeholt: Was wissen sie bereits über den Krieg, was haben möglicherweise Großeltern über diese Zeit und ihre Erinnerungen erzählt.



Mitarbeiterin der Mahn- und Gedenkstätten im Gespräch mit einer Schulklasse / Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

Durch die intensive Vorbereitung im Unterricht ist es möglich, mit den Kindern über historische Begriffe und Ereignisse zu reflektieren, die in einem klaren Bezug zur Gedenkstätte Wöbbelin, zum historischen Ort, stehen. Es werden die hier inhaftierten Menschen und ihre Herkunft sowie die konkreten Bedingungen der Haft erläutert. Die Kinder erfahren, dass schon lange vor Beginn des Zweiten Weltkrieges Hitler damit be-

# Lernen an historischen Gedenkort

gonnen hatte, Menschen willkürlich einzusperren (die so genannte „Schutzhaft“), dass dies ohne Gerichtsurteil geschah, dass vielmehr Hitler und seine Partei bestimmten, was Recht und Gesetz war. Als die Gefängnisse nicht mehr ausreichten, wurde mit dem Bau von Konzentrationslagern begonnen, in denen Menschen hinter Stacheldraht eingesperrt wurden. Ein Beispiel dafür ist Wöbbelin. An diesem Ort waren zum Ende des Zweiten Weltkrieges Menschen aus über 20 Ländern eingesperrt. Die Bedingungen für die Häftlinge an diesem Ort werden erläutert. Auf diesem Gedenkplatz erinnern die Namen auf den aufgebrochenen Steinen an die Opfer. Schlusspunkt ist hier zunächst die Erwähnung der Befreiung des Lagers am 2. Mai 1945 durch amerikanische Soldaten.

Nun werden die Begriffe Diktatur und Demokratie besprochen. Dabei spielen Themen wie Meinungsfreiheit und Religionsfreiheit sowie das Wissen über unterschiedliche Parteien und aktuelle politische Fragen eine wichtige Rolle. Auf diese Weise wird der Aktualitätsbezug der Auseinandersetzung mit Unterdrückung am historischen Ort deutlich gemacht.

Die Gestaltung des Gedenkplatzes durch die Namen auf den aufgebrochenen Steinen, die an die Opfer erinnern, ermöglicht es den Kindern, in der folgenden Phase der selbstständigen Arbeit herauszufinden, aus welchen Ländern die Opfer kamen. An dieser Stelle forschen die Kinder jetzt genauer. Sie werden auch gebeten zu überlegen, was das aufgebrochene Gesteinsfeld zu bedeuten hat. Dazu machen sie Notizen, die sie, zusammen mit ihren Eindrücken von dem kurzen Rundgang am Anfang des Projekttag, in das folgende Gespräch einbringen.



Die aufgebrochenen Steine auf dem Gedenkplatz / Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

Nach ca. 15 Minuten lesen sie die Namen vor und nennen die möglichen Herkunftsländer. Dadurch werden die Dimension der Aggressionspolitik und das Streben nach Weltherrschaft des Hitlerregimes deutlich. Es wird klar, warum noch heute so viele Besucher aus dem Ausland nach Wöbbelin kommen. Der Aufenthalt an diesem Platz endet damit, dass die Kinder Blumen an den Namenssteinen niederlegen können.

Gegen 9.30 Uhr fährt die Gruppe zum Museumsgelände. Hier wird zunächst eine Pause eingelegt, mit Frühstück, Gesprächen, Nachdenken.

Es folgt eine Vertiefungsphase am Denkmal für die Opfer der „Todesmärsche“. Die Schülerinnen und Schüler haben wiederum Zeit, sich das Denkmal selbst zu erschließen.



Selbstständige Arbeit am Denkmal / Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

Sie beschreiben dann, was sie gesehen haben und wie sie das Dargestellte verstehen. Zu erkennen sind abgemagerte Häftlinge in unzureichender Kleidung, zwei Wachmänner in Uniformen, die einen Schlagstock und eine Waffe haben, ein Hund, der zähnefletschend Richtung Häftlinge schaut. Es wird eine Situation dargestellt, wie Konzentrationslager geräumt, die Gefangenen zu Fuß in andere Lager getrieben wurden. Die Erkundung auf dem Gelände endet am Bestattungsort, auf dem einige der Opfer des Konzentrationslagers Wöbbelin beerdigt wurden.

Es folgt eine Reflexions- und Verarbeitungsphase. Den Gruppen steht dafür ein Raum im Museum, bei gutem Wetter vorzugsweise ein schöner Platz auf dem Außengelände zur Verfügung. Die Kinder erhalten Arbeitsaufträge, die sie das Gesehene und Gehörte verarbeiten lassen:

# Lernen an historischen Gedenkorten



Gerda Reißner von der KMS in Wien schaut sich Schülerarbeiten an / Quelle: privat



Beschreibt oder zeichnet eines der beiden Denkmäler, die ihr heute gesehen habt! Entwerft ein eigenes Denkmal für die Opfer des Konzentrationslagers! Ihr könnt auch ein Denkmal abzeichnen!

Schreibt ein Gedicht oder einen Text zum Thema Krieg und Frieden oder zu etwas, das euch besonders bewegt hat.

Nehmt das Wort **W O E B B E L I N** und nutzt die einzelnen Buchstaben zur Bildung von Wörtern, die mit eurem Projekt hier zu tun haben, z. B. O - Opfer.

Die Arbeitsergebnisse - Bilder, Geschichten, Gedichte - werden im Anschluss präsentiert.



Schülerinnen und Schüler tragen zum Abschluss des Projekttagess ihre Gedanken vor / Quelle: privat

## Material

### M 1

Historisches Foto von 1945. Quelle: USHMM Washington.

### M 2

Plan vom ehemaligen Lagergelände. Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin.

### M 3

Aufgabenblatt. Quelle: Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin.

## Literaturhinweise

Abram, Ido; Heyl, Matthias (1996): „Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule“. Rororo. Reinbek b. Hamburg. ISBN 3-499-19733-2.

(geeignet für die Fortbildung des Lehrers, der Lehrerin zum Thema Holocausterziehung mit Kindern)

Auerbacher, Inge (1992): „Ich bin ein Stern“. Beltz & Gelberg. Weinheim/Basel. ISBN 978-3-407-78949-5. (geeignet als Lektüre zur Vorbereitung des Projekttagess für die Klassen 5 bis 6)

Bildungsangebote der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin, Hrsg. Verein Mahn- und Gedenkstätten im Landkreis Ludwigslust-Parchim e. V.. Janner & Schoene. Schwerin. 2. Auflage 2013.

(für die Hand der Lehrerin/des Lehrers zur inhaltlichen Vorbereitung des Projekttagess)

Dagan, Batsheva (2008): „Chika, die Hündin im Ghetto“. Hrsg. Theater im Schuppen e.V. Frankfurt/Oder. ISBN 978-39812358-1-4.

(geeignet als Lektüre für die Klassen 4 und 5)

Levine, Karen (2006): „Hanas Koffer“. Ravensburger Buchverlag. Ravensburg. ISBN 978-3-473-52308-5.

(geeignet für ein Literaturprojekt in den Klassen 5 bis 6)

Wieviorka, Annette (2. Auflage, 2003): „Mama, was ist Auschwitz?“ List Verlag München. ISBN 3-548-60088-3. (für die Hand der Lehrerin/des Lehrers geeignet)

Unterrichtshilfen:

Reddig-Korn, Birgitta (Hrsg., 2007): „Materialien zur Unterrichtspraxis - Karen Levine: „Hanas Koffer““. Ravensburger Buchverlag. Ravensburg. ISBN 978-3473980581.

# Lernen an historischen Gedenkorten

Böhmman, Marc; Schäfer-Munro, Regine; Hudemann, Katja (Hrsg., 2008): „„Ich bin ein Stern“ im Unterricht“. Lehrerhandreichung zur Erzählung von Inge Auerbacher. Beltz & Gelberg. Weinheim/Basel. ISBN 978-3407626356.

Wertenbroch, Wolfgang (Hrsg., 2011). „Willi Fähmann „Der überaus starke Willibald“, Literaturseiten, Textverständnis, Lesekompetenz, Politisch denken, Fantasie & Kreativität“. Mit Lösungen und Kopiervorlagen. Kohl Verlag Kerpen. ISBN 978-3-86632-175-5.

# Lernen an historischen Gedenkort

## Arbeitsblatt M1



# Lernen an historischen Gedenkort

## Arbeitsblatt M2

**Gedenkstätte Konzentrationslager Wöbbelin**  
Memorial Concentration Camp Wöbbelin

Ehemalige Bahnstrecke  
Ludwigslust - Schwern  
*former railroad track*

Massengräber  
*mass graves*

Stelwerk Wöbbelin  
*interlocking box Wöbbelin*

Anschlussgleis Wöbbelin  
*interconnecting track Wöbbelin*

Eichenallee  
*oak avenue*

Lagerzaun  
*camp fence*

Engang  
*entrance*

Holzbaracken  
"Reherthors"  
*wooden huts*

Bundesstraße  
*federal highway B 106*

Wöbbelin 3 km

**Steinbaracke 55**  
*(nicht erhalten)*  
*brick hut*

**Steinbaracken 56-59**  
*(Fundamente erhalten)*  
*brick huts*

**Pumpe**  
*pump*

**Küche**  
*(nicht erhalten)*  
*kitchen*

**Latrine**  
*(Fundamente erhalten)*  
*latrine*

**SS-Baracke**  
*(nicht erhalten)*  
*SS hut*

**Ort des Gedenkens**  
*commemoration place*

**Gedenksteine**  
*memorial stones*

**Informationstafel**  
*information board*

**Schautafeln**  
*presentation boards*

**Klinkerfiguren**  
*brick figures*

**Ankunft**  
*arrival*

**Hunger**  
*hunger*

**Trost**  
*comfort*

**Tod**  
*death*

**Hoifnung**  
*hope*

100 m

100 m

## Arbeitsblatt M3

### Ein Projekttag in den Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

Bearbeitet folgende Aufgaben:

1. Wann wurde das Konzentrationslager Wöbbelin, das Außenlager des KZ Neuen-gamme, errichtet? Wie lange hat es existiert?
2. Menschen aus 20 Nationen waren in diesem Lager eingesperrt. Versuche anhand der Namen auf dem Denkmal heraus zu finden, welche es waren. Aus welchen Ländern stammten die meisten Opfer?
3. An welchen Orten wurden die Opfer auf Befehl der amerikanischen Befreier bestattet?
4. Beschreibt oder zeichnet das Denkmal von Joachim Jastram. Welche Personen erkennt ihr? Entwerft ein eigenes Denkmal für die Opfer des Konzentrations-lagers. Ihr könnt auch ein eigenes Gedicht oder einen anderen Text zum Thema schreiben.

# Lernen an historischen Gedenkorten

## Geh'n wir doch mal raus! Das Museum als Lernort



Außenstelle des Jüdischen Museums Wien auf dem Judenplatz / Quelle: privat

## Projektverantwortlich

Jüdisches Museum der Stadt Wien  
Dorotheergasse 11  
1010 Wien  
Tel.: 00 43 1 5350431130  
<http://www.jmw.at>

## Ansprechpartnerin

Hannah Landsmann  
E-Mail: [hannah.landsmann@jmw.at](mailto:hannah.landsmann@jmw.at)

## Zielgruppe

Schülerinnen und Schüler der Unter-, Mittel- und Oberstufe

## Die Angebote

**Vermittlungsprogramm „Einfach so?“**  
(geeignet für alle Schulstufen)

Bei diesem Programm entscheiden die Schülerinnen und Schüler, worüber gesprochen wird. Sie sind eingeladen, mit ihren Handys oder Kameras ein Objekt auszusuchen, das ihnen besonders gut gefällt, und ein

zweites, das sie nicht verstehen oder das ihnen nicht gefällt - aus welchen Gründen auch immer.

Genau das interessiert uns - warum wurde etwas ausgewählt oder ausgelassen? Warum ist ein Objekt einmal das Negativ- und einmal das Positivobjekt? Jedes Objekt vermittelt Geschichte und erzählt gleichzeitig von Kultur: Jüdische Geschichte, Religion und das Museum selbst sind die Themen einer gemeinsamen dialogischen Annäherung. Wir nehmen junge Museumsbesucherinnen und -besucher ernst und ihre Interessen und Identitäten zum Ausgangspunkt.

Die Schülerinnen und Schüler der KMS Schopenhauerstraße hatten im Rahmen dieses Vermittlungsprogramms mehrere Male Gelegenheit, das jüdische Museum Wien als einen spannenden Ort der Auseinandersetzung zu erleben, der ihnen (auch) Objekte und Geschichte(n) offenbart, die mit ihnen selbst zu tun haben. Den Museumsraum als ein Gelände wahrnehmbar zu machen, wo etwas aufbewahrt, ausgestellt und erzählt wird, was in irgendeiner Weise mit den (jungen) Besucherinnen und Besuchern zu tun hat, ist eines der wichtigsten Lern- und Vermittlungsziele.



Schülerinnen und Schüler verfolgen aufmerksam die Aussagen zur Ausstellung / Quelle: KMS/NMS Wien 18

**Vermittlungsprogramm „New collection. Sehen. Suchen. Finden“ - eine Rallye mit Dingen und Objekten, wenn man alles sehen will und wenig Zeit hat oder wenn man von allem ein bisschen sehen will**  
(geeignet für alle Schulstufen)

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Gegenstand, ein Ding, ein Etwas aus einer Schachtel und sollen zu diesem Stück etwas Passendes in den Vitrinen finden. Dass eine Dose türkischen Kaffees zu der

sephardischen (türkischen) jüdischen Gemeinde passt, dass man Silber nur mit einem weichen Tuch putzen darf, dass auf einem Teller besondere Speisen liegen können, die an den Auszug aus der ägyptischen Sklaverei erinnern, dass ein Objekt aus dem Jüdischen Museum auch einmal im Naturhistorischen Museum war, dass Chanukka-Leuchter aus Sarajevo anders aussehen als die aus Wien oder aus Chicago, erarbeiten die jungen Museumsbesucherinnen und -besucher mit Hilfe der eigenen Augen und ihrer Fantasie.

Als didaktisch-methodisches Prinzip dienen Fragen, die auch gerechtfertigt sind, wenn darauf keine Antwort zu finden ist. Die Mehrdimensionalität der Objekte (Religion/Geschichte/Kultur/Privat/Institutionell) erlaubt den Schülerinnen und Schülern, Einblicke in jüdische Geschichte, Kultur und Lebenswelten zu nehmen, die auf den ersten Blick anders (als die eigenen), auf den nächsten Blick als ähnlich, vertraut, verwandt betrachtet werden können.

Dieser Lehrgang wurde von Studierenden der Pädagogischen Hochschule begleitet. Die Schülerinnen und Schüler hatten auf diese Weise gleichzeitig mehrere Ansprechpersonen (Lehrerinnen/Lehrer, Studentinnen/Studenten, Vermittlerinnen/Vermittler), eine Situation, die im Klassenraum nur mit großen Anstrengungen und im schlimmsten Fall nur nach aufwändigen administrativen Vorbereitungen von statten gehen kann. Das Museum wird so zum Interaktionsort, zu einem Raum für Fragen und Antworten, neue Fragen, Diskussion und Auseinandersetzung.

Ohne jegliche Arbeitsblätter oder Timelines, gänzlich ohne Wand- und Ausstellungstexte zu lesen, sollen die Besucherinnen und Besucher fürs Erste nur ihren Blick benutzen: sie sollen in kleinen Teams (zwei oder maximal drei Kinder) Objekte aussuchen, die ihnen ge- oder missfallen und über die wir dann gemeinsam sprechen.

## Kulturvermittlung im JMW

Info

Die Kulturvermittlung im Jüdischen Museum Wien hat sich das dialogische Prinzip als Interaktionsform gewählt und zu eigen gemacht, da Annäherung und Empathie gegenüber Themen und Menschen, Geschichten und Ereignissen auf diese Art nachhaltig weitergegeben werden.

Die Auswahl der Objekte durch die Schülerinnen und Schüler lässt gewisse Rückschlüsse auf deren eigene

kulturelle Herkunft zu - ein jüdisches Amulett, das als Hand der Fatima den Kindern vertraut ist, oder ein Chanukka-Leuchter mit Halbmond-Motiv sind nur zwei Beispiele. Jedes andere ausgewählte Objekt hat sein eigenes Potenzial - die Tasse, die an die der eigenen Oma erinnert, die Schreibmaschine, mit der man selbst nie geschrieben hat, die man aber aus dem Arbeitszimmer des Vaters kennt (der darauf auch nicht mehr schreibt!) - diese Liste ließe sich fortsetzen.

Die zu erreichenden Lernziele: Das Museum ist ein Ort des Sammelns, Bewahrens, Ausstellens, Erzählens und Erinnerns. Jüdische Kulturgeschichte ist europäische Geschichte, jüdische Geschichte ist Wiener Geschichte, Wiener jüdische Geschichte ist Teil der eigenen Geschichte, die Geschichte hat eine Verortung in der Gegenwart (Objekte im Museum, Adressen im Stadt-raum, Sicht- und Unsichtbares im eigenen Bezirk), die Geschichte hat in der Gegenwart noch etwas zu sagen, all das wird in einem zweistündigen Museumsgespräch angesprochen, reflektiert und umgesetzt. Durch das dialogische, erzählerische Gesprächsmoment können die Schülerinnen und Schüler selbst Teil dieser zu erreichenden Ziele werden. Die im Museum fotografierten Objekte inspirierten die Lernenden in der Schule zu Plakaten und Einträgen auf einer Website.

## Vermittlungsprogramm „Mitgebracht und ausgestellt“

(geeignet für die Mittelstufe)

Im Juni 2013 gestalteten Kinder aus der KMS/NMS Wien 18 mit Schülerinnen und Schülern aus einem Gymnasium in Klosterneuburg im Jüdischen Museum eine eigene kleine Ausstellung „Mitgebracht und ausgestellt“. Die Fläche dieser Ausstellung ist knapp 60 Kubikzentimeter groß und hat das Aussehen einer rechteckigen, in die Wand eingelassenen Vitrine. „Mitgebracht und ausgestellt“ soll Objekte, die Schülerinnen und Schüler von zu Hause mitgebracht haben, mit den Museumsdingen und deren Geschichten verknüpfen.

Bedingt durch den multikulturellen Background der Schülerinnen und Schüler kamen Rosenkränze, Bibeln, Koran-Ausgaben, Gebetsteppiche und Ikonen zum Einsatz, zwei Mädchen hatten gar das (gerade nicht benötigte) Ewige Licht ihrer Kirche mitgebracht! Dass auch die Synagoge so etwas kennt, es noch dazu den gleichen Namen hat - Ner tamid - was es damit und den anderen Objekten auf sich hat, wurde in einer ersten Runde vorgestellt.

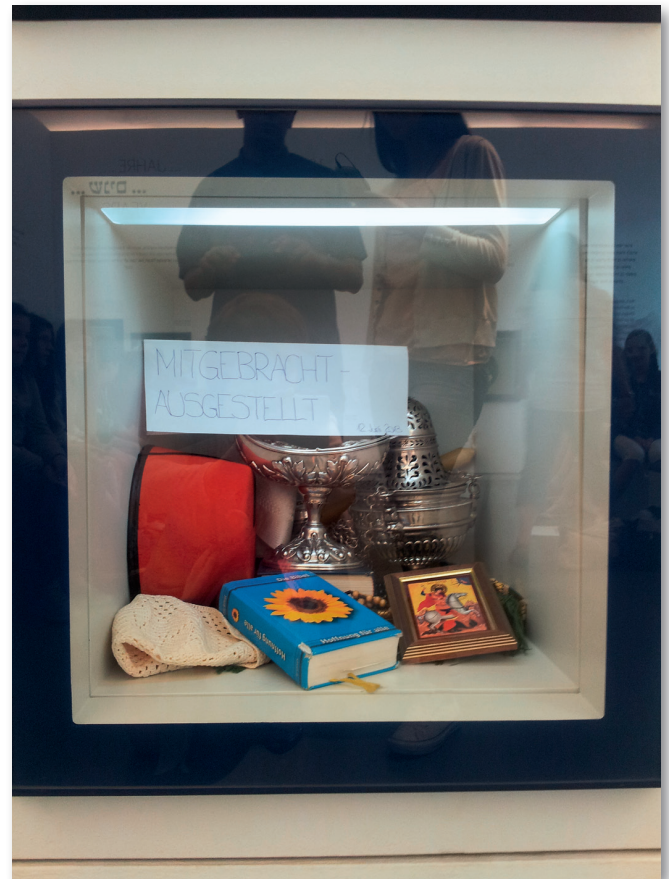
Anschließend sollten die jungen Museumsbesucherinnen und -besucher in den drei Stockwerken des Museums nach Objekten suchen, die zu denen, die sie selbst mitgebracht hatten, passen: zum Koran passte ein Gebetsbuch, zum Gebetsteppich ein Tora-Mantel, zum Weihrauch-Behälter eine Besamim-Dose, zum Ewigen Licht das Ner tamid. Die Objekte wurden so platziert, dass sie gemeinsam (mit den Überbringern und dem Pendant aus dem jüdischen Museum) fotografiert werden konnten.



Mitgebrachtes und Ausgestelltes wird von Kindern fotografiert / Quelle: KMS/NMS Wien 18

Wieder hilft hier das dialogische Prinzip über das Fehlen von Arbeitsblätter bestens hinweg: Fragen, wie etwas genau funktioniert, wie etwas heißt, warum man einen Koran nicht einfach auf den Boden legen kann - bilden ein Geflecht von kulturellen Parallelen und Annäherungen ohne die Unterschiede außer Acht zu lassen. Das Lernziel, die Nähe zwischen verschiedenen kulturellen Vorgängen und Mustern aufzuzeigen, erreichen die Schülerinnen und Schüler hier wieder selbst - durch Fragen, Reagieren, Antworten und neue Fragen. Das gelingt durch die im Jüdischen Museum Wien angewandten Vermittlungsmethoden.

Den ebenfalls fotografisch festgehaltenen Abschluss dieser Sequenz bildete das "Kuratieren" der Kurzausstellung „Mitgebracht und ausgestellt“. Eine Schülerin wurde zur Kuratorin gewählt, die die Objekte nach Anweisung der Leihgeberinnen und -geber in die Vitrine zu legen hatte. Die anderen hatten die Aufgabe, mit Ratschlägen und Tipps zum Aussehen des Vitrinerraums den ästhetischen Anforderungen der jungen Ausstellungsmacherinnen und -machern zu genügen. Dass eine Vitrine eine Beschriftung braucht, ist ebenfalls ein Lernziel. Dass diese auf einem simplen A4 Zettel von Hand der Kuratorin angefertigt werden kann, auch.



Mitgebracht und ausgestellt / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## Vermittlungsprogramm „Zurück in die Zukunft“ Ein Stadtpaziergang der anderen Art (geeignet für Mittel- und Oberstufe)

In Wien kann man gleichzeitig an jüdischer Geschichte und Gegenwart vorbeigehen, wenn man weiß, wo man hinschauen muss. Der Rundgang beginnt in der Seitenstettengasse und endet auf dem Judenplatz.

Dieser Rundgang ist nicht nur kurzweilig, sondern auch nicht langweilig! Er verknüpft Adressen in der Wiener Innenstadt, die mit jüdischer Geschichte und Gegenwart verbunden sind. Nachdem die historischen Fakten in den allermeisten Fällen von den Vermittlerinnen und Vermittlern des Jüdischen Museums kommen (müssen), ist auch in diesem Kontext die dialogische Annäherung das Grundprinzip. Was man an einer Adresse sieht und meistens nicht sehen kann, wird durch Fragen der Museumsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter durch die Schülerinnen und Schüler in Antworten umgewandelt. Ausgehend vom historischen Gebäude des Stadttempels, der einzigen Synagoge Wiens, die im November 1938 nicht ein Raub der Flammen wurde, geht man zum heute nicht mehr vorhan-

denen Hotel Metropole - an der Adresse Morzinplatz befand sich in eben diesem Hotel das Gestapo Hauptquartier. Ein Blick über den Donaukanal führt in den heutigen zweiten Bezirk, der zwischen 1624 und 1670 als "Ghetto im Unteren Werd" den Wiener Jüdinnen und Juden vorbehalten war. Auch nach der Vertreibung 1670 siedelten dort immer wieder jüdische Familien, heute konzentriert sich der Großteil der Infrastruktur der aktuellen jüdischen Gemeinde dieser Stadt dort. Der Weg führt u.a. an einer Bethausadresse vorbei, die keine Erinnerungsplakette trägt. An einer anderen Adresse befindet sich die Gedenktafel auf dem Gehsteig vor dem Haus, weil der Hausbesitzer am Gebäude keine Tafel duldet. Die amüsante Geschichte vom ersten Weihnachtsbaum in Wien und dass der in einem jüdischen Haushalt stand, bricht aus der Geschichte der Verfolgungen und Brüche angenehm aus. Der Weg führt auf den Judenplatz und damit nicht nur zurück in die Zukunft, sondern zum Schoa Mahnmal von Rachel Whiteread, das im Jahr 2000 der Öffentlichkeit übergeben wurde. Dass darunter die Reste der mittelalterlichen Synagoge liegen und im Haus darüber eine Synagoge betrieben wird, wo an Feiertagen und an Schabbat Familien mit Kindern zum Feiern und Beten eintreffen, erklärt den Titel des Programms, der uns durch die Vergangenheit zurück in die Zukunft führt.

Der Weg dorthin läuft durch die Gegenwart. Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Billrothstraße haben diesen Spaziergang als Vermittlungsprogramm gebucht und danach selbstständig überlegt, wie die Inhalte und Themen dieser "Zeitreise" an jüngere Lernende vermittelt werden könnten.

## Vermittlungsprogramm „Lilly“

(geeignet für Mittel- und Oberstufe)

Eine Schachtel voller Dinge und eine Geschichte von Überleben und Erinnern. Das Atrium als neuer Standort der Schachtel führt uns zu einer Diskussion über die Frage der Ausstellbarkeit von Erinnerung.

Die Schachtel enthält alltägliche Kleinigkeiten, die Eltern ihrer Tochter Lilly vor der eigenen Deportation nach England, dahin war sie mit einem Kindertransport gerettet worden, schicken wollten. Vor der eigenen Deportation packten die Eltern Erinnerungen an eine Kindheit in Wien ein und baten in der Kultusgemeinde, diese Schachtel nach England zu schicken. Im Mai 1942 wurde nichts mehr von Wien nach England geschickt und die Erinnerungen überlebten den Krieg und die Jahre danach. Lillys Eltern wurden im Mai 1942 in Maly Trostinec ermordet.

1992 übergab die Wiener jüdische Gemeinde dem Jüdischen Museum Wien eine große Sammlung (Sammlung IKG) als Dauerleihgabe. Diese Sammlung enthält vor allem Kultgerät aus Wiener und österreichischen Synagogen, aber auch Privates, wie Lillys Schachtel, Hausrat oder andere Dinge der Erinnerung.

Schülerinnen und Schüler, die dieses Vermittlungsprogramm buchen, sehen zunächst nur die Schachtel und einige der in ihr aufbewahrten Objekte. Viele Objekte wurden fotografiert, auf Karten montiert und foliert. Schülerinnen und Schüler packen die Schachtel mehr oder weniger aus und verstehen allmählich: die Dinge gehörten wohl einem Mädchen, sie hieß Lilly, lebte in Wien, dann in England. Bevor die Vermittlerinnen/Vermittler im Museum den historischen Rahmen um die Objekte und jene Geschichten spannen, die sie von selbst zu erzählen vermögen, sollen die Schülerinnen und Schüler eine Schachtel zeichnen. Sie sollen diese füllen - mit Dingen für jemanden, den sie sehr lieben, der sie aber jetzt verlässt, aus welchen Gründen auch immer. Eingepackt (gezeichnet oder geschrieben) werden Dinge der multimedialen Neuzeit, aber auch Teddy-Bären, Schmusekissen und immer wieder Manner-Schnitten, eine Wiener Süßigkeit, die offensichtlich nach Heimat, Erinnerung, Wohlfühlen und Geborgenheit schmeckt.

Bevor wir die Geschichte von Lillys Schachtel (das Jüdische Museum Wien hat die 2007 verstorbene Lilly Bial ausfindig gemacht, sie wollte fast nichts davon behalten, die Schachtel aber dem Museum übergeben und ausgestellt wissen) aufrollen und diskutieren, ob das Jüdische Museum Wien der einzige Ort für Lillys Erinnerungen ist, wem die Erinnerung gehört und wer sie auszustellen und zu verwalten hätte, wem die Geschichte eigentlich gehört, die damit erzählt wird, haben Schülerinnen und Schüler gelernt, besser gesagt empfunden, dass Verlust und Flucht, Exil und Erinnerung unter anderen (aktuellen) Vorzeichen auch mit ihnen selbst zu tun hat. Sie sind auf diese Weise Teil des Objekts und seiner Geschichte geworden.

Die Schachtel dient als Anknüpfung zu den in der Ausstellung platzierten Koffern, die ihrerseits von Flucht und Exil zu erzählen haben. Die Schachtel oder Koffer dienen natürlich als Metapher oder als Brücke zwischen uns, unserer Gegenwart und einer grausamen Vergangenheit, die sich niemand, der sie nicht erlebt hat, vorzustellen vermag. Auch wenn das Vorstellen nicht gelingen kann, die persönliche Annäherung ist erwünscht.



# Projekte zu Erinnerungszeichen und an Gedenkorten

Museum - Gedenkstätte - Stolpersteine -  
historischer Stadtrundgang

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

## Stolpersteine erzählen Geschichten - Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum



Stolpersteine in Hagenow / Quelle: privat

## Projektverantwortlich

Europaschule Hagenow  
Kießender Ring 6  
19230 Hagenow  
Tel.: 03883 721029  
www.europaschule-hagenow.eu

## Ansprechpartnerin

Birgit Jehring  
E-Mail: rs4\_hagenow@arcor.de

## Zielgruppe

Grundschule, Orientierungsstufe  
Alter: 9 - 12 Jahre

## Beteiligte Unterrichtsfächer

Deutsch/Sachunterricht, Religion

## Zeitaufwand

ca. 6 Unterrichtsstunden

## Die Idee

Das Wissen über andere Kulturen und Religionen fördert die Offenheit, Toleranz sowie ein friedliches Miteinander. Unwissenheit hingegen führt zu Vorurteilen und Abwehr.

Mit dem Leiter des Museums „Hannah-Meinungen-Haus“ und der Synagoge der Stadt Hagenow suchen die Kinder während eines Projekttages die Stolpersteine der Stadt Hagenow auf. Seit 1992 werden in vielen Städten Deutschlands sogenannte „Stolpersteine“ verlegt. Die kleinen Metallplatten erinnern an die Menschen, die von den Nationalsozialisten deportiert und ermordet wurden und werden vor deren ehemaligen Wohnhäusern in den Gehweg eingelassen.

Während des Rundgangs hören die Kinder die Lebensgeschichten der jüdischen Menschen, die in der Vergangenheit in den Häusern gelebt haben.

Dabei werden das Grauen und das Jüdische nicht in den Vordergrund gerückt, es gehört aber zur Geschichte und den erzählten Geschichten dazu. Die Frage nach dem „Warum?“ für Ausgrenzung, Vertreibung und Vernichtung wird nicht gestellt. Es geht vielmehr um die Menschen, die hier gelebt haben, Freunde oder neidische Nachbarn hatten, um Mitmenschen, die ihnen zur Seite standen oder die nichts sehen und hören wollten, Angst davor hatten, etwas zu sagen oder zu helfen, um Kinder, die stritten und sich wieder vertrugen - wie es das auch heute in Hagenow gibt. Dabei werden die Auswirkungen und Folgen von Machtmissbrauch in Anknüpfung an das Gelernte aus dem Literaturprojekt „Der überaus starke Willibald“ (s. Kapitel 4.5) durchaus verdeutlicht.

## Ziele

### Wissen/Sachkompetenz

Die Kinder lernen Elemente der jüdischen Geschichte und menschliche Schicksale ihres Heimatortes kennen, so zum Beispiel die Synagoge als Gebetshaus, die Menora, die Thora und weiterhin Familienschicksale wie das der Familie Meinungen.

### Fähigkeiten/Methodenkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler eignen sich Wissen über historische Ereignisse durch aufmerksames Zuhören, Beobachten, Befragen oder selbstständiges Erarbeiten an. Zusammenhänge zu den im vorbereitenden Projekt behandelten Themen Ausgrenzung und Gemeinschaft

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

werden erkannt. Sie können Arbeitsergebnisse und Schlussfolgerungen formulieren, darstellen und präsentieren.

## Soziale Kompetenzen

Die Kinder entwickeln das Bedürfnis, als gleichberechtigtes Mitglied in und von der Gemeinschaft anerkannt zu werden und andere anzuerkennen - unabhängig von sozialen und kulturellen Unterschieden. Sie entwickeln moralisches- und Historizitätsbewusstsein, demokratische Verhaltensmuster und Empathie.

## Projektverlauf

### 1. Vorbereitungsphase

An dieser Stelle wird verwiesen auf die Vorbereitungsphase, wie sie beschrieben wird im Projekt „Der Überaus starke Willibald“ (s. Kapitel 4.5)

### 2. Durchführung/Verlauf

Die Schülerinnen und Schüler und deren Lehrerinnen/Lehrer werden vom Leiter des Museums „Hannah-Meinungen-Haus“ in Empfang genommen. Das Gebäude ist das ehemalige Wohnhaus der Eheleute Meinungen mit ihrer Tochter Hannah, die knapp zweijährig 1942 in einem Konzentrationslager umgebracht wurde. Es ist heute ein Museum zur Geschichte des Judentums in Westmecklenburg.



Museum „Hannah-Meinungen-Haus“ in Hagenow / Quelle: Europaschule Hagenow

Die Länge des Rundgangs wird bestimmt vom Alter der Kinder und der zur Verfügung stehenden Zeit. In diesem Fall hören die Schülerinnen und Schüler zunächst Lebensgeschichten von drei Familien an drei Orten mit Stolpersteinen. Die Erfahrung zeigt, dass die Kinder die Stolpersteine vorher gar nicht bemerkt hatten

oder deren Bedeutung nicht kannten, aber auch nicht hinterfragt hatten.

Der Museumspädagoge begrüßt die Kinder mit der Frage: Worum geht es uns heute? Er stellt einen Bezug zum Alltag der Kinder her:



Wer von euch hat Geschwister?

Wie alt sind diese?

Hat jemand eine Schwester/einen Bruder im Alter von Hannah, die in diesem Haus mit ihren Eltern wohnte und die noch nicht einmal zwei Jahre alt wurde?

Streitet ihr manchmal mit euren Geschwistern?

Das Fazit: Streit gibt es oft und überall. Auch Christen und Juden sind nach ihrer Religion Geschwister und trotzdem gab und gibt es Streit.

Der Museumsleiter fährt fort: Wir hören von einer Zeit und von Ereignissen hier in Hagenow, die traurig machen und die wir uns nie wieder wünschen.

Er steht mit den Kindern vor den Wohnhäusern ehemaliger jüdischer Bürgerinnen und Bürger der Stadt, die Stolpersteine im Zentrum der Aufmerksamkeit. Anhand von Bilddokumenten und übertragenen Erzählungen von den jüdischen Familien erklärt der Museumspädagoge den Kindern sehr anschaulich, aber einfühlsam die Schicksale der Menschen nach der Machtergreifung des Nationalsozialismus. Gezeigt werden alte Bilder der Gebäude, es werden die Namen der Bewohnerinnen und Bewohner genannt, berichtet, als was die Eltern und Großeltern der Familien arbeiteten, wie alt die Kinder waren, wenn bekannt, was diese Menschen mochten oder welche Hobbys sie hatten, wie sie mit den Nachbarn auskamen oder ob sie in der Stadt angesehen waren und Vieles mehr. Immer wieder wird auf Erfahrungen der Kinder zurückgegriffen:



Kennt ihr Leute mit diesen Berufen?

Habt ihr gleiche oder ähnliche Hobbys wie die Kinder zur damaligen Zeit?

Dann werden die Inschriften auf den Stolpersteinen gemeinsam gelesen, die Jahreszahlen, von wann bis wann die Familie oder einzelne Familienmitglieder in diesem Haus gelebt haben. In vielen Fällen kann der Museumsleiter berichten, dass sie die Stadt verlassen haben, weit weg gezogen sind, weil ihnen das Leben schwer gemacht wurde, indem man ihnen die Arbeit wegnahm oder viele alltägliche Dinge verbot. Bei dem

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

Rundgang kann den Kindern aufgrund der vorliegenden Materialien fast immer mitgeteilt werden, dass die Menschen überlebt haben oder ausgewandert sind. Viel Bildmaterial wird gezeigt, um den Namen Gesichter zu geben. Für die Schülerinnen und Schüler wird so versinnbildlicht, dass hinter den Namen immer Menschen stehen.

Der Stolperstein-Rundgang dauert ungefähr 45 Minuten. Zwischen den einzelnen Stationen liegt die „Quasselstrecke“, die die Kinder zu intensiven Gesprächen nutzen.

Die auf diesem Rundgang letzte Station ist die Synagoge.



Hagenower Synagoge / Quelle: Europaschule Hagenow

Die Schülerinnen und Schüler werden mit einer Tasse Tee begrüßt, können ihr Pausenbrot essen und sich ausruhen. Während des Rundgangs haben sie viel erfahren über das Leben jüdischer Menschen in ihrem Heimatort. Im Religionsunterricht haben sie sich intensiv mit dem Judentum befasst und können auf viele Fragen des Museumsleiters antworten, u. a.



Kennt ihr Gebetshäuser?  
Habt ihr von jüdischen Festen oder Liedern gehört?  
Warum hat der Kerzenständer diese Form?  
Warum gibt es Sitzplätze oben und unten in der Synagoge?

Es geht zum Abschluss dieses Projekttag aber weniger um theoretisches Wissen. Vielmehr wird erklärt, dass dieser besondere Raum eine Art Kirche ist und wie eine Synagoge funktioniert. Es werden Gegenstände aus der jüdischen Kultur und Religion gezeigt, so eine Menora, eine Thorarolle, die Bedeutung des Thorafingers wird erklärt und vorgeführt, hebräische Wör-

ter werden erklärt, die Jungen dürfen eine Kippa aufsetzen, den Mädchen wird gezeigt, wo sie eigentlich in einer Synagoge sitzen müssten und warum es diese Trennung gibt.



In der Synagoge - Bekanntmachen mit jüdischen Bräuchen / Quelle: privat

Spielerische Elemente werden eingesetzt. So wird ein positives, für die Kinder teilweise „lustiges“ (wegen der unbekannt Riten) Ende des Projekttag gestaltet. Der Museumsleiter: „Sie sollen hüpfen, wenn sie die Synagoge verlassen.“ Nach 45 Minuten endet der Aufenthalt in der Synagoge.

Während des gesamten Rundgangs haben die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, wichtige Informationen (Namen, Berufe, Lebensumstände) stichpunktartig festzuhalten und ggf. besuchte Orte zu fotografieren. Die Aufzeichnungen und Fotos werden im Anschluss für eine Präsentation verwendet.

## Auswertung/Nachbereitung

Am folgenden Tag tragen alle Kinder ihre Eindrücke aus dem Projekttag mündlich zusammen und reflektierten die Informationen. Dieses findet an der Europaschule Hagenow im Deutschunterricht statt. Thematisiert werden Fragen wie



Wie lebten die jüdischen Familien vor und nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten?  
Was hat dich besonders berührt? Warum?  
Sind dir Ausgrenzungen in deinem Umfeld/in unserer Zeit bekannt?  
Hast du selbst einmal Ausgrenzung erfahren?

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

Wie fühlen wir uns selbst in einer solchen Situation?  
Kennt ihr jüdisches Leben heute? Wie leben Juden heute?  
Sind euch Menschen anderer Religionen bekannt und wie erlebt ihr das Zusammenleben im Alltag?

Aus dem Fundus der entstandenen Fotos und Notizen stellen die Schülerinnen und Schüler am Computer geeignete Motive und Informationen für eine Präsentation zusammen. In der persönlichen Entscheidung der Kinder liegt es, mithilfe der gesammelten Materialien ein Plakat zu gestalten, einen Vortrag zu halten oder eine Projektmappe zu erstellen.

## Mögliche Anschlussprojekte

Im Anschluss an den Stolperstein-Rundgang besuchen die Schülerinnen und Schüler die Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin. (siehe Projektbeschreibung 3.1.1)

## Literaturempfehlungen

Noemi Staszewski, Cornelia Kurtz, Ami Blumenthal. „Mona und der alte Mann“. Patmos-Verlag. ISBN 978-3-491-79772-7.

(geeignet für die Hand des Kindes mit ergänzenden Informationen für Lehrerinnen und Lehrer)

Eli Bar-Chen, Heike Specht. „Warum Schabbat schon am Freitag beginnt“. Die Kinder-Uni. Deutsche Verlags-Anstalt. ISBN 978-3-421-05948-2.

(geeignet für Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 - 12 Jahren)

Ingke Brodersen, Rüdiger Dammann. „Zerrissene Herzen“. Fischer-Verlag. ISBN-13:978-3-10-003520-2.

(für ältere Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer)

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

## Sehen und Erinnern – Gegenwart trifft Vergangenheit



Projektergebnisse werden ausgestellt / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## Projektverantwortlich

Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18  
Schopenhauerstraße 79  
A-1180 Wien  
Tel + Fax: +43 1 470 61 18  
www.schop79.at

## Ansprechpartnerin

Gerda Reissner  
E-Mail: gerda.reissner.kms@gmail.com

## Zielgruppe

7. Schulstufe/Mittelstufe  
Alter: 12 bis 13 Jahre

## Beteiligte Unterrichtsfächer

Fächerübergreifend u.a. Geschichte, Deutsch, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Informatik, Muttersprachenunterricht, Musik

## Zeitaufwand

zwei Projektwochen (1. Workshop, Recherchen, Interviews, 2. Umsetzung der Ideen für die Ausstellung, Ge-

staltung der Tafeln für die Ausstellungswände)  
fortlaufende Arbeit in regulären Unterrichtsstunden

## Die Idee

In direkter Schulnähe, in der Schopenhauerstraße 39, befand sich bis 1938 eine Synagoge (Währinger Tempel). Zum 75. Jahrestag ihrer Zerstörung gestalteten die Schülerinnen und Schüler der Klasse 3B (7. Schulstufe) eine Ausstellung im Bezirksmuseum Währing. Die Organisation erfolgte in enger Zusammenarbeit mit der Leiterin des Bezirksmuseums und dem Obmann des Museumvereins.

## Währinger Tempel

### Info

Der Währinger Tempel wurde in den Jahren 1888/89 errichtet. Er wurde 1938 zerstört. Heute befindet sich an dieser Stelle ein Gemeindebau. Eine Gedenktafel verweist auf die Zerstörung während des Novemberpogroms.

Von Lehrerinnen und Lehrern der Klasse betreut und gecoacht, arbeiteten Schülerinnen und Schüler zu Themenschwerpunkten für die einzelnen Bereiche der Ausstellung. Der Workshop "Erinnerungen im Koffer", der von einer Kulturvermittlerin mit Erfahrungen in der Durchführung historischer Projekte mit Jugendlichen gestaltet wird, sensibilisiert für die Frage, wie man - ausgehend vom Heute - die Vergangenheit begreifbar machen und die Erinnerung an die damaligen Geschehnisse bewahren kann. In den folgenden Wochen arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht an ihren persönlichen Geschichten und zu ihren Erinnerungsstücken. Fotografien von den Schülerinnen und Schülern und ihren Gegenständen führen zur ersten Ausstellungsidee, dem Baum der Erinnerung.

Angeregt durch den Workshop kristallisieren sich die weiteren Bereiche heraus, für die in den Fächern Bildnerische Erziehung und Informatik schon Vorarbeiten geleistet wurden. Nach Fertigstellung der Gesamtausstellung ist diese geeignet für Schülerinnen und Schüler der Grundschule, Mittelschule und des Gymnasiums.

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum



Der Baum der Erinnerung / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## Ziele

Ziel des Projekts und Endprodukt ist die Gestaltung der Ausstellung „Sehen und Erinnern - Gegenwart trifft Vergangenheit“.

### Methodenkompetenz/Lernkompetenz/Handlungskompetenz

Historisches Wissen über die jüdische Vergangenheit des Bezirks, dessen Geschichte (insbesondere Flucht, Vertreibung, Deportation), vermittelt durch Lebensgeschichten (Biografien) und Gegenstände, schaffen für die Schülerinnen und Schüler einen empathischen Zugang. Alle Schülerinnen und Schüler bringen sich mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten ein. Jede/r Einzelne trägt zum Gelingen der Ausstellung bei und gestaltet diese aktiv mit (Partizipation).

### Sozial- und Selbstkompetenz

Die Begegnungen mit Menschen bei Interviews, bei der Ausstellungseröffnung und der Führung durch die

Ausstellung erfordert Sozialkompetenz in höchstem Ausmaß.

### Urteilskompetenz

Ihre Urteilskompetenz schulen die Lernenden durch Hinterfragen von Aussagen und die Auswahl von Informationen und Materialien im Hinblick auf ihre Relevanz für die Ausstellung.

## Ausgangssituation

### 1. Klassensituation

Die Schülerinnen und Schüler stammen aus unterschiedlichen Ländern (Österreich, Serbien, Rumänien, Türkei, Afghanistan, Kasachstan, Sudan), häufig aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Einige haben Asylstatus. Bis auf vier Kinder haben alle eine andere Erstsprache als Deutsch.

### 2. Schulumfeld/Kooperationen

Die Schule befindet sich in Währing, dessen Viertel den Bogen zwischen dem noblen Cottage und den teilweise abgewohnten Substandardwohnungen in Gürtelnähe umspannen. Seit einer Dekade arbeitet unsere Schule immer stärker mit Hochschulen, Gymnasien, Institutionen und außerschulischen Partnern zusammen und öffnet sich so der Gesellschaft. Die Teilnahme an nationalen und internationalen Projekten fördert den Ruf der Schule als „Vorzeigeschule“, besonders auf den Gebieten der Integration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit.

## Projektverlauf

### 1. Vorbereitungsphase

Vor Projektbeginn finden Gespräche mit den Vertreterinnen und Vertretern der Museen (Jüdisches Museum Wien, Bezirksmuseum Währing) und Kultureinrichtungen (Verein Kunstplatzl) statt. Inhalt und Ziele der geplanten Ausstellung sind abzustimmen. Zu klären ist, welche Unterstützung die Einrichtungen der Schule geben können, beginnend mit Materialien und der Recherche über die inhaltliche Arbeit bis hin zu Fragen der Öffentlichkeitsarbeit. Das Lehrerteam der Klasse bespricht die Aufgaben, die im laufenden Fachunterricht und während des Projekts zu erledigen sind und erarbeitet einen Zeitplan.

### 2. Durchführung/Verlauf

#### Erste Projektwoche

In der ersten Projektwoche werden die Schülerinnen

# Historisches Lernen im sozialen Nah-Raum

und Schüler für das Thema sensibilisiert. Der Fächerunterricht wird aufgehoben und an vier Projekttagen von 8 bis 12 Uhr als Workshop gestaltet. In der letzten Unterrichtseinheit werden die in den Workshops zusammengetragenen wichtigsten Ergebnisse als Grundlage für die Ausstellung zur weiteren Aufbereitung gesammelt.

Die Inhalte des Workshops werden von einer Expertin, Sängerin und Schauspielerin mit Erfahrungen in historischen Projekten mit Schülerinnen/Schülern gestaltet. Dazu gab es im Vorfeld Besprechungen mit der Koordinatorin des Klassenteams.

Ausgehend vom Gedanken, wie wichtig Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zur Weitergabe von Erinnerungen sind, geht die Workshopleiterin der Frage nach, welche Möglichkeiten der anschaulichen, einfühlsamen und nachvollziehbaren Vermittlung von Zeitgeschichte es in Hinkunft geben wird. Neben Videos, Filmen, Büchern, Interviews von und über Zeitzeuginnen und Zeitzeugen können gerade Texte von Kindern, die die Jahre von 1933 - 1945 selbst erlebt haben, berührende Einblicke geben.

Dieser Idee folgend, werden gesammelte Texte von Kindern aus der NS-Zeit mit den Schülerinnen und Schülern in Szenen umgesetzt. Die Kinder werden auf diese Weise emotional angesprochen und es werden Identifikationsmöglichkeiten geboten.

## 1. Projekttag

Projekteinstieg mit den Lehrerinnen und Lehrern des Klassenteams: Geschichten, Märchen und Erzählungen in verschiedenen Muttersprachen.

- Schelmengeschichte: „Wi asoj di Chelemer hobn farkt dem barg“; (vor dem Lesen werden zum besseren Verständnis ein paar jiddische Begriffe erklärt)
- sprechen über Jiddisch/Hebräisch und die Schrift; Beispiele bringen,
- Namen der Schülerinnen und Schüler werden auf Hebräisch an die Tafel/ein Wandplakat geschrieben; gemeinsam wird deren Bedeutung ergründet

## 2. Projekttag

### 1. Unterrichtseinheit

- jiddisches Lied: Schabbes Schabbes
- über die jiddische Sprache, Unterschied zum Hebräischen
- Welche jiddischen Wörter kennen die Schülerinnen und Schüler?

- Welche Worte wurden in den deutschen Sprachgebrauch übernommen?

### Sprachen-Quiz:

Zwei Gruppen erhalten je eine Liste mit Wienerischen Ausdrücken jiddischen oder hebräischen Ursprungs; darunter sind aber auch Worte aus dem Italienischen, Französischen, Ungarischen, Tschechischen. Die Gruppen fragen einander gegenseitig nach dem Ursprung des Wortes.

### 2. Unterrichtseinheit

- jüdischer Schabbat, Lied: Nigun
- Bedeutung der Schabbatfeier

Überleitung zur Synagoge/zum Währinger Tempel:



Warum gibt es ihn nicht mehr?

Was befindet sich heute an dieser Stelle?

Bilder von dem Gemeindebau, der sich heute an der Stelle befindet, werden gezeigt, die Schülerinnen und Schüler entdecken die Gedenktafel.

### 3. und 4. Unterrichtseinheit

#### Gruppe 1:

Wiederholung aller Lieder (Schabbes, Nigun) mit der Expertin und dem Musiklehrer der Klasse, der instrumental begleitet (Saxophon). Die Kinder erhalten Instrumente (Darimbuka, Tambourin)

#### Gruppe 2:

Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern führt mit einer Lehrerin vor dem Gemeindebau Schopenhauer-



Schülerinnen und Schüler erforschten das Wissen über regionale Geschichte / Quelle: KMS/NMS Wien 18

straße 39 Interviews mit Passanten durch. Die Interviewfrage lautet: „Wissen Sie, was hier einmal war?“

Gruppe3:

Motive aus dem jüdischen Leben werden gemeinsam mit einer Lehrerin/einem Lehrer im Computersaal recherchiert und zur weiteren Gestaltung als Rahmen für Ausstellungstexte bearbeitet und gespeichert.

5. Unterrichtseinheit

Präsentation der Gruppenergebnisse (Lieder, Interviewergebnisse, zeichnerische Motive); Ausklang: Gemeinsames Singen und Tanzen

### 3. Projekttag

1. Unterrichtseinheit

Über das Erinnern reden, über das Projekt, warum und wieso wir das alles machen:



Was kann beim Erinnern helfen?

Warum ist es gut sich zu erinnern?

Wie kann ich etwas für spätere Generationen lebendig erhalten?

Woran erinnerst du dich? (Kindheitserinnerungen)

Woran erinnerst du dich gerne?

Was machst du, um deine Erinnerungen zu bewahren?



zwei Koffer herzeigen: ein alter Koffer und ein neuer  
Gruppe 1 (alter Koffer)

überlegt sich, was ein jüdisches Kind in den Koffer getan haben könnte, bevor es fliehen, das Land verlassen musste: Was war dem Kind wichtig?

Gruppe 2 (neuer Koffer)

überlegt sich, was sie hinein geben würden, wenn sie Hals über Kopf gezwungen wären, das Land verlassen zu müssen: Was ist mir wichtig?

Die Gegenstände werden jeweils auf einen Zettel geschrieben oder echte Gegenstände hineingeben.

gegenseitiges Vortragen - Feedbackrunde (was sagt die andere Gruppe dazu?)

2. Unterrichtseinheit



Was sind Zeitzeugen?

Wozu sind sie gut?

Was ist passiert in der Nacht des 9./10. November 1938?

Wer sind die Zeitzeugen von damals heute?

Text von Trude Berg vorlesen - sie durfte nicht einmal einen Koffer mitnehmen, nicht einmal ein Butterbrot.

Über die Kindertexte: Erklärung (echte Kindertexte, von Kindern geschrieben in den Jahren 1933-1945), auch Texte können Zeugen, Zeitzeugen sein

Texte lesen

3. Unterrichtseinheit

Lied: Doss kelbl

Texte in Gruppen einteilen: Angst, Traum, Hoffnung, Krieg

Schülerinnen und Schüler teilen sich in vier Gruppen auf und jede sucht sich einen Text aus, den sie gerne szenisch darstellen möchte, Ideen sammeln

4. Unterrichtseinheit

Die Schülerinnen und Schüler besprechen die Gestaltung der Ausstellungseröffnung und überlegen sich auch, in welchen Bereichen sie in der 2. Projektwoche weiterarbeiten wollen. Im Team mit den Lehrerinnen und Lehrern, die die Bereiche leiten, werden Ideen ge-

sammelt bzw. die Schritte für die Weiterarbeit besprochen (Recherche darüber, was Kinder und Jugendliche bei Kindertransporten mitnehmen durften, Recherche über Mahnmale zu den Kindertransporten, Kontaktaufnahme zu Experten wegen Plakaten und Fotos, zeichnerische/grafische Gestaltung, Computerarbeit).

Schülerinnen und Schüler gestalten zu den für sie besonders interessanten und bewegenden Bereichen Zeichnungen, verfassen Texte und bearbeiteten Bilder von Mahnmalen zu Kindertransporten mittels Computerprogramme.

## 5. Unterrichtseinheit

Auflockerung und Ausklang durch gemeinsames Singen und Tanzen

## 2. Projektwoche

Vor der zweiten Projektwoche erfolgt ein „Lokalausgesehen“ im Museum durch das Team der Lehrerinnen und Lehrer. Passende Rahmen werden ausgewählt und die endgültigen Themenbereiche für die Wände festgelegt. Mit der Leiterin des Bezirksmuseums wird besprochen, an welcher Stelle die von ihr gestalteten Materialien über den Währinger Tempel in die Ausstellung eingebaut werden.

Es wird intensiv an den Ausstellungsinhalten und den zu veranschaulichenden Ausstellungstafeln gearbeitet. Jeder Tag beginnt mit der Zusammenschau von bestehenden Produkten und dem Besprechen der Vorhaben für den jeweiligen Projekttag.

Arbeiten für folgende Bereiche werden fertiggestellt:

- Interviewtexte; die Antworten auf die Interviewfrage werden in jüdische Symbole geschrieben.
- Folieren der Bilder, die an die Äste des Baumes der Erinnerung gehängt werden (Vorderseite: Porträt des Schülers/der Schülerin, Rückseite: der entsprechende Erinnerungsgegenstand)
- Fertigstellen und Reinschrift der Geschichten der Schülerinnen und Schüler zu ihren Erinnerungsgegenständen
- Verfassen von Ausstellungstexten (Kurzbeschreibungen)
- Arbeit am Folder Trude Berg (Wörter aus Aussagen aus biografischen Texten werden von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt und in eigenen Schriftzügen gestaltet)

Hängen der Ausstellung

Die Ausstellung wird eine Woche vor Ausstellungsbe-

ginn von einer Schülergruppe und Lehrerinnen und Lehrern gehängt und in Zusammenarbeit mit dem Museumsverein mit Objekten aus dem Museum bestückt (alter Koffer, Eislaufschuhe, Wanduhr).

Ausstellungseröffnung

Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern gestaltet die Ausstellungseröffnung durch Lieder und szenisches Spiel.

## Mögliche Anschlussprojekte

Stadtspaziergang „Zurück in die Zukunft“ (s. Kapitel 3.1.2)



# Projekte zur Herausbildung von Demokratie- und Sozialkompetenz

Nachbarschaft - Vielfalt - Toleranz

# Ein Nachbarschaftsfest

## Grenzen überwinden - Mauern niederreißen



COMENIUS-Regio-Partnerinnen aus Mecklenburg-Vorpommern 2013 beim Nachbarschaftsfest in Wien / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## Projektverantwortlich

Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18 (KMS/NMS Wien 18)  
Schopenhauerstraße 79  
A-1180 Wien  
Tel + Fax: +43 1 470 61 18  
www.schop79.at

## Ansprechpartnerin

Erika Tiefenbacher  
E-Mail: [direktion@schop79.at](mailto:direktion@schop79.at)

## Zielgruppe

10- bis 14-jährige Schülerinnen und Schüler, Regionalgruppen der Umgebung

## Beteiligte Unterrichtsfächer

fächerübergreifend, u.a. Geschichte, Deutsch, Soziales Lernen, Bildnerisches Gestalten, Werken

## Curriculum

Demokratieerziehung, Menschenrechte/Kinderrechte, Toleranz fördern, Kompetenzen stärken  
geeignet für Schulfeste, übergreifende Projektarbeit und/oder Schulentwicklungsprozesse

## Zeitaufwand

zwei Unterrichtsstunden und ein Projekttag  
zwei Vorbereitungstreffen der Schulleitung/Lehrerinnen und Lehrer mit den Partnerinnen und Partnern aus den Regionalgruppen

## Ausgangssituation

### 1. Schulsituation

In der Kooperativen/Neuen Mittelschule Wien 18 arbeiten ca. 270 Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 15 Jahren aus mehr als 30 Staaten mit ca. 35 Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlichster Kompetenzen im Schulalltag. Sprachliche und kulturelle Vielfalt wird bei uns als Mehrwert geschätzt und gefördert. Dadurch entwickelte sich ein Selbstbewusstsein als „Ausländerschule“. Angesichts der Tatsache, dass unsere Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, oft in Wohngemeinschaften untergebracht sind oder Asylstatus haben und dadurch in ihren Zukunftschancen benachteiligt sind, erscheint es uns umso dringlicher, dass die soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Schule auf vielfältige Art thematisiert und in das Unterrichtsgeschehen einbezogen wird. Durch die Zusammenarbeit und Vernetzung mit zahlreichen Institutionen im Stadtteil und darüber hinaus ist es uns gelungen, vermeintliche Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu Stärken und Chancen zu machen.

Durch eine lebendige Schulentwicklungsgruppe konnte sich aus einer so genannten Brennpunktschule mit zahlreichen Projekten, die ständig entstehen, ausprobieren und evaluiert werden, eine Erfolgsstory entwickeln. Hauptanliegen ist durchgängig die Integration auf verschiedenen Ebenen. Unsere Erfolgsgeschichte



Nachbarschaftsfest / Quelle: KMS/NMS Wien 18

# Ein Nachbarschaftsfest

basiert auf der Überzeugung, dass Vielfalt und Interkulturalität eine Chance und kein Nachteil sind. Wir entwickeln aus diesem Selbstverständnis zahlreiche Projekte mit dem Ziel, Chancengerechtigkeit für unsere Schülerinnen und Schüler umzusetzen. Unsere Ressourcen sind engagierte Kolleginnen und Kollegen und eine gelebte Vielfalt der Schülerinnen und Schüler. Unser Motto heißt: „Identität und Integration durch gelebte Interkulturalität“.

## 2. Schulumfeld/Kooperationen

Die Schule befindet sich im 18. Bezirk Wiens, dem noblen bürgerlichen Währing. Es ist die einzige öffentliche Schule. Sie wird von drei (katholischen) Privatschulen umgeben. Auch zwei öffentliche Gymnasien befinden sich in Sichtweite. Seit fünf Jahren gibt es die Regionalgruppe Währing, die sich aus den unterschiedlichsten Institutionen des Bezirks (Bezirksrat, Polizei, „Helfer Wiens“, Sozialarbeit, Pensionistenverein, Wiener Kinderfreunde, Wiener Familienbund, Kaufleute Währings, Caritas, Pfarrgemeinschaften...) zusammensetzt. Die KMS/NMS 18 arbeitet mit vielen dieser Organisationen in unterschiedlichen Projekten (beispielsweise im Bereich der Berufsorientierung) zusammen.

den. Unseren Ansatz können einzelne Beispiele erläutern: So bietet das Pensionistenzentrum des Bezirks einen Rollstuhlparcours an, um Jugendlichen das Gefühl von Bewegungseinschränkungen, alt werden oder behindert sein bewusst zu machen. Die Polizei schult interessierte Schülerinnen und Schüler an der „Laserpistole“ zum Messen von Geschwindigkeiten.

Die Organisation des Nachbarschaftsfestes übernimmt die KMS/NMS 18 unter der Schirmherrschaft der Bezirksvorstehung Währing (kommunale Stadtverwaltung), unterstützt von vielen Institutionen des Bezirks. Ziel des Projekts ist ein vergnügliches Fest für alle Menschen, die mit den Schülerinnen und Schülern der Neuen Mittelschule Wien 18 feiern wollen. Als Schule mit einem 90-100%igen Anteil von Schülerinnen und Schülern anderer Erstsprachen als Deutsch können wir mit der Gestaltung des Festes ein Zeichen setzen und gegen Vorurteile und Ressentiments eintreten. Ein erfolgreiches Fest mit vielen Kooperationspartnern stärkt nicht nur das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, es fördert auch Kooperationen und bindet die Schule in den Stadtteil ein. Die Vernetzung ermöglicht weitere gemeinsame Handlungsfelder für die Zukunft.

## Nachbarschaftstag

### Info

Der europäische Nachbarschaftstag am letzten Freitag im Monat Mai ist eine internationale Initiative, die Solidarität und den sozialen Zusammenhalt in Städten fördert. Die Idee ist einfach: Mit Festen in der Nachbarschaft knüpfen Menschen neue Kontakte, pflegen bestehende Freundschaften und tragen so zur Lebensqualität in den Kommunen bei. Es sind alle eingeladen, eigene Aktivitäten zu organisieren. Gemeinsam mit Feiernden auf der ganzen Welt wird ein lebendiges Zeichen für Solidarität und Lebensqualität gesetzt.

## Die Idee

Aus oben beschriebener Kooperation heraus wurde die Idee des gemeinsamen Nachbarschaftsfestes geboren. Anstelle eines alljährlichen Sommer- bzw. Schulschlussfestes wird von der Schulgemeinschaft in Zusammenarbeit mit Regionalgruppen der Umgebung ein Nachbarschaftsfest im Park der Schule organisiert. Dadurch sollen Grenzen überwunden, Kontakte geknüpft, miteinander gearbeitet und zusätzlich noch Freude an der gelebten Nachbarschaft geschaffen wer-

## Ziele

### Sachkompetenz/Wissensdimension

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass der internationale Nachbarschaftstag als Initiative zur Förderung von sozialen Bindungen zwischen Nachbarn initiiert wurde. Sie lernen im Vorfeld die Organisationen kennen, die sich am Nachbarschaftsfest beteiligen.

### Methodenkompetenz/Lernkompetenz/Handlungskompetenz

Die Organisation eines Nachbarschaftsfestes braucht die Unterstützung aller mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ebenso müssen alle über den Ablauf und die handelnden Personen gut informiert sein. Jede/r Einzelne trägt zum Gelingen des Festes bei und weiß um die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung (Partizipation). Für die Mitarbeit an den Stationen sind unterschiedliche Geschicklichkeiten notwendig (Umgang mit Rollstühlen, Spurensicherung, Zielwerfen, Neutralität, Genauigkeit, Zuverlässigkeit,...)

### Sozial- und Selbstkompetenz

Die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die einzelnen Stationen fordert von diesen Verantwortungs- und Kooperationsbereitschaft in der Arbeit

## Schlüsselkompetenzen

### Info

Der Ende 2006 veröffentlichte Europäische Rahmen für Schlüsselkompetenzen zum lebensbegleitenden Lernen ermittelt und definiert die wichtigsten Kompetenzen, die jeder benötigt, um Beschäftigung, Selbstverwirklichung, soziale Eingliederung und bürgerschaftliches Engagement in der heutigen wissensorientierten Welt zu erreichen. Der Rahmen umfasst Kompetenzen in „traditionellen“ Fächern wie muttersprachliche, mathematische, fremdsprachliche, wissenschaftliche und Computerkompetenz. Er umfasst jedoch auch andere Kompetenzen, wie das Lernen zu lernen, soziale und Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Die allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme in der EU sollten die Entwicklung dieser Kompetenzen bei allen jungen Leuten unterstützen, und die allgemeine und berufliche Bildung von Erwachsenen muss allen echten Möglichkeiten für den Erwerb und den Erhalt von Fertigkeiten geben.

Quelle: Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen - Ein Europäischer Referenzrahmen, Broschüre 2008

mit teilweise bisher unbekanntem Projektpartnerinnen und Projektpartnern. Sie erfahren sich in der Rolle der Gastgeberinnen und fühlen sich für das Gelingen und das Wohlbefinden der Gäste verantwortlich. Der Umgang mit Diversität durch Interkulturalität, Generationenbegegnungen, aber auch durch klassenübergreifende Zusammenarbeit erfordert Sozialkompetenz. Durch das vielfältige Angebot an Mitgestaltung wird allen ermöglicht, aktiv am Fest mitzuwirken.

### Urteilskompetenz

Bei der gemeinsamen Planung, aber auch in der Nachbereitung, üben die Schülerinnen und Schüler sich in Selbst- und Fremdreflexion. Ihre Urteilskompetenz schulen sie im Hinterfragen von Projektideen, in der Wertung von Ideen oder deren Möglichkeiten zur Umsetzung.

## Projektverlauf

### Vorbereitungsphase

Im Rahmen einer Konferenz wird das Kollegium über das Vorhaben eines Nachbarschaftsfestes informiert und gebeten, mögliche Stationen mit der Klasse zu besprechen. Das Motto ist „Miteinander feiern - Grenzen

überwinden - Mauern niederreißen“. Diverse Organisationen der Umgebung werden über dieses Vorhaben informiert und eingeladen mitzuwirken.

Als zu koordinierende Aufgaben stehen an:

- das Erstellen einer Liste mit Vorschlägen der Stationen, die Klassen übernehmen, und Information an das Kollegium,
- Sammeln der Bereitschaft der benachbarten Organisationen zur Beteiligung am Fest durch Schulleitung/Festkomitee,
- Einladung der teilnehmenden außerschulischen Partnerinnen und Partner zu zwei Vorbereitungstreffen.

Während des ersten Treffens werden folgende Themen besprochen: Intention des Festes, Ablauf, mögliche Aktiv-Stationen der Organisationen, Mitwirken der Schülerinnen und Schüler, Finden weiterer Partnerorganisationen, Sponsorsuche, Genehmigungen, Einladungen an die Nachbarschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Festlegen der Zuständigkeiten.

Im Folgenden gestalten die Klassen Einladungen und verteilen diese, unter anderem auch an die Nachbarschulen, von denen je eine Klasse teilnimmt. Ebenso gibt es handgefertigte Einladungen für die Eltern. Zeitgleich laufen die Vorbereitungen in den Klassen.

Das zweite Vorbereitungstreffen findet kurz vor dem Fest statt und dient der abschließenden Planung und Abstimmung der einzelnen Aktionen und Zuständigkeiten.

### Durchführung

Für das Nachbarschaftsfest 2013 wurden acht Stationen jeweils von einer Klasse vorbereitet.

### 1. Mauern niederreißen

Eine Mauer wird mit Symbolen und Wörtern zu Toleranz und Achtung bemalt/besprayt. Davor baut die



Mauern einreißen und tolerant miteinander umgehen / Quelle: KMS/NMS Wien 18

# Ein Nachbarschaftsfest

Klasse eine Mauer aus Papierkartons mit negativ besetzten Begriffen wie Aggression, Konflikt, Gewalt. Zur Eröffnung des Festes wird die Kartonwand niedergerissen, sodass die besprayed Wand sichtbar wird.

## Mauern niederreißen

### Info

Nach einem Brainstorming zu der Überschrift „Mauern niederreißen“ wurden verschiedene Formen eines möglichen Events besprochen. Die Klasse entschied sich für eine Sprayaktion und lud einen Künstler ein, der mit den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld die Intention der Aktion besprach, Ideen der Umsetzung wurden gesammelt und dann an zwei Nachmittagen mit Freiwilligen eine Wand hinter der Schule nach vagen Vorlagen der Vorbereitungsphase besprayed.

## 2. Vertrauen

Eine Slake-Line, die zwischen zwei Bäumen befestigt ist, wird zum Symbol für Mut-Vertrauen-Hilfestellung.



Balancieren auf einer Slake-Line / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## 3. Zeichen setzen

Mit einer Buttonmaschine gestalten alle Festgäste Sticker zum Thema Fairness, Toleranz und gute Nachbarschaft.

## 4. Früchte säen

Kleine Blumentöpfe können von allen bemalt, mit Erde befüllt und Samen gesetzt werden.

## 5. Ich brauche das, was du nicht willst!

Schülerinnen und Schüler einer Klasse sammeln Nützliches, welches bei einem Flohmarktstand verkauft oder eingetauscht werden kann.

## 6. Musik verbindet

Schülerinnen und Schüler spielen Musikwünsche der Gäste. Aus einer vorbereiteten Liste können die Stücke ausgewählt werden.

## 7. Jede/r ist anders

Mit spezieller „Kammtechnik“ werden Zeichenblätter individuell gestaltet.



Herstellen von Bildern mit der Kammtechnik / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## 8. Give peace a chance

Eine Klasse bereitet vier Lieder zum Fest-Thema vor, die sie als Attraktion für alle am Ende des Festes präsentiert.

Weitere Stationen gestalten und moderieren Partner aus der Umgebung, so die Polizei, der Sanitätsdienst, die Währinger Kinderfreunde oder das Sozialamt, das Schülerinnen und Schüler über Jugendschutzbestimmungen informiert und das Wissen in einem Quiz testet.

# Ein Nachbarschaftsfest



Stationenangebot außerschulischer Partner / Quelle: KMS/NMS Wien 18

## Checkliste der Leitung des Festes

- konkrete Stationenaufstellung
- Lageplan (Wo befindet sich welche Station im Park?)
- Utensilien (Wer benötigt welche Bänke, Tische, Verlängerungskabel, Wasserstellen...?)
- Wer braucht wie viel Unterstützung? (Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Station, die halbstündlich wechseln)
- Zeitplan (Wann werden Stationen aufgestellt? Wann und wie werden Schülerinnen und Schüler eingewiesen? Wie lange dauert eine Station?)
- Welche Kosten entstehen?
- Wer fotografiert, dokumentiert, kümmert sich um Ehrengäste?
- Schlechtwetterprogramm

## Zeitplan des Festes

- 9.00 - 10.00 Uhr - Einweisung der Schülerinnen und Schüler, Aufstellen der Stationen
- 10.00 Uhr - Eröffnung durch die Schulleitung (vor der Mauer, die mit Begleitung von Musik niedergerissen wird)
- 10.15 - 12.30 Uhr - Stationenbetrieb
- 12.30 Uhr - Abschluss mit Höhepunkt (Auftritt einer Sportgruppe/Stunts, Schulband, Dankesworte und Verabschiedung durch die Schulleitung)

## Auswertung und Nachbereitung

Die Schülerinnen und Schüler kommentieren die Fotos, die beim Nachbarschaftsfest aufgenommen wurden und anschließend im Schulhaus ausgehängt werden. Ein gelungenes Fest hat auch im Nachhinein eine positive Grundstimmung in der Arbeitshaltung. Die be-

sonders engagierten Schülerinnen und Schüler werden geehrt und erhalten Urkunden für ihren EU-Pass. Bei der nächsten Teamsitzung der Regionalgruppe Währing wird das Fest nachbesprochen und etwaige Schwachstellen für das kommende Fest festgehalten.

## Mögliche Anschlussprojekte

Dieses Nachbarschaftsfest gilt als Brückenbauer zwischen den beteiligten Institutionen für Folgeprojekte wie z.B. Bewerbungsgespräche mit Profis oder mit den Nachbarschulen, mit denen bisher wenig Kontakt gepflegt wurde (wie z.B. ein Literatur-Tandem-Projekt mit dem Gymnasium Klostersgasse), aber auch als Imagepflege für den Ruf der Schule bei den Anrainerinnen und Anrainern.

# Nachbarschaftsfest am RecknitzCampus Laage

## Ein Nachbarschaftsfest



La-Ola-Welle während der Auftaktveranstaltung / Quelle: Recknitz-Campus Laage

Das Nachbarschaftsfest an der KMS/NMS Wien 18 unter dem Thema „Miteinander feiern - Grenzen überwinden - Mauern niederreißen“ war ausgerichtet am Schulleitmotiv „Identität - Interkulturalität -Integration“. Die inhaltliche Koppelung an den internationalen Nachbarschaftstag ist folgerichtig, denn es war offensichtlich, dass auch die Anrainer - Organisationen, Vereinen, benachbarte Schulen, Institutionen - aufgeschlossen auf Anfragen der Schule reagierten.

Vertreterinnen des RecknitzCampus Laage waren während des Projekttag in Wien anwesend. Kernaspekt unserer Betrachtung war dabei, wie es die Mittelschule schafft, eine Vernetzung von Schule und Region herzustellen, denn darin lag unser Adaptionsbedarf. Was konnten wir mitnehmen?

Zuerst dominierte der Eindruck, dass alles anders war. Die Unterschiede zwischen unserer Schule im ländlichen Raum in Mecklenburg-Vorpommern und dieser Schule in der Großstadt Wien waren mit Händen zu greifen. So lernen bei uns Kinder von der 1. bis 12. Klasse von der Grundschule, über die Regionalschule bis hin zum Gymnasium. An der Mittelschule in Wien sind es Kinder im Alter von 10 bis 14 Jahren. Völlig entgegengesetzt ist auch die Zusammensetzung der Schülerschaft. So gibt es an der KMS in Wien einen sehr hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, was das Projektthema erklärt. Dieser Aspekt fehlt an unserer Schule fast völlig. Es geht bei unserem Projekt, das wir im Nachhinein „ausprobieren“ daher weniger um das Überwinden von Mauern. Wir orientierten uns bei unserem Fest stärker

an dem Wort „Nachbarschaft“. Es fand und findet sich in den vielen schulexternen Unterstützern wieder, wie Institutionen und Vereine aus der Region. Diese an die Schule zu holen, belebte den Tag und schuf gleichzeitig eine erhoffte Vernetzung zwischen unserer und anderen kommunalen und sonstigen Einrichtungen. Dass gerade die Nutzung regionaler schulexterner Ressourcen mehr als impulsgebend ist, konnten wir von unserem Besuch aus Wien mitnehmen. Maßgeblich bei der Wahl unseres Projektthemas „Sommerfest und Pädagogisches Stadtgespräch“ war zudem auch unser Schulleitbild „Schlau werden. Fit sein. Alle zusammen. Von Anfang an“.

## Das Projekt an unserer Schule

In Anlehnung an das Nachbarschaftsfest und in Auswertung der positiven Eindrücke aus Wien gestalteten wir in der letzten Woche des Schuljahres 2012/2013 dieses Fest, das Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Vereine und Institutionen aus der Region zusammenführen sollte. Wir griffen auf die Tradition des Sommerfestes der Schule zurück. Für diesen Termin spricht dabei der projektorientierte Charakter dieser Woche an unserer Schule wie auch die Möglichkeit, einen großen Teil der Veranstaltungen im Freien durchführen zu können. Wir bauten einen Spannungsbogen über den gesamten Tag auf, der dreigeteilt war.

Am Beginn stand eine Eröffnungsfeier mit allen Schülerinnen und Schülern des RecknitzCampus und geladenen Gästen auf dem Sportplatz. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe halfen als Ordner. Sie sorgten dafür, dass jede Klasse, aber auch mehrere Gruppen des benachbarten Kindergartens sowie die Ehrengäste - wie die Bürgermeisterin der Stadt Laage und die



Mitglieder der AG „Akrobatik“ zeigen ihr Können / Quelle: Recknitz-Campus Laage

# Nachbarschaftsfest am RecknitzCampus Laage

Schulleiterin - auf der Tribüne Platz nehmen konnten. Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen traten mit Liedern, Tänzen und Akrobatik auf. Der vom Schülerrat initiierte Schulpate - bei uns „Storch Heinar“- stellte sich vor. Die La-Ola-Wellen aller anwesenden achthundert Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Gäste zeigten die Freude und den Spaß an dieser Auftaktveranstaltung und erzeugten ein spürbares Zusammengehörigkeitsgefühl.

Im Anschluss konnten Schülerinnen und Schüler zwischen mehr als 40 verschiedenen Aktionsangeboten auswählen, die unter das Oberthema „Eine Welt“ gestellt wurden. Über mehrere Jahre wollen wir thematisch alle Kontinente der Erde besuchen und die Welt zu uns nach Laage holen. In diesem Jahr reisten wir in Trommel-, Koch-, Tanz-, Sprach-, Sportkursen und anderen Aktivitäten nach Afrika.



Trommelkurs / Quelle: RecknitzCampus Laage

Viele der Stationen wurden durch Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule vorbereitet. Hinzu kamen Angebote externer Anbieter. Unsere Zielstellung, regionale Vernetzung und vielfältige inhaltliche Ausrichtung, wurde erreicht. Die Stationen waren ein Wechsel aus Information und Unterhaltung. So bot die Gesellschaft für Solidarische Entwicklungszusammenarbeit e. V. (GSE) einen Stand zum Thema AIDS an, wo Schülerinnen und Schüler über diese Krankheit und deren Auswirkungen für den Kontinent Afrika informiert wurden. Ein Trommelkurs machte mit afrikanischen Rhythmen vertraut.



Workshop, in dem „Fußball und AIDS in Afrika“ thematisiert wurde / Quelle: RecknitzCampus Laage

Die Initiative „Aktion Tagwerk - Dein Tag für Afrika“ unterstützte mit Arbeitsmaterialien zum Thema „Leben in Afrika“, die Christopherus-Kirchgemeinde Laage bot Töpfer- und Kochkurse an und örtliche Sportvereine unterstützten Aktionsangebote wie Spendenlauf oder Fair-Play-Turnier.



Auslosung der Mannschaften zum Fair-Play-Turnier / Quelle: RecknitzCampus Laage

Zum Abschluss des Tages folgte dann das Sommerfest (den traditionellen Namen haben wir beibehalten). Hier halfen nun Eltern und der Förderverein der Schule, verschiedene Stände (wie z. B. Tombola und Catering) anzubieten. Von Schülerinnen und Schülern wurde ein Programm gestaltet. Neben der Schultanzgruppe traten die Schulband und andere Gruppen aus dem Ganztagsbereich auf. Weiterhin nutzten wir diesen Rahmen, um Schülerinnen und Schüler für ihre Erfolge in verschiedenen Wettbewerben auszuzeichnen.

Das Nachbarschaftsfest soll an unserer Schule zukünftig als Höhepunkt im Schuljahr gestaltet werden.

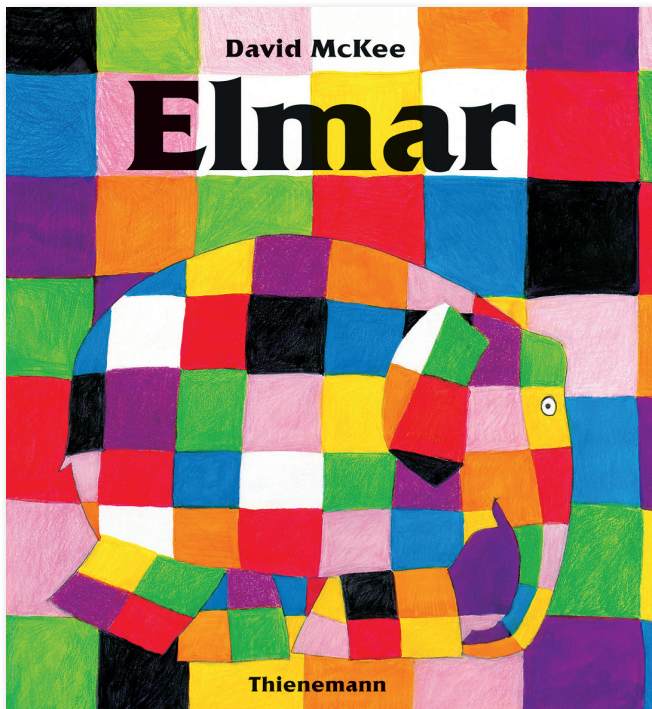
# Nachbarschaftsfest am RecknitzCampus Laage



Verschiedene Schülergruppen gestalten das Programm des Sommerfestes mit / Quelle: RecknitzCampus Laage

Wir sehen es als folgerichtige Ergänzung zu unserem Projekt „Gemeinsam lernen - Gedenken und Erinnern durch Peer-Learning“ (s. Katitel 2.2). Während wir hier die fachliche Ausrichtung in den Vordergrund stellen, ermöglicht das Nachbarschaftsfest auf spielerischer und freudbetonter Art das Kennenlernen anderer Kulturen als unabdingbare Grundlage für die Herausbildung von Offenheit, Verständnis und Toleranz. Schülerinnen und Schüler, die in einem toleranten und offenen Umfeld lernen und leben, sind eher bereit, sich mit der eigenen Geschichte und Kultur zu befassen, diese zu hinterfragen und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen.

## „Elmar“ - Die Geschichte vom Anderssein



Das Buch „Elmar“ von David McKee /Copyright: Thienemann-Verlag

## Zeitaufwand

Diese Projektbeschreibung sieht sieben Unterrichtseinheiten im Rahmen des Gesamtunterrichts vor (Deutsch 4, Sachunterricht 3)

## Die Idee

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern haben wir das Kinderbuch „Elmar“ (M1) gelesen. Das Buch erzählt die Geschichte vom bunt karierten Elefanten Elmar. Er lebt im Dschungel mit einigen anderen Tieren und ist unglücklich über sein „anderes“ Aussehen. Eines Tages gelingt es ihm, mit Hilfe von Baumfrüchten seine bunte Elefantenhaut grau zu färben.

Vorerst scheint Elmar zufrieden zu sein, doch in seinem grauen Dasein erkennen ihn nicht einmal seine besten Freunde. Damit hat Elmar nicht gerechnet. Bald darauf beginnt es zu regnen und die graue Farbe geht wieder ab. Alle Bewohner des Dschungels freuen sich, ihren „alten“ Freund wieder zu haben. Dieses Erlebnis zeigt dem Elefanten, wie wichtig seine Einzigartigkeit ist.

Genau an diese Moral knüpften wir an in Hinblick auf Herkunfts- und Glaubensvielfalt, den multikulturellen Hintergrund unserer Schülerinnen und Schüler, sowie die Problematik der Integration von geistig oder körperlich behinderten Kindern an unserer Schule. Diese Situation zu erkennen, zu respektieren, zu akzeptieren, zu verinnerlichen und zu leben - kurz: Erziehung zu Toleranz - ist Anliegen unseres Projekts.

## Projektverantwortlich

Offene Volksschule 22  
Am Kaisermühlendamm 2  
1220 Wien  
Tel: 01 263 69 60 111  
<http://www.ovs-amkmd.at/>

## Ansprechpartnerinnen

Doris Baumgartner, Marion Plobner  
E-Mail: [Vs22amka002@56ssr.wien.at](mailto:Vs22amka002@56ssr.wien.at)

## Zielgruppe

Volksschule  
Alter: 6 - 10 Jahre

## Beteiligte Unterrichtsfächer

Deutsch, Sachunterricht  
optional Englisch, Bildnerische Erziehung,  
Musikerziehung, Religion, Freizeitbereich

## Integrationsklasse

Info

Bei uns am Schulstandort gibt es vier Integrationsklassen. In diesen Klassen werden auch Kinder mit geistigen oder körperlichen Behinderungen unterrichtet (pro Integrationsklasse ca. 20 Schülerinnen und Schüler - davon ca. fünf Integrationskinder).

## Ziele

Grundlage unserer Bildungsarbeit sind die acht OECD-Schlüsselkompetenzen. Die folgenden Kompetenzbereiche haben wir diesem Projekt zugeordnet:

## Muttersprachliche Kompetenz

Schülerinnen und Schüler können Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen mündlich ausdrücken und interpretieren (hören, sprechen, lesen).

## Lernkompetenz

Die Kinder können das eigene Lernen sowohl alleine als auch in der Gruppe nach den eigenen Ansprüchen organisieren (z.B. Stationenbetrieb).

## Soziale Kompetenz

Es werden persönliche, zwischenmenschliche und interkulturelle Erfahrungen gesammelt und im persönlichen und gesellschaftlichen Leben angewendet. Die Kinder entwickeln Verständnis für Verhaltensweisen und Umgangsformen in verschiedenen Umfeldern. Die Einzelne/der Einzelne wird für eine aktive und demokratische Beteiligung am staatsbürgerlichen Leben gerüstet.

## Eigeninitiative

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Fähigkeiten, ihre Ideen in Taten umzusetzen. Das Bewusstsein für ethische Werte wird sensibilisiert.

## Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die Kinder anerkennen die Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen. Sie werden angeregt zu kritischem Denken.

## Projektverlauf

### 1. Einführung

Die Kinder sitzen in der Kuschecke im Sitzkreis zusammen. Die Lehrerin oder der Lehrer zeigt das Titelbild des Buches her, auf dem die Hauptfigur „Elmar“, der Elefant, zu sehen ist. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die Besonderheiten des Tieres zu beschreiben (Aussehen). Anschließend lesen wir das Buch vor und zeigen jeweils die dazugehörigen Bilder. Mit Hilfe einer selbst hergestellten Stabpuppe (M2.1. - 2.2.) spielen und erzählen wir gemeinsam die Geschichte nach.

## unsere Klassensituation

### Info

In jeder unserer Klassen haben mehr als die Hälfte der Kinder Migrationshintergrund. Daraus ergibt sich, dass wir nicht davon ausgehen dürfen, dass NUR durch Vorlesen eine Geschichte auch inhaltlich verstanden wird. Aus diesem Grund stellen wir Geschichten gerne szenisch (in diesem Fall mit Stabpuppen) dar, denn das hilft Kindern mit anderer Muttersprache/geringem Wortschatz beim Verstehen der Geschichte.

## 2. Durchführung/Verlauf

In einer nächsten Stunde erörtern wir mit allen Schülerinnen und Schülern die Thematik des „Andersseins“, bezogen auf die Mitschülerinnen und -schüler der eigenen Klasse, des gesamten Schulhauses, aber auch aller Menschen auf der Welt (Aussehen, Herkunft, Religionen, Behinderungen, ...) immer im Vergleich zur Elmargeschichte. Fragen von der Lehrperson helfen hier:



Hast du dich auch schon einmal so gefühlt wie Elmar? Ist es dir auch schon einmal so ergangen wie Elmar? Was wollen die Tiere im Dschungel uns sagen?

Darauf folgt in zwei weiteren Unterrichtseinheiten die Arbeit in Stationen, die von Lehrerinnen und Lehrern und Studentinnen und Studenten betreut werden. Für die Arbeit an den Stationen stehen jeweils 30 Minuten zur Verfügung.

1. „Ausgrenzung“
2. „Integration“
3. „Empathie“
4. „Philosophieren“

Die Leitfrage der ersten Station lautet: Warum grenzen ich oder andere Menschen jemanden aus? (Behinderungen, anderes Aussehen, Hautfarbe, Religion,...)



Überlegungen zum Thema Ausgrenzung / Quelle: OVS Wien 22

Die Leitfrage der zweiten Station ist: Wie kann man jemanden integrieren/akzeptieren? (Interesse zeigen, Aufklärung, das Gespräch suchen, Informationen einholen, nicht auslachen, ...)



Überlegungen zum Thema Integration / Quelle: OVS Wien 22

Die Leitfragen der dritten Station lauten: Wie fühlst du dich heute? Was macht dich traurig/wütend/fröhlich...? (Beschimpfungen, Streit, Auslachen, ...)



Was bedeutet für uns „Anderssein“? / Quelle: OVS Wien 22

recht) an, wie es ihm ergangen ist und berichten über eigene Erfahrungen. Mögliche Fragen:



War dir etwas unangenehm?

Wurde jemand ausgelacht?

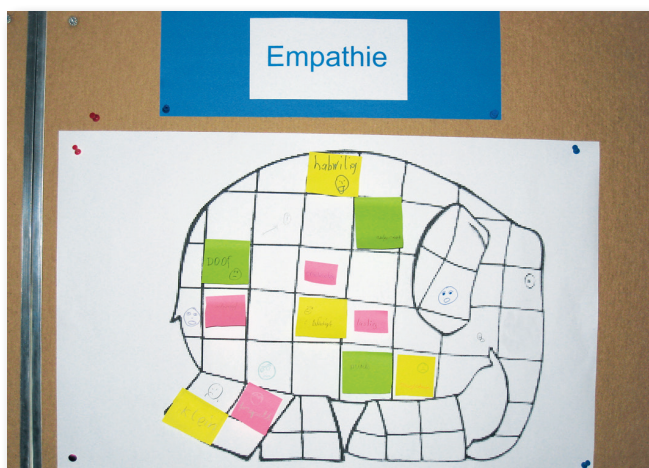
Ist dir sofort etwas zu den Fragen eingefallen – was?

Hast du so ein Zeichen schon einmal gesehen – wo?

Warum bist du anders, als dein Sitznachbar?

Kennst du jemanden, der „anders“ ist? – in der Klasse/Schule/privat?

Anschließend präsentieren immer zwei Kinder jeder Station im Klassenverband ihr Plakat.



Unser Ziel: Empathie entwickeln / Quelle: OVS Wien 22

Die Leitfragen der vierten Station sind: Was ist alles „Anderssein“? Bin ich anders? Was ist „normal“? Wann kann ich einmal anders sein? (Behinderung, Hautfarbe; Halloween, Fasching, Geburtstag,...)

Die Schülerinnen und Schüler bleiben in ihren Gruppen und arbeiten nun jeweils an einem Elmar-Plakat. Die Kinder suchen und finden selbst verschiedene Symbole (z.B. Judenstern, Rollstuhl, Blindenabzeichen, Gesichter lachend/weinend etc., ...), kleben diese auf oder zeichnen Piktogramme auf die vorbereiteten Elmar-Plakate und schreiben jeweils ein Signalwort (z. B. Sprache, Religion, Hautfarbe) dazu.

In einer Abschlussgesprächsrunde zeigt jedes Kind durch ein Handzeichen (Daumen oben/unten/waag-



Arbeitsergebnisse werden ausgestellt / Quelle: OVS Wien 22

## Mögliche Anschlussprojekte

### Gründung eines Schulparlaments

Das Buch „Elmar“ wird an unserer Schule als Anregung genommen für die Einrichtung eines Schulparlaments. Wir folgen damit dem Prinzip des kompetenzentwickelnden Unterrichts, hier die Vermittlung von Bürgerinnen- und Bürgerkompetenz. Unser Anliegen ist, Demokratie erlebbar zu machen und Autonomie, Toleranz und Empathie zu fördern.

Das Konzept sieht vor, einen Regel- und Steuerkreis zur Erarbeitung gemeinsamer Verhaltensregeln in einer multikulturellen Schullandschaft zu etablieren. Dabei geht es in erster Linie weniger um die Produktebene, z. B. ausgearbeitete Verhaltensvereinbarungen, sondern vielmehr um den Prozess des gemeinsamen Besprechens, der Bewusstseinsbildung sowie der permanenten Verhaltensvereinbarungs-Reflexion.

### Musikunterricht

Das Lied „Im Land der Blaukarierten“ (M2), greift ebenfalls die Thematik des Andersseins auf. Nach dem Hören des Liedes haben sich unsere Schülerinnen und Schüler entschieden, einfache Hüte zu falten und diese farblich passend zum Liedtext zu gestalten. Das Lied wurde eingeübt und als Rollenspiel dargestellt (1. Gruppe: die Blaukarierten, 2. Gruppe: die Grüngestreiften, 3. Gruppe: die Rotgetupften, 1 Kind: die/der Gelbe, alle zusammen: die Buntgemischten)



Die Buntgemischten / Quelle: OVS Wien 22

### Deutschunterricht/Arbeit am Text

Im Deutschunterricht bekommen die Kinder ein von uns selbst entworfenes „Elmar-Mäppchen“. Es enthält Übungsblätter zu verschiedensten Deutschschwerpunkten (sinnerfassendes Lesen, Anlautschulung, Kreuzworträtsel, Grammatikübungen,...).

## Material

### M1

David Mc Kee: „Elmar“. Verlag Thienemann. ISBN 978 3 522 43202.

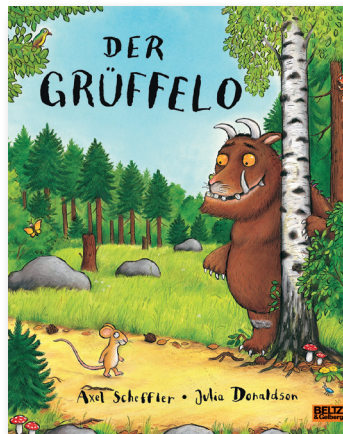
### M2

Maierhofer, Lorenz; Kern, Renate; Kern, Walter: „SIM•SALA•SING - Liederbuch, Liedvorschlag: „Im Land der Blaukarierten““. Verlag EDITION HELBLING Innsbruck. ISBN 3-990590-61-3.

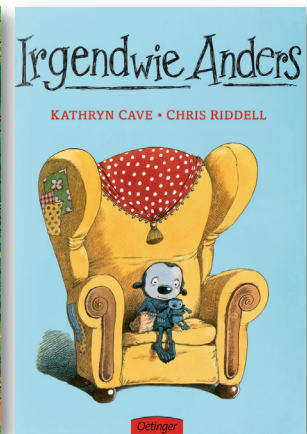
## weitere Literatur-/Materialempfehlungen

Zum Thema „soziales Lernen“ bieten sich Literaturprojekte zu weiteren Büchern an, die wir empfehlen können:

Axel Scheffler, Julia Donaldson: „Der Gruffelo“. Verlag Beltz & Gelberg. ISBN 978-3-407-79291-4.



Das Buch „Der Gruffelo“ von Axel Scheffler und Julia Donaldson / Copyright: Verlag Beltz & Gelberg



Das Buch „Irgendwie Anders“ von Kathryn Cave und Chris Riddell / Copyright: Oetinger-Verlag

Kathrin Cave, Chris Riddell, (aus dem Englischen von Salah Naoura, 1994): „Irgendwie Anders“. Oetinger-Verlag. ISBN 978-3-407-79291-4.

Willi Fähmann (2009): „Der überaus starke Willibald“. Arena Verlag GmbH. ISBN-13: 9783401019505. (vergl. auch Projektbeschreibung unter 4.5)

# Der „Elmar“ in Stralsund

## Der „Elmar“ in Stralsund



Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund / Quelle: privat

Vertreterinnen der Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund hatten während des Regio-Projekts die Möglichkeit, an der Offenen Volksschule in Wien 22 (Ganztagsschule) das Projekt „Elmar - Die Geschichte vom Anderssein“ mitzuerleben. Die Wiener Schule setzt dieses Kinderbuch ein zur Vermittlung sozialer Kompetenzen. Vertraut sind wir mit der auch dort angewandten Montessori-Pädagogik, der Freiarbeit, dem fächerübergreifenden Unterricht. Auch die vielseitigen Nachmittagsangebote entsprechen unserem schulischen Konzept. Für uns sehr ungewohnt, die pädagogische Arbeit in einer Klasse zu erleben, in der bis zu 80% Kinder mit Migrationshintergrund lernen. Beeindruckt hat uns auch die Zusammenarbeit mit einer benachbarten weiterführenden Schule. Gegenseitige Hospitationen sichern, dass die Schülerinnen und Schüler beim Wechsel der Schule weniger Probleme haben, dies auch deshalb, weil die Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schule mit der Arbeit an der Grundschule vertraut sind und darauf aufbauen können.



OVS Wien 22 / Quelle: privat

An der staatlichen Montessori Grundschule in Stralsund (Volle Halbtagschule) wird nach den Prinzipien Maria Montessoris unterrichtet. Jede Klasse beginnt den Tag mit den verbindlichen Freiarbeitsblöcken, gefolgt vom Fachunterricht gemäß Rahmenplan. Der Unterricht findet durchweg fächerübergreifend statt, in der Freiarbeit auch jahrgangsübergreifend. Bewährt hat sich zudem die Einbeziehung von Eltern und älteren Schülerinnen und Schülern als Lesepaten. Zum Gesamtkonzept der Schule gehören auch eine Nachmittagsbetreuung und ein umfangreiches Angebot an Arbeitsgemeinschaften. Der Bereich der Schulsozialarbeit ist wichtiger Ansprechpartner für die Schülersprecherinnen und Schülersprecher.

## Wie wir den „Elmar“ an der OVS erlebten

Während unseres Besuchs an der Wiener Partnerschule konnten wir Teile des Projekts im Unterricht der Klassenstufe 3 verfolgen. Wir erfuhren, dass mit dem Buch „Elmar“ nicht nur über einen kurzen Zeitraum gearbeitet wird, sondern es Schwerpunkt einer längeren und fächerübergreifenden Arbeit in einem Schulhalbjahr ist. Dabei werden die Fächer Deutsch, Musik, Kunst, Werken und Religion einbezogen.

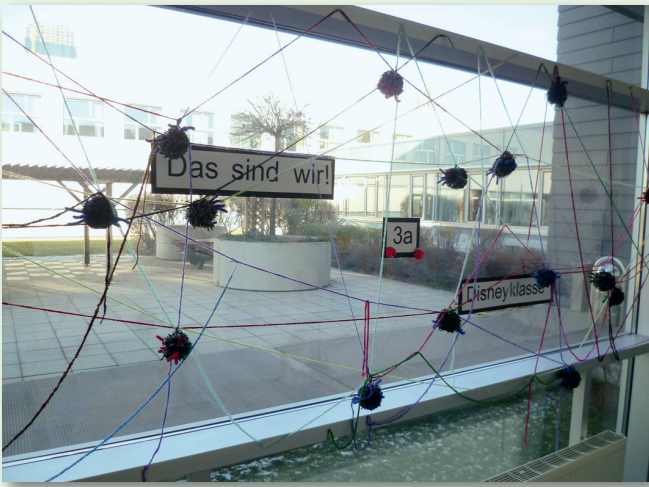
Erleben durften wir z. B. eine Stunde zum Thema: Was hat Elmar mit uns, mit der Gemeinschaft in unserer Klasse, zu tun? Hier spielten Schul- und Klassenordnung eine Rolle. „Ein gutes Klassenklima erreicht man nur, wenn alle etwas für die Gemeinschaft tun.“, war einer der herausgearbeiteten Schwerpunkte.



Die Kinder formulierten Regeln für die Klasse / Quelle: privat

# Der „Elmar“ in Stralsund

In einer anderen Klasse wurde besprochen, welche Wirkung das Verteilen von Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler bewirken kann. Dies wurde am praktischen Beispiel eines Fensterbildes in Form eines „Spinnennetzes“ gestaltet. Man konnte erkennen, wer in der Gruppe mit welchen Aufgaben betraut war, nachdem die Schülerinnen und Schüler eigene Aufgaben bestimmten, die sie gern übernehmen möchten und begründeten, warum sie dies für ihre Gruppe tun möchten. Auch im Kunst-/Werken- sowie Musikunterricht erlebten wir, wie an dem Ziel „jeder nach seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten“ gearbeitet wurde.



Das Spinnennetz symbolisiert das Zusammengehörigkeitsgefühl /  
Quelle: privat

Unserer Meinung nach wurden die Ziele im Bereich soziales Lernen mehr als übertroffen. Sehr gutes Anschauungsmaterial, sinnvoll eingesetzte Arbeitsmaterialien, differenziertes Arbeiten in Gruppen waren auf die Klassensituation mit ihrer Nationalitäten- und Religionsvielfalt ausgerichtet. Fragen nach den Herkunftsländern der Kinder in der Klasse, ihren Lebensumständen dort und ihren Vorstellungen und Wünschen für ein friedvolles Miteinander ließ einzelne Schülerinnen und Schüler, ohne, dass es von den Lehrerinnen und Lehrern forciert wurde, auch auf die Zeit des Nationalsozialismus zu sprechen kommen: ein freier Glauben und ein freies Leben waren für Viele auch damals nicht möglich. Hier wurde auf Fragen der Kinder eingegangen, ohne aber ein neues Thema aufzumachen.

## Der „Elmar“ - Die Geschichte vom Anderssein“ an unserer Schule

Während die Wiener Partnerschule in einzelnen Stunden (wie oben beschrieben: Regeln für die Klasse, Spin-

nennetzt) auf das Thema demokratische Schulkultur und Gründung eines Schulparlaments vorbereitete, wollen wir uns vorerst „nur“ mit dem Anderssein beschäftigen. Die Hospitation an der OVS hat uns deutlich gemacht, dass dieses Kinderbuch nicht nur ein interessanter Lesestoff ist, sondern dass es Potenzial bietet für einen fächer- und jahrgangsübergreifenden Ansatz. Dabei ist es nicht relevant, ob in den Klassen eine größere oder weniger große Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund unterrichtet wird.

Den „Elmar“ haben wir inzwischen an unserer Schule eingeführt, zunächst in den Klassen 3 und 4. Wir haben jedoch festgestellt, dass das Thema Anderssein bei individueller Gestaltung für die gesamte Grundschulzeit sehr gut geeignet ist. Die Arbeit erfolgt in den Fächern Deutsch/Lesen, im Weiteren in Kunst, Philosophieren mit Kindern und im Bereich Sozialarbeit.

Im Fach Deutsch werden den Schülerinnen und Schülern zunächst verschiedene „Elmar“- Bücher vorgestellt. So erfahren sie, dass der kleine Elefant viele unterschiedliche Abenteuer erlebt. Das motiviert zum selbstständigen Lesen zu Hause, um mehr über den lustigen Elefanten zu erfahren.

Das Buch „Elmar - Die Geschichte vom Anderssein“ lesen wir gemeinsam im Unterricht. Der Inhalt wird erarbeitet, die Figuren werden beschrieben und darüber gesprochen, was der Elefant mit uns gemeinsam haben könnte. Die Kinder finden ihn lustig, hilfsbereit, er mag Gemeinschafts- und Familiensinn und er ist eben „anders“, anders, als wir einen Elefanten aus der Natur kennen. Und auch die Kinder kennen aus ihrem Umfeld Beispiele für Anderssein.

Ihr Wissen um den „Elmar“ setzen die Schülerinnen und Schüler im Folgenden in anderen Fächern um. So befassen sie sich im Kunstunterricht mit der farblichen Gestaltung eines Elefanten nach den Vorlagen des Begleitmaterials zum Buch.

Diese Bilder kommen im Fach Philosophieren mit Kindern wieder zum Einsatz. Sie werden mit Fragen versehen und stellen unsere Arbeitsblätter dar:



1. Warum wollte Elmar nicht mehr anders sein als die anderen in der Gemeinschaft?
2. Was waren seine Stärken, bevor er beschloss, seine Farbe der der anderen anzupassen?
3. Warum passt diese Geschichte zu unserem eigenen Alltag, obwohl sie von einem Tier handelt?

# Der „Elmar“ in Stralsund

So philosophieren wir gemeinsam darüber, welche Wünsche wir für das Miteinander in unserer Klasse und Schule haben. Daraus gestaltete unsere Sozialpädagogin in diesem Jahr mit der Gruppe der „Streitschlichter“ eine Pyramide aus Schuhkartons mit den gemeinsam erarbeiteten Signalwörtern.



Die „Wunschkartons“ / Quelle: Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Im Fach Werken basteln wir anschließend nach den ersten Bildentwürfen von Elmar mit dem Material „Pfeifenputzer“ Fantasietiere. Aus den eigenen Papierelefanten und handelsüblichen Bastelvorlagen bauen die Schülerinnen und Schüler auch einen 3D-Zoo. Damit wollen wir in den Alltag der Kinder zurück finden. Wir wollen zeigen, dass das Leben bunt, lustig und vielfältig ist, dass Anderssein eine Bereicherung darstellt und kein Grund für Spott und Ausgrenzung ist. Die Natur zeigt uns das in ihrer Vielfalt. Und auch wir in unserer Individualität, mit unseren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen machen diese Vielfalt aus und unser Leben bunter.



Fantasietiere, gebastelt aus Pfeifenputzern / Quelle: Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund



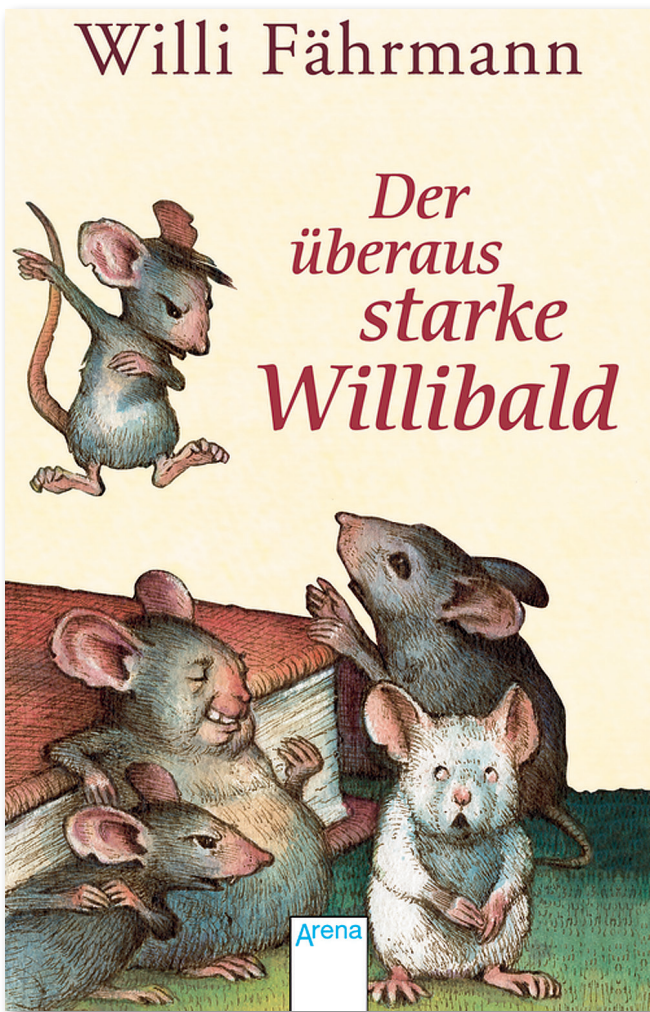
Gebastelte 3D-Landschaften mit Tieren aus der Savanne in Afrika / Quelle: Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Wir haben ein weiteres Element in unser Elmar-Projekt eingebunden. Mit den Ergebnissen aus dem Fachunterricht schreiben und gestalten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Freiarbeit kleine Plakate mit Geschichten, Bildern und ihren Bastelergebnissen. Mit diesen Plakaten beteiligen wir uns am Tsalino-Wettbewerb. Dies ist ein jährlich bundesweit stattfindender Wettstreit, der von der Stiftung Lesen initiiert wurde. Denn es war und ist uns wichtig, auch nach außen zu tragen, dass und wie unsere Schülerinnen und Schüler sich bereits in diesem Alter mit dem Anderssein auseinandersetzen.

Auch der Freizeitbereich wird einbezogen. Hier unterstützt unsere Schulsozialpädagogin die Arbeit sehr intensiv. Die in Wien erlebte Musikstunde „Im Vier-Farben-Land“ wurde im Bereich der Arbeitsgemeinschaft „Tanz“ aufgegriffen und das Lied interaktiv einstudiert. Außerdem gibt es zum Kinderbuch „Elmar“ eine Vorlage für ein Theaterstück, das unsere Theatergruppe probt. Beides wird auf dem Schulfest den Eltern, Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Gästen vorgestellt. Wir denken, dass wir mit dem Kinderbuch „Elmar“ das Thema Anderssein so vielfältig aufgreifen, dass wirklich alle Schülerinnen und Schüler angesprochen werden, Jede und Jeder sein Wissen und seine individuellen Fähigkeiten einbringen kann und allen bewusst wird, wie viel reicher das Leben dadurch wird. Der „Elmar“ ist ein weiteres umfangreiches Literaturprojekt an unserer Schule. In dem unter Punkt 2.1 beschriebenen Projekt „KindgeRECHT - „Gern wäre ich geflogen - wie ein Schmetterling““ lesen wir die Geschichte eines jüdischen Mädchens zur Zeit des Nationalsozialismus und leiten daraus ab, wie wichtig Menschenrechte sind. Die fiktive Geschichte des „Elmar“ vermittelt die Bedeutung von Vielfalt und Individualität für die Gesellschaft. Unserer Meinung nach sind diese unterschiedlichen Ansätze geeignet, Werte, soziale Kompetenz und Demokratieverständnis zu entwickeln.

# Vielfalt ist toll

## Literaturprojekt „Der überaus starke Willibald“



Das Kinderbuch „Der überaus starke Willibald“ von Willi Fahrman / Copyright: Arena-Verlag GmbH Würzburg

## Projektverantwortlich

Europaschule Hagenow  
Kießender Ring 6  
19230 Hagenow  
Tel.: 03883 721029  
[www.europaschule-hagenow.eu](http://www.europaschule-hagenow.eu)

## Ansprechpartnerin

Birgit Jehring  
E-Mail: [rs4\\_hagenow@arcor.de](mailto:rs4_hagenow@arcor.de)

## Zielgruppe

Grundschule, Orientierungsstufe  
Alter: ab 10 Jahren

## Beteiligte Unterrichtsfächer

Deutsch, Kunst, Musik

## Zeitaufwand

ca. 30 Stunden

## Die Idee

Das Buch „Der überaus starke Willibald“ (M1) befasst sich mit der deutschen Geschichte (Nationalsozialismus) und der Problematik der Ausgrenzung.

Die Protagonisten sind der Willibald, der nach Macht strebt, die Hermannmaus und der Mausejosef, die alles machen, was Willibald fordert. Im Gegensatz dazu steht die kleine Lillimaus, die anders ist, denn sie hat ein weißes Fell und rote Augen. Dieses Aussehen soll nun schuld daran sein, dass eine Katze das friedliche Zusammenleben der Mäuse im Mäusehaus zunichte macht. Willibald und seine gehorsamen Mitläufer tyrannisieren sie und alle Mäuse, die sich nicht an Lillimaus' Aussehen stören. Die weiße Maus wird in die Bibliothek verbannt - ein Ort, an dem kaum etwas Essbares zu finden ist. In ihrer Einsamkeit beginnt sie zu lernen, bald kann sie den anderen Mäusen Geschichten über Tyrannen vorlesen. Aber das gefällt den Anhängern von Willibald nicht, denn die Mäuse beginnen mit- und nachzudenken. Und sie werden mutiger. Durch seine Gier und Dummheit verlieren Willibald und sein Gefolge ihre Herrschaft und die alte Lebensweise kehrt wieder bei den Mäusen ein.

Die inhaltlich und sprachlich anspruchsvolle Geschichte über ein „Mäuserudel“ eignet sich in besonderer Weise, bereits mit Grundschulkindern die Problematik der Ausgrenzung und des Machtmissbrauchs zu thematisieren. Dabei ergibt sich die Möglichkeit, auch die Zeit des Dritten Reiches anzusprechen, ohne dass dies zwingend notwendig ist. Die Kinder lernen, dass unkritisches Denken autoritäre Strukturen erst ermöglicht. Durch Team- und Gruppenarbeit schulen Schülerinnen und Schüler ihre eigene Sozialkompetenz und lernen dabei die Menschenrechte



So stellen die Kinder sich das Leben im Mäuschenhaus vor / Quelle: Europaschule Hagenow

kennen und achten. Die Entwicklung eines Bewusstseins, selbst Verantwortung zu übernehmen und zu tragen, steht dabei im Vordergrund.

Diese Projektbeschreibung verweist wegen des fächerübergreifenden Ansatzes auf begleitende Aktivitäten, die fakultativ umgesetzt werden können. Das Projekt lässt sich zudem mit anderen Themen zur Demokratie- und Toleranzerziehung kombinieren.

## Ziele

### Wissen/Sachkompetenz

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mit Fragen von Demokratie, Recht und Menschenrechten. Sie thematisieren die Frage der Ausgrenzung. Sie verstehen, dass Ausgrenzung Unrecht ist und ausgegrenzt sein weh tut. Sie können nachvollziehen, dass Ausgrenzung durch Akzeptanz und Anerkennung von Vielfalt vermieden werden kann.

### Fähigkeiten/Methodenkompetenz

Die Kinder entwickeln die Fähigkeit, aufmerksam zuzuhören, sich Wissen durch Lesen und Analysieren von Texten zu erschließen, Inhalte durch Musik, Bewegung und Bilder wiederzugeben und Ergebnisse zu präsentieren.

### Einstellungen/soziale Kompetenz

Die Kinder können ihren Standpunkt begründen und vertreten, dabei Meinungsunterschiede zulassen. Es wird das Bedürfnis entwickelt, sich mit anderen Kindern zu verstehen, sich als Teil der Gemeinschaft anerkannt zu fühlen, sich gegenseitig zu achten und sich in schwierigen Situationen beizustehen.

## Projektverlauf

### 1. Vorbereitungsphase

Das Projekt mit seinen Zielsetzungen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie die Inhalte und zeitliche Umsetzung werden auf der Schulkonferenz beraten und beschlossen. Anschließend wird das Gesamtprojekt (Literaturprojekt, Stolperstein-Rundgang, Besuch der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin) auf einem Elternabend vorgestellt. Es wird ebenso die Einwilligung der Eltern zur Teilnahme ihrer Kinder sowie eine Fotografierlaubnis inklusive Zustimmung zur Verwendung der Fotos zur öffentlichen Projektdokumentation eingeholt.

Durch die aktive Einbeziehung der Eltern ist es uns gelungen, anfängliche Skepsis gegenüber diesem Projekt auszuräumen und gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Projekte dieser Art benötigen unbedingt die Unterstützung der Eltern. Es sind im Weiteren Terminab-sprachen mit den außerschulischen Partnern (Museum und Synagoge Hagenow und Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin) erforderlich. Eine finanzielle Unterstützung zur Gedenkstättenfahrt kann beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beantragt werden. Zudem werden die für das Projekt benötigten Materialien bestellt (M1 - M3).

### 2. Durchführung/Verlauf

Sinnvollerweise startet das Projekt zu Beginn eines neuen Schuljahres. Für die Einstiegsphase wählen wir die Fächer Musik und Kunst (fächerübergreifend), um mit den Schülerinnen und Schülern in Vorbereitung auf das Literaturprojekt das Anderssein kreativ zu thematisieren und bewusst zu machen. Wir nutzen diese Fächer auch für die Nachbereitung des Literaturprojekts.

## Musik/Kunst (Einstieg, 5 Stunden):

### 1. Stunde

Zur Einstimmung hören wir in der ersten Musikstunde das Lied „Irgendwann, irgendwie“ von der Musik-CD „Das Vier-Farben-Land“ (M3). Bevor wir uns dem dazugehörigen Buch „Das Vier-Farben-Land“ (M4) zuwenden, wird die Klasse in vier Gruppen aufgeteilt. Dabei ist entscheidend, welche Farbe ein bestimmtes Kleidungsstück des Kindes hat. Nun ist die Klasse auch ein Vier-Farben-Land. Die Ganzschrift wird von der Lehrerin oder dem Lehrer vorgelesen (ca. 10 Minuten). Beim Zuhören soll jedes Kind auf „seine“ Farbe besonders achten. Angelehnt an die Darstellung im Buch malen die Kinder auf einem Blatt (A4-Format) die Grenzen des Vier-Farben-Landes in Pfannkuchenform.

### 2. Stunde

In dieser Stunde erfolgt die Auseinandersetzung mit dem „pfannkuchenförmigen“ Land mit seinen roten, blauen, grünen und gelben Landesteilen. Die in der ersten Stunde eingeteilten Farbgruppen für die Kinder werden beibehalten. Sie erzählen nacheinander über Merkmale und Besonderheiten ihres Landesteils. Dazu werden im Unterrichtsgespräch Details noch einmal wiederholt. Jeder Farbgruppe wird ein Lied (eine Landeshymne) von der CD (M3) zugeordnet, z. B. für das Land „Blau“ der Pflaumentango. An jedem Lied wird mit musikalischen Mitteln gearbeitet, z. B. rhythmisches Klatschen, Tanzschritte oder Mitsummen.

### 3. und 4. Stunde

Analog zur zweiten Stunde beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem „pfannkuchenförmigen“ Land. Jedes Kind malt sein Land, wie es sich dieses vorstellt. Dazu wird der Hintergrund in der Landesfarbe grundiert, die Details mit Bleistift vorgezeichnet und im Anschluss mit schwarzem Filzstift betont. Nach Fertigstellung des eigenen „Farb-Landes“ werden auch die drei anderen Landesteile in gleicher Weise gestaltet.



Kinder haben das Vier-Farben-Land gezeichnet / Quelle: Europaschule Hagenow

### 5. Stunde

Erbs ist eine tragende Figur für den philosophischen Hintergrund im Buch „Das Vier-Farben-Land“. Er wird, wie alle Kinder, bunt geboren, wird jedoch durch seine Eltern und die grüne Umwelt auch grün. Eine gelbe (teilweise erkennen die Kinder die Bedeutung der Symbolfarbe gelb/Judenstern selbst) Rose, die im grünen Land wächst, wird von Polizisten mit Spaten zerstört. Dies ist der Auslöser dafür, dass Erbs zum Mittelpunkt des Landes geht und die Kreidestrichgrenzen zwischen den Landesteilen verwischt. Viele andere Kinder machen mit und werden auch bunt.

Im Unterrichtsgespräch wird darüber gesprochen, warum Erbs die gelbe Rose, letztendlich auch andere Farben und Facetten des Lebens mag. Die Kinder ziehen Parallelen zu ihrem realen Leben - Umgang mit Behinderten oder ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern, stellen aber auch historische Bezüge her. Es wird die Illustration des Vier-Farben-Landes abgeschlossen. Am Ende der Stunde singen die Kinder von der CD (M3) das Lied „Irgendwann, irgendwie“ (Textzettel werden vorbereitet).



Kinder der Europaschule tragen ein Lied über „Willibald“ vor / Quelle: privat

### Deutschunterricht (ca. 20 Stunden)

An unserer Schule beginnt nach bzw. parallel zu den Vorbereitungen im Musik- und Kunstunterricht und der thematischen Behandlung der Religionen das Literaturprojekt „Der überaus starke Willibald“ (M1).

In der Ganzschrift, die nun im Deutschunterricht gelesen wird, werden die Schülerinnen und Schüler mit Fragen wie Ausgrenzung, Machtmissbrauch und Diktatur in einem Mäusestaat konfrontiert. Die Lehrerin/der Lehrer gibt einen Einstieg mit der kurzen Inhaltsangabe auf dem hinteren Buchrücken. Die Spannung baut sich durch den unvollendeten letzten Satz auf.

In jeder Deutschstunde beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Kapitel des Buches. Im Lehrerhandbuch zum Literaturprojekt (M2) werden wir aufgefordert, den Kapiteln Überschriften zuzuordnen. Hierfür machen die Kinder Vorschläge, ausgewählt wurden durch uns die folgenden Überschriften:

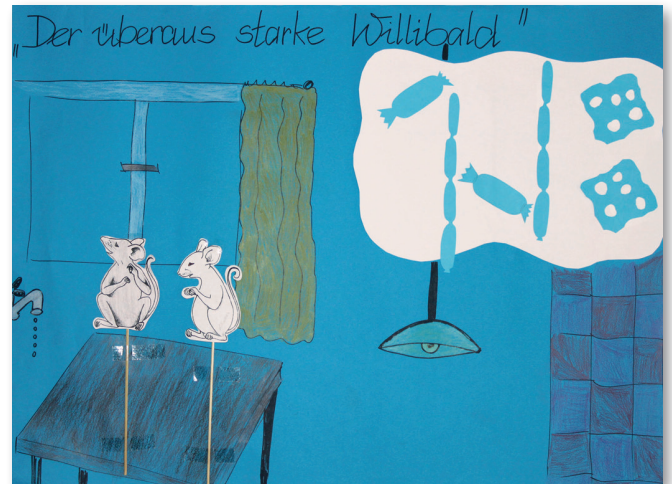
- Kapitel 1 - Das Mäuseparadies
- Kapitel 2 - Die Selbsternennung
- Kapitel 3 - Widerstand ist zwecklos
- Kapitel 4 - Die Zimmeraufteilung
- Kapitel 5 - Der Erbsenplan
- Kapitel 6 - Fast eine Revolution
- Kapitel 7 - Der große Vorhang
- Kapitel 8 - Lillimaus lernt das Lesen
- Kapitel 9 - Lillimaus' Geheimnis
- Kapitel 10 - Die elektrische Eisenbahn
- Kapitel 11 - Schieben ist überflüssig
- Kapitel 12 - Empor zum Mäusehimmel
- Kapitel 13 - Zeit bleibt Zeit
- Kapitel 14 - Tyrannen nicht nur in Büchern
- Kapitel 15 - Ein trauriger Morgen
- Kapitel 16 - Die mutige Lillimaus
- Kapitel 17 - Die Mausefalle
- Kapitel 18 - Ende gut, alles gut!?

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten den Inhalt der Ganzschrift durch kapitelweises gemeinsames Lesen im Unterricht und bearbeiten die mit dem Lehrerhandbuch (M2) zur Verfügung gestellten Arbeitsblätter bzw. Arbeitskarten. Der Lehrerin bzw. dem Lehrer steht die Auswahl und Zuordnung dieser Materialien zu den Kapiteln frei. Das Finden einer geeigneten Überschrift am Ende der jeweiligen Stunde dient der Zusammenfassung der Kernaussage des Kapitels.

Nach dem Lesen des Buches empfiehlt sich eine kreative Gruppenarbeit mit bis zu fünf Schülerinnen und Schülern. Wir haben uns für das Karton-Theater mit Stabfiguren entschieden (M2, S. 64-66).

In den Gruppen verständigen sich die Kinder über die Auswahl einer Szene aus dem Buch und die Verteilung der Rollen auf die einzelnen Mitspielerinnen und Mitspieler. Das Proben der Szenen geschieht in Eigenregie der Kinder, mit eigenen Worten. Den roten Faden des Buches immer im Auge behaltend, steht die Lehrerin/der Lehrer helfend zur Seite.

Die Kinder haben gelernt, dass stark sein in der Gruppe nicht körperliche Stärke bedeutet, sondern dass viel mehr Toleranz, Vielfalt und Einfühlungsvermögen die eigene Person und die Gemeinschaft stark machen.



Die Schülerinnen und Schüler haben Stabfiguren gebastelt und spielen Szenen aus dem Buch nach / Quelle: Europaschule Hagenow

## Kunst (4-5 Stunden)

Der Einstieg erfolgt über ein Unterrichtsgespräch. Mögliche Fragestellungen sind



- Welche Kapitel und Episoden haben dir besonders gefallen?
- Welche Maus hat dich besonders beeindruckt und warum?
- Was möchtest du gern aus dem Buch malen?

Gemeinsam wird nach der Auswahl der Motive über den Bildaufbau und die Farbgebung gesprochen. Ein Blatt im Format A3 wird zunächst mit einer Pinselvor-



Präsentation von Projektergebnissen im Schulhaus / Quelle: Europaschule Hagenow

zeichnung in hellen Tönen gestaltet und endet mit der kräftigen Farbgestaltung. Es wird mit Deckfarben gear-

# Vielfalt ist toll

beitet. Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich für ein Motiv/ein Zimmer aus dem Buch entschieden haben, werden im Hintergrund Gegenstände aus diesem Raum gemalt. Im Vordergrund werden die Mäuse und andere für die Darstellung relevante Dinge mindestens handgroß abgebildet. Diese Bilder setzen wir ein für eine Projektpräsentation oder Ausstellung im Schulhaus.

## Mögliche Anschlussprojekte

An unserer Schule wird im Anschluss immer das Projekt „Stolpersteine erzählen Geschichten“ mit einem abschließenden Besuch in der örtlichen Synagoge in Hagenow durchgeführt (s. Projektbeschreibung 3.2.1). Dieses Projekt ist an allen Orten mit Erinnerungsstätten durchführbar.

Etabliert hat sich an unserer Schule auch der Besuch der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin. (siehe Projektbeschreibung 3.1.1). Dieser ist nur möglich nach einer intensiven Vorbereitung. Die Gedenkstätten arbeiten daher eng mit den Schulen zusammen.



Besuch der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin / Quelle: privat

## Material

### M1

Willi Fährmann: „Der überaus starke Willibald“. Arena. ISBN 978-3-401-01950-5. (Klassensatz)

### M2

Martina Cramer: „Literaturprojekt zu „Der überaus starke Willibald““. Buch Verlag Kempen. ISBN 978-3-936577-51-8. (Lehrerhandbuch)

### M3

Gina Ruck-Pauque't/Ulrike Baier: Musik-CD „Das Vier-Farben-Land“. ISBN 978-3-936577-51-8.

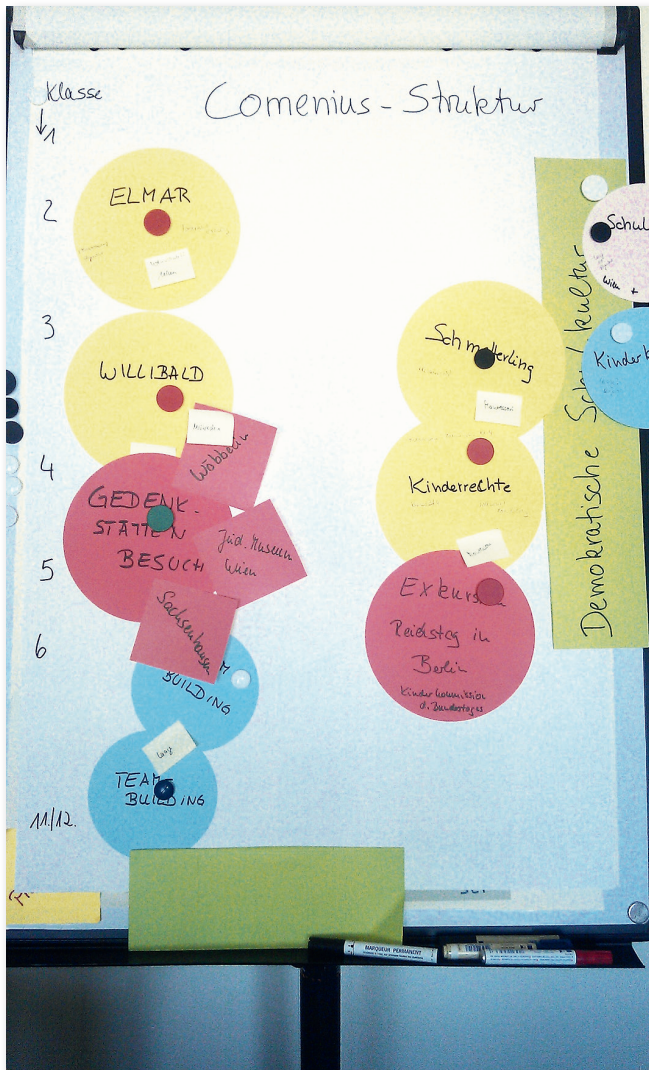
### M4

Gina Ruck-Pauque't/Ulrike Baier: Buch „Das Vier-Farben-Land“. ISBN 978-3-841100122.



## Ausblick

Wir haben zwei Jahre lang von- und miteinander gelernt und laden mit dieser Handreichung dazu ein, den Weg mit uns ein Stück weiter zu gehen. Anfragen sind willkommen.



Überlegungen zur inhaltlichen und konzeptionellen Ausrichtung des Projekts / Quelle: privat

## Universität Rostock

Die Universität Rostock bietet seit einigen Semestern ein Modul „Politische Bildung und Demokratiepädagogik“ für alle Lehramtsstudierenden an. Hier konnte ich viele Erfahrungen aus dem Comenius-Regio-Projekt einbringen und hoffe so, Demokratiepädagogik und Politische Bildung auch in der Lehrerbildung und damit im künftigen Schulalltag zu verstetigen.

Dr. Gudrun Heinrich, Arbeitsstelle Politische Bildung

## Jüdisches Museum Wien

Das Jüdische Museum war vielfach Ort der Aktivität und Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit unseren Themen und Inhalten, die natürlich nicht auf die Auseinandersetzung mit der Schoa beschränkt sind. Wir würden uns mehr solcher Projekte wünschen, denn meistens kommen die Schülerinnen und Schüler nur einmal. Was ihre Erfahrungen im und mit dem Museum ausgelöst haben, sehen wir nicht. Auch der Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern ist auf das (ausführliche) Buchungs- und Beratungsgespräch und die in der Regel 90 Minuten Verweildauer im Museum beschränkt. Wiederholte Begegnungen mit Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern unterbrechen den Museumsalldag und lehren auch, einen anderen Blick auf den schulischen Alltag zu nehmen. Vieles geht nicht und am Ende geht dann doch mehr als gedacht. Lernen an außerschulischen Lernorten muss für Lehrende und manchmal für Lernende mehr eingeübt werden als für die Vermittlerinnen und Vermittler in einem Museum. Kooperationen zwischen Schulen und Museen könnten helfen, die schulischen und die musealen Grenzen zu überschreiten und v.a. im Hinblick auf die Methode aufmerksam zu bleiben. Junge Menschen sollen befähigt werden, das eigene Denken, Fühlen und Wahrnehmen artikulieren zu können. Wir prüfen kein Wissen, sondern geben Gedanken, Ideen, vielleicht Mut zur eigenen Meinung.

Die Frage, ob Holocaust-Education für Grundschülerinnen und -schüler angemessen ist, hängt davon ab, wie sie angelegt ist und umgesetzt wird. Museen sind Gedächtnisorte, jüdische ganz besonders. Jüdische Museen erzählen vor allem europäische Geschichte, von ihren Höhen und ihren tiefsten Tiefen und können so dazu beitragen, dass Besucherinnen und Besucher den europäischen Gedanken über die nationalen Grenzen hinaus nicht aus dem Blick verlieren. Museen erzählen von Vergangenheit und dabei immer auch von der Gegenwart. Die Museumsbesucherinnen und -besucher bringen ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und ihr Wissen mit und verknüpfen sich auf diese Art mit etwas Vergangenen. Wenn es wie im Jüdischen Museum viele Verknüpfungsmöglichkeiten zum Eigenen gibt, lässt sich (jüdische) Geschichte als Teil vom Eigenen wahrnehmen: Adressen, Straßen, Namen, Objekte, Tagebücher, Briefe, Tassen, Handschuhe oder Chanukka-Leuchter.

Hannah Landsmann

# Erfahrungen und Ausblick

## Offene Volksschule Wien 22

Die Arbeit mit den Büchern hat den Kindern große Freude bereitet. Viele Ideen wurden dadurch entwickelt, die Beschäftigung mit dem Thema war vor allem für die Förderung der Bürgerinnen-Kompetenz äußerst wertvoll. Im Zuge des Comenius-Projekts entstand das Schulparlament, an dem alle Klassen teilnehmen. Der Austausch mit den Kolleginnen aus Deutschland sowie die gegenseitigen Besuche waren durchaus prägend für die weitere pädagogische Arbeit.



Das Projekt der Europaschule Hagenow wird an der OVS erprobt /  
Quelle: privat

Eltern partizipierten durch das Projekt und nahmen mit Interesse bei Veranstaltungen teil, unterstützten und begleiteten. Die Zusammenarbeit im Projekt erweiterte sich auf die gesamte Schulgemeinschaft.

Dir. Petra Mahmoudian, M.Ed., Doris Baumgartner, Marion Plobner

## RecknitzCampus Laage

Das Comenius-Regio-Projekt, die damit verbundenen Besuche bei schulischen und außerschulischen Partnern im Ausland und das Kennenlernen gänzlich unterschiedlicher Ausgangssituationen für die schulische Arbeit ermöglichten uns einen Blick über den Teller- rand hinaus. Auch wenn wir bereits mit einigen außerschulischen Partnern kooperieren, zeigte uns das Projekt „Grenzen überwinden - Mauern niederreißen“ in Wien, wie wichtig statt temporärer Einzelaktionen eine dauerhafte Vernetzung ist. Der Einblick in Verantwortlichkeiten, Initiativen und Ziele der Partner macht das gemeinsame Bemühen um Verantwortlichkeiten und Wertevermittlung bewusst. Es motiviert zum Mitmachen und sich Engagieren und trägt so wesentlich dazu bei, junge Menschen zu „mitdenkenden“ und aktiven

Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Das schützt vor „dummen Parolen“.

Anja Hauffe

## Universität Rostock

Die beobachteten Projekte in Wien boten uns, den Studentinnen und Studenten der Universität Rostock, einen guten Überblick über die Arbeit im COMENIUS-Projekt. ... Wir haben viele Eindrücke gewonnen, die uns auf unserem Weg, selbst einmal Lehrerin/Lehrer zu werden, begleiten werden. ... Die Thematik Holocaust ist für Kinder schwer fassbar. Es muss ein Weg gefunden werden, jüngeren Schülerinnen und Schülern ohne das Zeigen von grausamen Bildern einen Zugang zum Thema zu verschaffen. Dies ist gelungen. Letztlich ist es schwierig ein solches Thema mit Kindern zu behandeln, die keinen Bezug zur deutschen Geschichte haben. ... Alles in allem nehmen wir eine Vielzahl an Methoden mit, an dem Thema Holocaust in der Schule zu arbeiten, sei es mit Schülerinnen und Schülern der Grundschule als auch der weiterführenden Schule.

Ann-Christin Voigt, Gesine Petras, Martin Wolter, Paul Reichetanz, Studentinnen/Studenten, Fazit aus ihrer Mobilität nach Wien

## Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Wir möchten allen Mitwirkenden auf diesem Weg danken, dass wir an solch einem Projekt mitwirken durften. Schon im Vorfeld beschäftigten wir uns im Rahmen des Faches „Philosophieren mit Kinder“ mit dem Thema „Erinnern und Gedenken“. Aber erst konkrete Fragen unserer Schülerinnen und Schüler beim Kennenlernen der Weltreligionen zeigten uns, dass auch jüngere Schulkinder über bestimmte Sachverhalte aus unserer Geschichte genauer informiert werden möchten. Diese Gespräche und die Teilnahme an einer Fortbildung an der Gedenkstätte Yad Vashem waren Anlass für uns, sich dem Thema „Holocaust kindgerecht vermitteln“ anzunähern. Wir wollten eine Verbindung zwischen Gestern, Heute und Morgen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich herstellen.

Dies geht aber nur mit Partnern, die ähnlich denken, eigene Ideen und ihre täglichen Erfahrungen einbringen, was während des Regio-Projekts gegeben war. Wir fanden Schulen in Wien. Die Kooperation wurde ergänzt durch außerschulische Partner aus Wissenschaft, Bildung und Politik. So entstand eine Projektgruppe, die allen Anforderungen eines gemeinsamen Herangehens gerecht werden konnte.



Dr. Gudrun Heinrich von der Universität Rostock beobachtet die Projektarbeit zum Thema „Kinderrechte“ / Quelle: Montessori-Grundschule „Lambert Steinwich“ Stralsund

Es war unser Ziel, fachdidaktisch sinnvolle und praxiserprobte Unterrichtsstunden und Projekte zu entwickeln, die in beiden Ländern, ob in der Schule oder an einem außerschulischen Lernort, umsetzbar wären. Das ist nach unserer Meinung gelungen. Wir möchten allen zögerlichen Kolleginnen und Kollegen sagen:

1. Dieses Projektthema erzeugt bei guter Vorbereitung keine Ängste.
2. Wir haben sowohl unser nun überarbeitetes als auch das Projekt unserer Wiener Partnerschule in den schulinternen Rahmenplan unserer Einrichtung erfolgreich integriert. Abschauen und Nachmachen sind also ausdrücklich erwünscht.
3. Nutzen Sie die Fortbildungen in Yad Vashem und die guten Unterrichtsmaterialien (inklusive Stundenvorbereitungen), die auf der Homepage der Gedenkstätte zu finden sind.
4. Laden Sie gern einmal Studierende in Ihre Schulen ein, sich Projekte anzuschauen, diese zu begleiten und zu evaluieren. Davon profitieren beide Seiten.
5. Suchen Sie sich Partner im außerunterrichtlichen Bereich. Wir wussten vorher nicht, was eine kleine Gedenkstätte (Wöbbelin) und ein großes Museum (Jüdisches Museum Wien) Schulen - auch Grundschulen - alles bieten kann.
6. Wir stehen allen Interessierten gern hilfreich zur Seite. Dazu muss man einfach den Kontakt mit uns suchen.

Dieses überregionale, bilaterale und einrichtungsübergreifende Projekt war für uns eine Bereicherung und wir würden an so einer Kooperation jederzeit gern wieder teilnehmen.

Kerstin Krause, Martina Rittner

## Universität Rostock

Seit Sommer 2012 unterstütze ich geschichtsdidaktisch das COMENIUS-Regio-Projekt. Dabei spielt die Ausbildung zukünftiger Geschichtslehrerinnen und -lehrer aller Schultypen eine wichtige Rolle. So fanden Exkursionen in die Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin und an den RecknitzCampus Laage statt sowie eine Mobilität nach Wien. Die Studentinnen und Studenten lernten durch die Exkursionen und Hospitationen verschiedene Möglichkeiten des schulischen Umgangs mit der Thematik Holocaust kennen.

Darüber hinaus wurde das Projekt in vielen meiner Lehrveranstaltungen vorgestellt, in der Hoffnung, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls solche Projekte durchführen. Speziell in Seminaren mit Themen wie Holocaust, außerschulische Lernorte und Methodik des Geschichtsunterrichts fand das Projekt großes Interesse. In Zukunft werden weiterhin Methoden, Inhalte aber auch organisatorische Hintergrundinformationen zum Projekt in meinen Seminaren behandelt werden.

Sven Hartig

## Universität Rostock

... Sehr überrascht hat mich, mit wie viel Interesse die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse dabei waren. Sie stellten viele Fragen und wollten noch viel mehr von der Gedenkstätte sehen, als angedacht war. Es stellte sich heraus, dass eine 3-stündige Besichtigung nicht ausreichte, um alle Fragen zu beantworten und bis ins Detail zu erklären. Am dritten Tag fand die Auswertung der Exkursion statt, bei der die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke reflektieren sollten. Bei dem 3-tägigen Projekt hat mich sehr überrascht, wie verantwortungsvoll die Oberstufenschülerinnen und -schüler mit ihrer Aufgabe umgingen, den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern das Thema Holocaust näher zu bringen. Ich denke, dass beide Altersgruppen die Wichtigkeit des Themas erkannt haben und ihr Wissen diesbezüglich erweitern konnten. Durch den Besuch in der Gedenkstätte habe auch ich dazugelernt. Man lernt und liest zwar viel über Konzentrationslager und den Holocaust, aber meiner Meinung nach hat man das Thema erst richtig durchdrungen, wenn man selbst einmal in einer solchen Gedenkstätte war. Aufgrund dessen würde ich ein solches Projekt in meinem späteren Lehrerberuf unbedingt unterstützen.

Rebecca Grohs (Auszüge), Studentin, Fazit aus ihrer Projekthospitation am RecknitzCampus Laage

# Erfahrungen und Ausblick

## Europaschule Hagenow

Eine äußerst undemokratische und inhumane Zeit unserer deutschen Geschichte mit Grundschulkindern aufzuarbeiten, ist schon eine Herausforderung. Aber als Europaschule fühlen wir uns diesem Auftrag verpflichtet. Wir haben mit diesem Projekt nicht nur die Kinder für ein schwieriges Thema sensibilisiert, auch die Erwachsenen, wir Lehrerinnen und Lehrer, und die Eltern konnten dazulernen. Und wir haben voneinander gelernt. Wir werden, wie unsere österreichischen Partnerschulen, die Schülerparlamentsarbeit von Klasse 1 an beginnen, um jedem Kind und jeder Klasse eine Stimme zu wichtigen Themen des schulischen Alltags zu geben. Den Kontakt zu den Schulen in Österreich möchten wir auch nach Projektende aufrechterhalten. Wir freuen uns schon jetzt auf eine intensive Schulpartnerschaft. Europa mögen heißt für uns Europa leben.

Sabine Janitz, Birgit Jehring

## Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18

Durch das Kennenlernen des Partnerprojekts in Laage (Peer-Learning) wurden wir von dieser Methode überzeugt. Unsere Ausstellungsführung, in der Schülerinnen und Schüler der 7. und der 12. Schulstufe Sachwissen über das „Jüdische Wien“ vermittelten, bestätigte das Funktionieren des Peer-Learning-Konzepts. Dieses wird in Zukunft wichtiger Bestandteil im Unterricht, bei Projekten oder in Workshops innerhalb der Schule (zwischen Klassen) und mit Partnerschulen sein. Wir sind dabei, Materialien (Arbeitsblätter, Bildmaterial,...) aus dem Projekt des Schulcampus Laage zu adaptieren (Mauthausenbezug statt Sachsenhausen).

Holocausterziehung wird nach den Erkenntnissen dieses Projekts in Zukunft nicht nur lehrplangemäß in der 8. Schulstufe von Geschichtelehrerinnen und -lehrern behandelt, sondern anlassgemäß schon früher und auch in anderen Fächern und unteren Schulstufen. Die Themenfelder Toleranz, Respekt, Akzeptanz sind Inbegriff vieler Projekte ab der 5. Schulstufe. Literatur (Kinderbücher), die sich im Projekt zur Holocausterziehung auf der Grundstufe bewährt hat, wird in Klassenstärke auch für die 5. Schulstufe angekauft und im Unterricht verwendet.

Beim Nachbarschaftsfest ist der Gedanke „Integration“ nach wie vor im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler werden durch das Feedback der EU-Projektpartner zukünftig noch stärker in die Planung und Präsentation einbezogen. Das Verbinden von „Welten“ (Schule/außerschulische Partner), welche im Alltag wenig miteinander zu tun haben, wurde uns als gute



Vertreterinnen aus Laage und der Universität Rostock an der KMS/NMS in Wien 18 / Quelle: RecknitzCampus Laage

Möglichkeit der Annäherung und des Abbaus von Vorurteilen bestätigt und wird weiterhin (vielleicht noch intensiver) eine Rolle spielen in der Erziehungsarbeit zu Offenheit und Toleranz. Wir haben voneinander/miteinander auf gleicher Augenhöhe gelernt und Wissen transferiert.

Mag.a Dir. Erika Tiefenbacher, Gerda Reißner

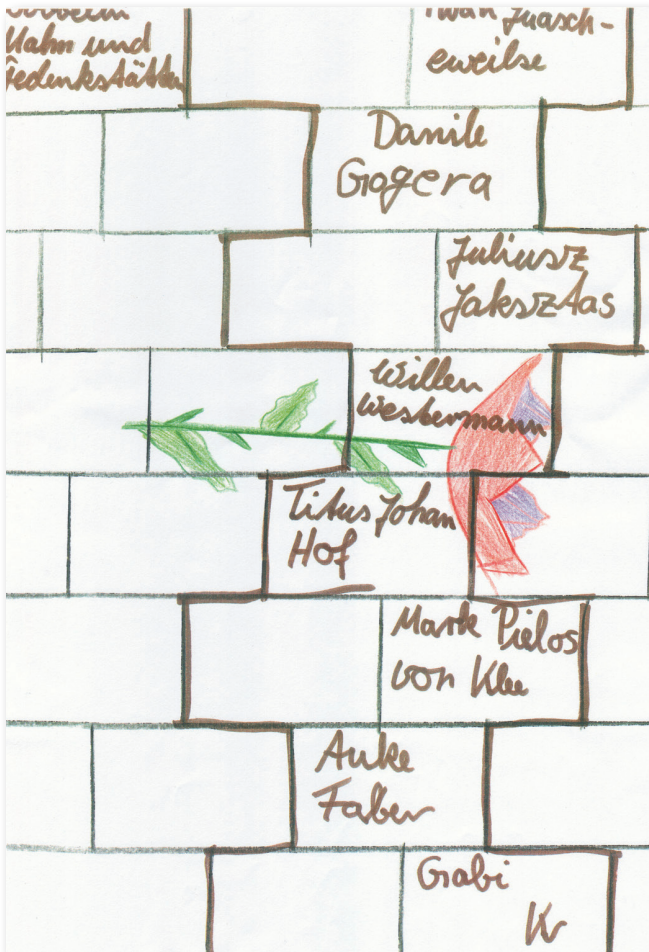
## Deutsche Vereinigung für politische Bildung, Landesverband Mecklenburg-Vorpommern

Klassensprecher, Klassenrat und Schulparlament sind wichtige Elemente einer demokratischen Schulkultur. Das Projekt hat mir Mut gemacht, diese Formen auch mit Lehrerinnen und Lehrern jüngerer Klassen zu diskutieren. Hierzu habe ich bereits Workshops im Rahmen von Fortbildungen angeboten.

Dr. Gudrun Heinrich

## Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

Im Mittelpunkt der Teilnahme der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin am Comenius-Regio-Projekt stand die Evaluierung des Projekts „Geschichte erfahren- Demokratie gestalten“. Dieses wird seit einigen Jahren in den Gedenkstätten mit zehn Grundschulen im Landkreis durchgeführt. Durch die einrichtungsübergreifende und bilaterale Kooperation wurde meine Ansicht bestätigt, dass Holocausterziehung im jüngeren Schulalter beginnen kann und sollte. Dies muss sensibel in Zusammenarbeit von Schulen, Gedenkstätten/Museen erfolgen. Eine langfristige Vorbereitung an den Grundschulen muss Voraussetzung dafür sein, dass jüngere Schülerinnen und Schüler Gedenkorte besuchen.



Kinder haben die aufgebrochenen Steine auf dem Gedenkplatz erforscht / Quelle: Europaschule Hagenow

Es war eine gute Erfahrung zu sehen, dass man auch im Jüdischen Museum in Wien bei der Vermittlung der Thematik Holocaust von Gegenständen/Erinnerungsstücken und vom historischen Ort ausgeht. Wir wurden durch die gemeinsame Arbeit bestärkt, unsere Bemühungen fortzusetzen. Dabei werden zukünftig auch die Erfahrungen der Wiener Schulen KMS und OVS mit ihren Projekten „Klassen/Jugendparlament“ und „Elmar – die Geschichte vom Anderssein“ in die Vorbereitung der Projekttag einbezogen.

Ramona Ramsenthaler

## Politische Memoriale e. V. Mecklenburg-Vorpommern

Das Projekt „Bildung und Erziehung nach dem Holocaust“ gab wichtige Impulse für das weitere Nachdenken über die Fragen, wie und zu welchen Zwecken Kinder und Jugendliche über die Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen lernen. Doch es blieb

nicht bei theoretischen Überlegungen, sondern die schulische Praxis besaß erfreulicherweise von Anfang an einen zentralen Stellenwert im Projekt, der durch die wechselseitigen Anregungen zwischen Pädagoginnen und Pädagogen aus Mecklenburg-Vorpommern und Wien besonders erhellend und anregend wurde. Oft wird über europäische Erinnerungskultur gestritten, aber gerade solche Projekte verdeutlichen, worum es dabei gehen kann: Um gegenseitige Offenheit gegenüber unterschiedlichen Erinnerungspraktiken und Rahmenbedingungen sowie die Bereitschaft, eigene Positionen vor dem Hintergrund anderer Erfahrungen kritisch zu hinterfragen.

Dr. Andreas Wagner

## Universität Rostock

Im Rahmen eines Geschichtsseminars der Universität Rostock besuchte ich im Januar 2014 die Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin. ... Mir persönlich hat der Besuch neben dem Einblick in die sehr gute Gedenkstättenarbeit ein Gefühl für die Verantwortung solcher Erinnerungsorte gegeben: Neben monetären Problemen, über die Auseinandersetzung mit rechtem Gedankengut in der Bevölkerung bis hin zur Integration ganz verschiedener Altersgruppen, Milieus und Herkunftsgeschichten in die Arbeit des Museums. Ebenso bot es mir Einblicke, wie ich zukünftig mit Schülerinnen und Schülern an der Problematik arbeiten kann und wie man sich in welchem Alter der Thematik am besten behutsam aber eindringlich nähert.

Clemens Schwarzbach, Student, Fazit aus seinem Besuch in den Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

## Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Die Schulen und außerschulischen Einrichtungen, die an diesem Regio-Projekt teilgenommen haben, haben von dem Input, den jede einzelne Einrichtung einbringen konnte, profitiert. Gegenseitige Hospitationen haben Einblicke in die Arbeit der Anderen ermöglicht. Sie animierten teilweise gleich vor Ort zum Mitmachen. Das Kennenlernen anderer Herangehensweisen, die Anwendung neuer/anderer Methoden, die Verknüpfung von aufeinander aufbauenden Projekten und Vieles mehr regte noch während der zweijährigen Projektarbeit zum Ausprobieren an. Dabei entstanden bereits in dieser Phase einige neue Projekte und Kooperationsformen, die Schulen und außerschulische Einrich-

# Erfahrungen und Ausblick

tungen weiterhin pflegen wollen. Die Partner haben sich in ihrer täglichen Bildungsarbeit bestätigt gefühlt. Die Erkenntnisse aus dem Regio-Projekt kommen aber auch anderen, nicht mitarbeitenden Interessierten zugute. So konnten bereits auf einer ersten Lehrerfortbildung Projekte zum Thema Holocausterziehung für das jüngere Schulalter vorgestellt werden. Dieses Angebot soll verstetigt werden.

Doris Lipowski

**Ohne das Engagement der Partner wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Daher gilt unser Dank:**

**Doris Baumgartner**

Lehrerin, Offene Volksschule Wien 22

**Bettina Felzmann**

Lehrerin, Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18

**Anja Hauffe**

Lehrerin, RecknitzCampus Laage

**Sven Hartig**

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Rostock

**Dr. Gudrun Heinrich**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Rostock

**Sabine Janitz**

Schulleiterin, Europaschule Hagenow

**Birgit Jehring**

Lehrerin, Europaschule Hagenow

**Kerstin Krause**

Lehrerin, Montessori-Grundschule "Lambert Steinwich" Stralsund

**Hannah Landsmann**

Leiterin Kommunikation und Vermittlung, Jüdisches Museum Wien

**Anne-Kathrin Liefländer**

Schulsozialarbeiterin, Montessori-Grundschule "Lambert Steinwich" Stralsund

**Petra Mahmoudian, M.Ed.**

Direktorin, Offene Volksschule Wien 22

**Diana Oldag**

Lehrerin, Europaschule Hagenow

**Marion Plobner**

Lehrerin, Offene Volksschule Wien 22

**Ramona Ramsenthaler**

Leiterin der Mahn- und Gedenkstätten Wöbbelin

**Gerda Reißner**

Lehrerin, Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18

**Martina Rittner**

Lehrerin, Montessori-Grundschule "Lambert Steinwich" Stralsund

**Erika Tiefenbacher, Mag.a**

Direktorin, Kooperative/Neue Mittelschule Wien 18

**Dr. Andreas Wagner**

Projektleiter, Politische Memoriale e. V. Mecklenburg-Vorpommern

**Corinna Wolf**

Schulsozialarbeiterin, Europaschule Hagenow (bis Juni 2013)

**Für die Unterstützung unseres Projekts bedanken wir uns bei**

**Sigrid Langer, Bakk.phil., MA**

Verein erinnern.at

**Dr. Noa Mkyton**

International School for Holocaust Studies/Yad Vashem, European Department

**Das Projekt wurde gefördert durch**

Europäische Kommission, Programm für Lebenslanges Lernen

The ICHEIC Program for Holocaust Education in Europe

**Impressum**

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Mecklenburg-Vorpommern

D-19048 Schwerin

Stadtschulrat für Wien

Europa Büro

Auerspergstraße 15/42

A-1080 Wien

Projektkoordinatoren:

Doris Lipowski

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern

Anja Thielmann

Europabüro beim Stadtschulrat für Wien

Gestaltung: [www.grafikagenten.de](http://www.grafikagenten.de)

Druck: Druckerei Weidner GmbH

Die Verwertung der in diesem Ordner beschriebenen Projekte und Arbeitsblätter ist zu Unterrichts-/Projektzwecken zulässig. Die Projekte können auch heruntergeladen werden unter <http://www.euregio-wien-m-v.eu/>.