

Reinhard Kramer

Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Didaktische Anmerkungen und Vorschläge

Geschichtsunterricht wird heute nicht mehr mit jener Selbstverständlichkeit über die Inhalte definiert, wie das noch vor nicht allzu langer Zeit die Regel gewesen ist. Nicht allein die Beseitigung von Wissensdefiziten kann heute primäres Ziel sein – dazu ist das gesellschaftlich verfügbare Wissen um die Vergangenheit heute quantitativ viel zu unüberschaubar – sondern es werden zuallererst jene Kompetenzen der SchülerInnen im Mittelpunkt historischen Lernens stehen, die es ihnen ermöglichen, in ein bewusstes und selbstbestimmtes Verhältnis zur Vergangenheit einzutreten, ihr ursprünglich naives und unreflektiertes Geschichtsbewusstsein also in ein selbst-reflexives und reflektiertes zu verwandeln.

Es ist der legitime Anspruch der Gesellschaft, bestimmte Inhalte durch Geschichtsunterricht an die nächsten Generationen weiterzugeben, entweder um sicher zu stellen, dass nicht in Vergessenheit gerät, was nicht vergessen werden darf oder weil die Hoffnung aufrecht erhalten wird, dass man aus den Erfahrungen der Menschen in der Vergangenheit die richtigen Schlussfolgerungen für die Lösung von Problemen der Gegenwart ziehen kann. Dass diesem Erinnerungsgebot in Österreich lange Zeit durchaus nicht in adäquater Weise entsprochen wurde, darf als bekannt vorausgesetzt werden (Vgl. dazu die frühe sarkastische Kritik an den österreichischen Versäumnissen, Abbildung 1 im Anhang)

Nationalsozialismus, Drittes Reich, Antisemitismus und Holocaust sind die besten Beispiele für Inhalte des Geschichtsunterrichts, die einem solchen Anspruch gerecht werden. Vieles sollten junge Menschen davon wissen, einfach deshalb, weil sie in der Zukunft dafür verantwortlich sein werden, dass die Erinnerung an diese Zeit nicht ausgelöscht wird. Diese beiden Intentionen, Förderung reflektierten Geschichtsbewusstseins und der dafür unverzichtbaren Kompetenzen (Vgl. Abbildung 2 im Anhang) zum einen, Vermittlung des von der Gesellschaft konsensual als wichtig empfundenen Wissen zum anderen müssen miteinander korrespondieren.

Aber steht die Notwendigkeit eines so gearteten Wissens überhaupt im Gegensatz zu einem Unterricht, der die Lernfähigkeit, besser: die historischen Kompetenzen der SchülerInnen als primäres Ziel sieht?)

Wenn die SchülerInnen **Sachkompetenz** erwerben sollen, so ist damit das Ziel angesprochen, es ihnen zu ermöglichen, Wissensdesiderate zu erkennen und ihre Bereitschaft zu befördern, diese auszugleichen. Dies ist nicht selbstverständlich, denn dass nur der Schüler / die Schülerin selbst ihren Lernprozess zu initiieren und zu steuern in der Lage ist, ist eine von einer breiteren Öffentlichkeit oft wenig beachtete Tatsache¹. Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin kann sich nur auf die eines - mehr oder weniger geschickten und mehr oder weniger effektiven – Helfers beschränken. Zur Sachkompetenz gehört aber auch die Fähigkeit, mit historischer Begrifflichkeit sicher umgehen und historische Kategorien richtig anwenden zu können. Da jede Geschichtserzählung die Antwort auf bestimmte, an die Vergangenheit gestellte Fragen ist, muss dieses Fragestellen gelernt werden.

Die **Fragekompetenz**, die Fähigkeit also, sinnvolle und weiterführende Fragen an die Vergangenheit zu stellen, ist die zweite zu erwerbende Kompetenz des historischen Lernens. Dass SchülerInnen Fragen an den hier thematisierten Teil der Vergangenheit stellen werden, ist angesichts der Ungeheuerlichkeit der Fakten nicht unwahrscheinlich. Diese Fragen aber auch tatsächlich stellen zu können, dazu sollte Gelegenheit gegeben werden. Geschichtsunterricht, der nur aus Antworten besteht und die Fragen vernachlässigt, ist heute obsolet.

SchülerInnen erfahren über Holocaust und Nationalsozialismus aus vielerlei Quellen: Familiengespräche und TV-Debatten, Spielfilme und Computerspiele, Geschichtsunterricht und historische Romane – sie allen liefern Bausteine ab für Geschichtsbilder, die jede(r) Einzelne von der Vergangenheit hat! **Re-Konstruktionskompetenz** zu besitzen heißt, sich der mit den Quellen und den Medien, die Geschichte erzählen, verbundenen Probleme bewusst zu sein und eine kritische Haltung ihnen gegenüber einzunehmen.

Die **De-Konstruktionskompetenz** erlaubt es dem Individuum, mit fertigen – also aus Quellen rekonstruierten Geschichtserzählungen kritisch umzugehen, den „Bauplan“ der Re-Konstruktion zu erkennen – Absichten, Haltungen, Kontextualisierungen – und die Sach- und Werturteile des Erzählenden von der Analyse selbst zu unterscheiden. Für das Thema Nationalsozialismus und Holocaust ergeben sich hier Probleme: Wer möchte schon den Anschein erwecken, etwa durch De-Konstruktion von Zeitzeugenerzählungen die Erinnerungen in Frage zu stellen, und welcher Lehrer / welche Lehrerin möchte in Gefahr geraten, bei Feststellung von Standortgebundenheit und Parteilichkeit von historischen

¹ In der Diskussion nach PISA ist augenfällig, dass die Erwartungen von einer besseren und effektiveren Schule ganz einseitig auf die Angebote zielen, während Fragen der sozial und mental bedingten Motivation, der Leistungsbereitschaft und Lernfreude nahezu ausgespart bleiben.

Erzählungen Beifall aus der Ecke der Verharmloser und Leugner nationalsozialistischer Verbrechen zu erhalten?

Die **Orientierungskompetenz** schließlich bedeutet nichts anderes, als die Fähigkeit, das Wissen um die Vergangenheit dazu nutzen zu können, die Gegenwart besser zu verstehen und die Zukunft besser meistern zu können. Wenn die Jugendlichen durch das Wissen um das vergangene Geschehen nicht Rückschlüsse auf ihr Denken und Verhalten in der Gegenwart ziehen würden, dann würde sich die Frage nach dem Sinn und der Berechtigung des Geschichtsunterrichts sehr bald stellen.

Sieht sich der Lehrer / die Lehrerin diesem oder einem ähnlichen Kompetenzmodell verpflichtet, dann sind einige durchaus traditionelle Verfahren undenkbar:

... Die Einengung des Täterbegriffes auf die Person Adolf Hitlers resp. auf den engeren Führungskreis der NSDAP, weil damit ein Verharmlosungseffekt insofern verbunden ist, als Faschismus nicht als Massenbewegung, sondern als Verirrung Einzelner dargestellt wird und die Mitläufer, Mitwisser, Nichtwissenwollenden und „Unpolitischen“ massiv entschuldigt werden,

....die Darstellung der Nazis als Bestien und Horrorgestalten, denen nichts Menschliches anhaftete, weil dadurch der Blick auf den Umstand verstellt wird, dass auch ganz „normale“ Mitmenschen unter ganz bestimmten Bedingungen zu schlimmen Taten fähig sind (wie die Biographien der Täter immer wieder unter Beweis stellen),

....die ausschließliche Konzentration der Erzählung auf die Täter – auf ihr Denken und Handeln – wodurch die Geschichte indirekt aus ihrer Perspektive gesehen wird,

....die Vernachlässigung der Opferperspektive, die die Opfer erneut zum Schweigen verurteilt,

....das Ausklammern der Zuschauer (Bystanders), mit deren Rolle sich die SchülerInnen noch am ehesten identifizieren können,

....das Erwähnen von Juden nur im Zusammenhang mit Katastrophen wie Kreuzzugspogrome, Antisemitismus und Holocaust, weil sich manche SchülerInnen

veranlasst sehen werden, die Juden selbst für die Vorkommnisse zumindest mitverantwortlich zu sehen, wenn immer dann von Katastrophen zu hören ist, wenn sie in der Geschichte auftauchen,

...die totale Vernachlässigung der Geschlechterperspektive, die eine der zentralen Denkkategorien des Nationalsozialismus gewesen ist.

Beispiele für Personalisierung und Ausklammerung der Verantwortung größerer Bevölkerungsteile:²

Zitat aus einem österreichischem Schulbuch 1997:

„Das ist ein Thema, bei dem auch du fassungslos den Kopf schütteln wirst. Es ist für uns heute schwer vorstellbar, dass ein Diktator und seine brutalen Helfer zu millionenfachem Mord fähig sind, dass skrupellose Menschen versuchten, ein ganzes Volk auszurotten.“

Zitate auf einer Seite eines österreichischen Schulbuches aus dem Jahr 1997:

„Wie **Hitler** das Großdeutsche Reich schuf.“ „Wie **Hitler** die Welt täuschte.“ So verwirklichte **Hitler** sein Groß-deutsches Reich“, „Zuerst suchte **Hitler** nach Verbündeten.“ „1936 schlossen **Hitler** und Mussolini...“ „...schloss **Hitler** mit Italien und Japan ein Bündnis gegen „...unterstützte **Hitler** General Franco...“ „**Hitler** nutzte die Möglichkeit...“ „die Legion Condor, die **Hitler** zur Unterstützung Francos eingesetzt hatte...“ „zur vollsten Zufriedenheit **Hitlers**“ „Nenne die Bündnispartner **Hitlers**..“

„ Nun ging **Hitler** daran...“ „...die Münchner Konferenz, in der **Hitler** die sudeten-deutschen Gebiete übergeben wurden,...“ „...verkündete **Hitler**“, „die Gebietserwerbungen (!! **Hitlers**...“, „Dass **Hitler** die Welt getäuscht hatte,...“ „Damit hatte **Hitler**...“ „Einmarsch der **Hitler**truppen ...“ „konnten dem Expansionsstreben **Hitlers** nicht tatenlos...“ „Großmächte auf **Hitlers** Großmachtstreben reagieren sollen...“ Wie **Hitler** Europa in ein Schlachtfeld...“ „doch **Hitler** dringt über Belgien...“

² Das Zitat wird hier ausnahmsweise nicht mitgeliefert, weil nicht ein Schulbuch für etwas gebrandmarkt werden soll, das sich in vielen anderen in ähnlicher Form findet.

5 Thesen zum Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust

1: Information über das Geschehen, Sachurteile und Werturteile sollten voneinander getrennt, zumindest aber kenntlich gemacht werden (Vgl. Abb.3 im Anhang)

Dass es das grundsätzliche Recht des Schülers / der Schülerin ist, eigenständige Urteile zu treffen und nicht fremde Urteile übernehmen zu müssen, sollte stets gewahrt werden. Ein Unterricht, der dagegen verstößt, gerät unter Indoktrinismusverdacht.

2: Historisches Lernen muss den Lockungen widerstehen, das Lernen ausschließlich an evozierte Emotionen zu binden, wie es eine seit den frühen Siebziger Jahren beliebte Betroffenheitsdidaktik zu tun pflegt. Ausschließlich emotional befestigte Positionen sind zumeist unreflektiert! (Gerade faschistische Positionen sind eng an die Emotion gebunden!)

Ständiges Appellieren an Betroffenheit und Evozieren von Trauerarbeit blockieren das Denken und lösen eher Widerstand aus. Emotionen sind mit dem Thema ohnehin untrennbar verbunden. Damit umgehen zu können, Artikulationsmöglichkeiten – wenn gewünscht - zu schaffen, aber die Verschiedenheit der Optionen des Umganges der SchülerInnen mit dem Unsagbaren zu respektieren, ist die Verpflichtung der Lehrenden.

3: Intensiv lenkende Bemühungen der LehrerInnen, um die richtige Einstellung der SchülerInnen zu erreichen, sind unvereinbar mit deren Mündigkeit und letztlich kontraproduktiv!

Jede Generation hat das Recht, sich selbst in ein Verhältnis zur Vergangenheit zu setzen. Überzeugungen sind letztlich nicht anerziehbar. Nur selbst erarbeitete und verantwortete Haltungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen weisen Stabilität auf. Vertrauen in die Fähigkeit der SchülerInnen, die richtigen Schlüsse aus dem Geschehen zu ziehen und die erwünschten Konsequenzen für ihr eigenes Handeln davon abzuleiten, ist jedem Versuch zur Vermittlung der „richtigen“ Gesinnung vorzuziehen.

4: Eine Überdosierung des Themas in der Schule erweist sich als problematisch und droht kontraproduktiv zu werden

SchülerInnen erhalten heute die Informationen zum Thema nicht nur im Geschichtsunterricht und in der Schule (auch Fächer wie Religion, Deutsch, Ethik, und

Geographie behandeln das Thema oft recht ausführlich), sondern auch durch Printmedien, Fernsehen, Spielfilme, Computerspiele, Gespräche im Freundeskreis etc. Sind Jugendliche dadurch einem medialen Overkill ausgesetzt, kommt es bei vielen sehr leicht zu Überdrussreaktionen und zum Errichten von Barrieren gegen die ständigen „bad news“.

5: Medial vermittelte Narrationen zu NS und Holocaust können im Geschichtsunterricht nicht mehr bloß als Informationsträger verwendet werden, sondern müssen zum Gegenstand der De-Konstruktion avancieren

Über die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust hören Jugendliche – wie wir alle – in Form verschiedenster fertiger Erzählungen. Diese Erzählungen verfolgen alle bestimmte Absichten (etwa die, vor einer Wiederholung der Ereignisse zu warnen, oder jene, einer bestimmter Auffassung von den Ursachen oder der Schuldfrage zum Durchbruch zu verhelfen, oder einfach die, zur Prime-Time im Fernsehen gesendet zu werden und entsprechende Einschaltquoten zu erzielen etc.), betonen und verschweigen, loben und tadeln, warnen und empfehlen – ganz so wie es im „Konstruktionsplan“ vorgesehen ist.

Die Fähigkeit der SchülerInnen zur De-Konstruktion medial vermittelter Geschichtserzählungen auch auf bescheidenem Niveau muss daher das Ziel historischen Lernens sein, will man verhindern, dass Schüler und Schülerinnen solchen Erzählungen hilflos – weil gläubig - gegenüber stehen. Sie sollten in die Lage versetzt werden, Perspektivität und Standortbezogenheit von Geschichtsdarstellungen und die Abhängigkeit der jeweiligen Erzählung von dem sie transportierenden Medium zu erkennen.³

SchülerInnen müssen die Option vorfinden, sich den vorgefundenen Urteilen, Standpunkten und Sichtweisen bewusst und begründet anzuschließen oder es nicht zu tun.

**Vorschläge zur Behandlung des NS und des Holocaust im Geschichts-
Unterricht (Zusammenfassung)**

Die Bedeutung des Themas erfordert wie wohl kaum ein anderes eine spezifische didaktische und methodische Sensibilität der LehrerInnen.

Sollen die geschichtlichen Sachverhalte nicht in unerträglicher Weise banalisiert werden, dann ist eine a-historische Horrifizierung der Täter zu vermeiden. Sie werden als das zu

³ So hat der historische Spielfilm andere Gesetze, die die Geschichtserzählung beeinflussen wie ein Schulbuchtext, eine wissenschaftliche Abhandlung unterliegt anderen Kriterien wie die Erzählung eines Zeitzeugen.

zeigen sein, was sie waren: Durchschnittsbürger, die unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen zu Verbrechen gegen die Menschlichkeit in einem ungeahnten Ausmaß fähig waren. Die Taten wären ohne die Mithilfe vieler und das Stillschweigen und das Wegschauen der Bystanders nicht möglich gewesen. Diese Gruppe von Menschen und ihr Verhalten muss im Geschichtsunterricht stärker thematisiert werden. Die Folgen sind zu diskutieren, die Möglichkeiten und Grenzen von Handlungsalternativen abzuwägen.

Den Opfern ihre Würde geben heißt, sie aus der Anonymität heraus zu lösen, ihnen ihre Namen und Schicksale zu geben und sie zum Sprechen zu bringen! Quellen schriftlicher und bildlicher Art verdeutlichen allzu oft allein die Perspektive der Täter.

Die Sprache ist sensibel zu verwenden, indem etwa die Sprache der Täter vermieden und die Begrifflichkeit des Unmenschen als solche deklariert wird. Es geht nicht an, im Geschichtsunterricht umstandslos und unbedacht von „Ariern“, „Österreichern“ und „Juden“ zu reden⁴, ein „Judenproblem“ zu konstatieren und den Rassenwahn als „Rassenpolitik“ zu verharmlosen.

Die gängige Praxis des Unterrichts, Juden ausschließlich im Zusammenhang mit Pogrom und Massenmord zu erwähnen, verleitet die SchülerInnen zu falschen Schlüssen. Die Zeiten friedlichen Zusammenlebens mit anderen Konfessionen und Völkern – bei weitem überwiegend im Laufe der Zeiten – darf nicht unerwähnt bleiben, genau so wenig wie die jüdische Kultur und deren Lebensfreude, Heiterkeit und intellektuelle Vielfalt.

SchülerInnen gemeinsam mit der Information auch stets die Urteile fertig mitzuliefern, ist zwar verlockend und scheint naheliegend zu sein, ein solches Vorgehen entmündigt aber die SchülerInnen und entzieht ihnen das Vertrauen, das sie eigentlich verdienen. Junge Menschen sind – erfahren sie von dem Geschehen – zum ganz überwiegenden Teil betroffen und erschrocken. Es braucht zumeist keine zusätzlichen Schocktherapien, um diese Gefühlszustände zu erzeugen. Im Gegenteil, die Anmutung des Betroffenenimperativs führt viel wahrscheinlicher zu kontraproduktiven Effekten: Wer sucht schon gerne Orte auf, wo ihm Betroffenheit und Trauer, die man ohnehin schon empfindet, in aufdringlicher Weise abverlangt werden? Gänzlich obsolet sollte ein Unterricht sein, der die SchülerInnen zu Empathiekunststücken veranlassen will. Es ist für heutige Jugendliche gänzlich unmöglich, sich in die Lage sowohl der Täter als auch der Opfer zu versetzen, dementsprechende

⁴ „Arier“ ist ein wissenschaftlich undefinierter Begriff zur Etikettierung der von den Nationalsozialisten in der „Rassehierarchie“ ganz oben stehenden „Rasse“. Die Unterscheidung zwischen Österreichern (oder Deutschen) und Ariern im Schulbuchtext missachtet die Tatsache, dass jüdische Bürger eben auch Deutsche oder Österreicher gewesen sind. Die Sprache passt sich in diesem Fall der Logik des Ariernachweises an.

Aufforderungen gehen an den realen Gegebenheiten vorbei und forcieren eine oberflächlich emotionalisierte Attitüde, die nur eins verlässlich bewirkt: die Behinderung des Denkens.

Eine auf Aneignung ausgerichtete Didaktik ist dem Thema im Geschichtsunterricht wohl am ehesten adäquat. Nur durch eigenständige Recherche und forschender Bemühung kann sich der Schüler / die Schülerin langsam in ein selbstbestimmtes Verhältnis zu dem für viele Jugendliche heute zunächst gar nicht zu fassenden historischen Geschehen versetzen.

Multiperspektivität und Kontroversität – auf den ersten Blick dem Thema etwas querliegend – sollte auch hier selbstverständliches Prinzip sein. Man würde gerade der Erreichung des Zieles, eine Wiederholung des Unfassbaren ein für allemal zu verunmöglichen, einen schlechten Dienst erweisen, wollte man ausgerechnet beim Thema Holocaust und Nationalsozialismus die eigenständige Überlegung, das selbst gefällte Urteil und das Beziehen von selbst erarbeiteten Standpunkten durch Dogmatismus und vordefinierte Urteile und Glaubensgrundsätze seitens der Lehrerinnen behindern.

Anhang

Abbildung1

Amnesie als nationale Tugend:



**Der Heldenplatz in
Wien am 12. März
1938 aus histori-
scher Sicht**

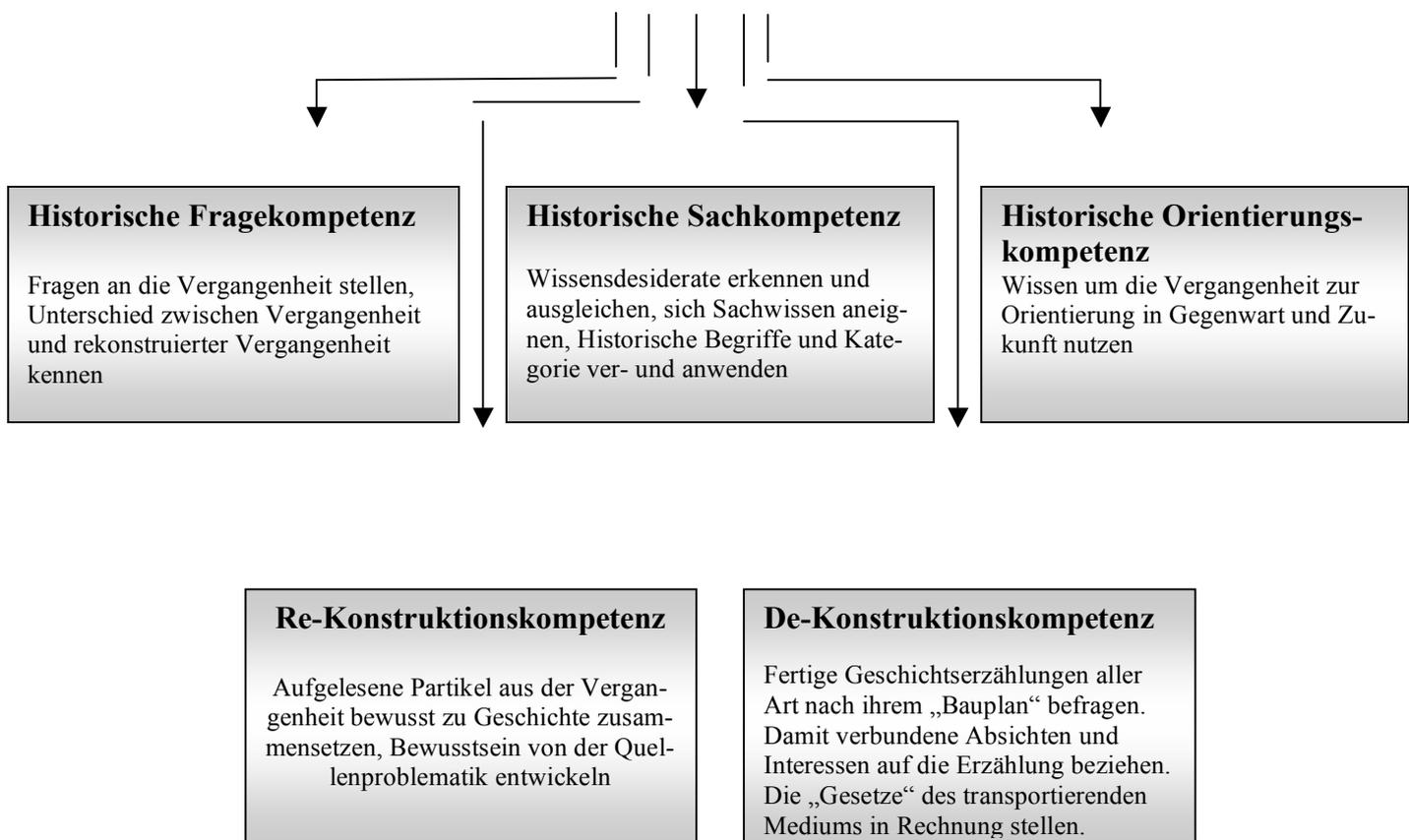


Der Heldenplatz aus österreichischer Sicht: Der sogenannte Führer spricht vor einigen zufällig des Weges kommenden Wienern

Aus: Hans Georg Behr: Die österreichische Provokation. München 1971.

Abb. 2⁵.

Kompetenzen durch historisches Lernen



⁵ Nach Waltraud Schreiber u. a.: Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, Neuried 2006.

Abbildung 3: Beispiel für die Vermengung von Information, Sachurteil und Werturteil in einem Schulbuchtext.

„Die NSDAP gewann wegen der Hoffnungslosigkeit, die sich im Zuge der Weltwirtschaftskrise in Deutschland ausbreitete, zunehmend an Anhängern und Stimmen.

Arbeitslosigkeit und Existenzangst bilden stets einen guten Nährboden für radikale politische Einstellungen.“

