

*Alfons Kenkmann, Universität Leipzig*

Einführungsvortrag zum Praxisforum  
29. Januar 2011, Berlin

## **Zur Geschichtsdidaktik prosozialen Verhaltens unter totalitären Bedingungen**

Caspar Brinkmann<sup>1</sup> (geb. 1892) lebte als Kriminalbeamter in Westfalen: Der Polizist stand Menschen in schwierigen Zeiten bei: Er warnte vom Regime bedrohte und verfolgte Personen vor Durchsuchungen und Verhaftungen, half einer befreundeten Familie im April 1939 bei der Flucht nach Südamerika. Er war es, der den Angehörigen Pässe besorgte. Brinkmann fuhr die Familie nach Hamburg und geleitete sie im Hafen durch die Kontrollen. Weil er sich weigerte, aus der katholischen Kirche auszutreten, wurde Brinkmann nicht befördert und im Herbst 1941 in das besetzte Polen nach Bialystok abkommandiert. Anscheinend gelang es ihm, sich den verbrecherischen Aufgaben des Polizeibataillons zu entziehen, denn er wurde schon nach drei Monaten wieder an die Heimatfront zurückversetzt.

Therese Münsterteicher<sup>2</sup> war eine Hausfrau aus dem westfälischen Ahlen (1897-1967). Aus einer katholischen Familie stammend, freundete sie sich mit einer neunköpfigen jüdischen Familie an, die nach dem Ersten Weltkrieg nach Deutschland eingewandert war. Frau Münsterteicher unterstützte die Familie, die in ärmlichen Umständen lebte. Auch nach 1933 half sie den Bedrängten. In der Pogromnacht des 9. November 1938 versorgte sie die nun obdachlose Familie. Als im Oktober 1939 der Stadtrat beschloss, Ahlen „judenfrei“ zu machen, fanden Teile der Familie Zuflucht im Ruhrgebiet. Münsterteicher traf sich fortan regelmäßig mit Familienangehörigen in Hamm, um sie mit Lebensmitteln und Kleidung zu unterstützen.

Heinrich Aschoff<sup>3</sup> (1893-1958) hatte sein Zuhause im westfälischen Herbern, wo er als Bauer einen Hof besaß. Als im Februar 1943 die Deportation nach Auschwitz drohte, sprach der Viehhändler Siegmund Spiegel Bauern im südlichen Münsterland an und suchte ein Versteck für seine Familie. Spiegel kannte viele Bauern und war mit einigen auch befreundet. Manche

---

<sup>1</sup> Die lebensgeschichtlichen Daten sind entnommen Matthias M. Ester; Dennis Grunendahl, Christoph Spieker, Julia Volmer-Naumann: Widerstände gegen den Nationalsozialismus in Münster und im Münsterland. Deutsch-französische Dokumentation der Ausstellung in Orléans (= Villa ten Hompel aktuell; 13), Münster 2010. S. 33.

<sup>2</sup> Biographische Daten ebd., S. 34.

<sup>3</sup> Biographische Daten ebd., S. 32.

von ihnen hatten durch Verwandte, die als Soldaten an der Ostfront dienten, vage Kenntnis von den Verbrechen an den Juden in den Vernichtungslagern erhalten. Heinrich Aschoff in Herbern nahm Spiegels Ehefrau Marga und ihre Tochter Karin auf. Der katholische Bauer fühlte sich, trotz der großen Gefahren, einzig seinem Gewissen verpflichtet und gewährte verfolgten Mitmenschen Hilfe und Schutz.

Und gestatten wir uns noch eine vierte Begegnung, dieses Mal mit namenlosen Rettern, und nicht in Deutschland, sondern in Polen unter der deutscher Besatzung: Die 12jährige Fela Kokotek berichtete den Angehörigen einer jüdischen Historischen Kommission im August 1947 von ihrer Flucht aus dem Ghetto von Srodula:

„Es war Judenaktion. Ich erinnere mich, wie wir uns während dieser Aktion in einem Versteck verbargen, wir krochen hinein, weil man anders dort nicht hineingelangen konnte. Papa brachte uns Essen, das ging ein paar Wochen so. Und einmal versteckten wir uns in einem Unterstand unter der Erde, in den wir durch ein Loch im Fußboden kamen. Die Deutschen haben uns damals gesucht, aber nicht gefunden. Danach kamen wir irgendwie zu einer Nachbarin, und durch die Anrichte, in der ein kleines Fenster war, zwängten wir uns in ein Loch in der Wand.“ Nach der Flucht aus dem Ghetto „gingen wir wieder zu einer anderen Frau, und die versteckte uns für ein paar Tage. Danach brachte Papa mich bei Frau Lipa unter, doch nach vier Tagen musste ich wieder weggehen. So kam ich immer für ein paar Tage bei Leuten unter, einmal zwei Wochen auf einem Dachboden und im Keller. Nur einmal wohnte ich zwei Monate lang in einem Zimmer und war in Freiheit. Mein Wanderleben dauerte lange.“<sup>4</sup>

Vier Beispiele prosozialen Verhaltens aus *einer* Zeit. Haben wir es hier mit Helferfigurationen aus bestimmten sozialmoralischen Milieus zu tun – in diesem Fall dem ländlichen katholischen Umfeld in transnationaler Perspektive? Hätte die Geschichte der Helfer und Retter die Chance der Behandlung in der Schule und der historisch-politischen Bildung?

Der Titel des Vortrags nennt zwei Ankerbegriffe: „prosoziales Verhalten“ und „Geschichtsdidaktik“. Zwar ist der Begriff „prosoziales Verhalten“ mit Harald Welzer eingeführt und meint „menschliche Verhaltensdispositionen wie ... Zivilcourage, Hilfeverhalten, Solidarität und Kooperation.“<sup>5</sup> Doch ist er als solcher in der geschichtsdidaktischen Disziplin nicht in Gebrauch.

---

<sup>4</sup> Feliks Tych/Alfons Kenkmann/Elisabeth Kohlhaas/Andreas Eberhardt (Hrsg.): Kinder über den Holocaust. Frühe Zeugnisse 1944-1948, Berlin 2008, S. 159f.

<sup>5</sup> Harald Welzer: Referenzrahmen des Helfens. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt zum prosozialem Verhalten unter restriktiven Bedingungen (Manuskript), Essen 2007, S. 10.

## II.

Aufgabe der universitären Geschichtsdidaktik ist es, junge Menschen mit dem methodischen Rüstzeug zu versehen, Geschichte als Konstrukte der jeweiligen Generation und Zeit erkennen zu können. Sachanalytische Kompetenzen, Deutungs- und Reflexions- sowie Methoden- und Medienkompetenzen sollen den Einzelnen zu einem zunehmend reflektierten Geschichtsbewusstsein führen, mit dem ihm bei seinem Lauf in die Zukunft Orientierung gegeben wird. Vor allem das Ausmaß historischer Anlässe, Events, Produktionen auch zur NS-Geschichte verlangt nicht nur nach einem Navigator, sondern ebenso nach Auswahlkriterien, um sich nicht in der Fauna und Flora des geschichtskulturellen Dschungels zu verlieren.

Neben den Feldern der Artikulation von Geschichte in der Öffentlichkeit, den „äußeren Gegebenheiten“ historischen Lernens wie Schule, „Schulbücher ...“, Museen ..., Ausstellungen, der ganze Kulturbetrieb<sup>6</sup> setzt sich die geschichtsdidaktische Disziplin mit den Formen individuellen Geschichtsbewusstseins in der Zeitläufte und heute auseinander. Auch bei den von der universitären Geschichtsdidaktik auszubildenden Studierenden in den Lehramtsstudiengängen stehen die künftigen Adressaten im Mittelpunkt: die Schülerinnen und Schüler, die bisweilen per se unberechtigterweise als geschichtsfeindlich eingestuft werden. Unter „Berücksichtigung von Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens“ ist „die Entwicklung von [reflektiertem] Geschichtsbewusstsein ... die Zielsetzung des Unterrichts“<sup>7</sup>. Unschwer ist hier zu erkennen, dass die von dem Geschichtsdidaktiker Karl-Ernst Jeismann in den 1970er Jahren mit Vehemenz geforderte Anerkennung von ‚Geschichtsbewusstsein als zentraler Kategorie der Geschichtsdidaktik‘ Wirklichkeit geworden und unverändert wirkungsmächtig ist. Ein „überprüfbares, korrigierbares und entwicklungsfähiges Geschichtsbewusstsein“ des Einzelnen ist unverändert „eine wichtige Voraussetzung für eine mündige Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen.“<sup>8</sup>

Sind aber der Geschichte Anregungen zu entnehmen für Modelle individuellen und kollektiven prosozialen Verhaltens in der Gegenwart? Eignen sich historische Akteure wie Caspar Brinkmann und Therese Müntereicher als Navigatoren im Gegenwartsdickicht? Sind

---

<sup>6</sup> Jörn Rüsen: Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch), Frankfurt a.M. 1991, S. 17.

<sup>7</sup> Kultusministerium des Landes-Nordrhein-Westfalen (Hg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen, Frechen 4/1993, S. 32.

<sup>8</sup> Ebd..

sie geeignet für das schwierige Unterfangen, „Zivilcourage [zu] lernen“? Ist die Geschichte die Lehrmeisterin des Lebens – Historia Magistra Vitae? Welche großen Erwartungen stellen wir an die Funktion der Geschichte, obwohl diese nur ein Konstrukt im Rückblick einer jeden Generation auf die vergangene Zeitläufte ist? Kann mensch aus der Geschichte überhaupt lernen!! Kambodscha, Ruanda, Dafour weisen auf die Schwierigkeiten bei der Beantwortung dieser universalanthropologischen Frage hin.

Kann es überhaupt zu den Aufgaben von Geschichtswissenschaft und auch der Geschichtsdidaktik zählen, „Lernen aus der Geschichte“ zu ihren Hauptlernzielen zu erklären – allen Operationalisierungsversuchen in den Lehr-Lernprozessen unter dem aktuellen Primat der ökonomischen Optimierung im Komptenzenwirrwarr zum Trotz? Überhaupt scheint die von der Kultusministerkonferenz betriebene Kompetenzorientierung schon semantisch sich von ihrem ethymologischen Kern emanzipiert zu haben, wenn young urban Marketingstrategen „sehr busy“ und inhaltsleer von Wellness- und Fashion-Kompetenzen faseln, die mit innovativen Parfümerieketten in die Innenstädte einzögen. Auch an den Universitäten macht diese Entwicklung nicht halt, führt man sich die Stellenausschreibungen von Professuren vor Augen, in denen zeitgeistkonform „Gender-„ und „Familienkompetenz“ eingefordert wird.

Aber zurück zur eigenen Disziplin! Zu den drei Hauptaufgaben der Geschichtswissenschaft zählt ein Meta-Lernziel „Aus der Geschichte lernen“ nicht. Weder zur Aufgabe der Narration, noch zur Aufgabe der Dokumentation noch zu der der Kommunikation! Nicht „Lernen aus der Geschichte“ ist möglich, sondern die Aufnahme von Orientierungsangeboten für unseren Lauf in die Zukunft.

Diese Offerten könnten durchaus anthropologischer Provenienz sein. Zu ihnen zählt die menschliche Leistung, der humane Akt „prosozialer Handlungen“. Unternehmen wir deshalb einen anderen Blick als gewöhnlich: nicht auf gewalthafte Gesellschaften, sondern auf friedvolle Gemeinschaften, die größtenteils ohne Mord und Krieg durch die Zeit gekommen sind:

Unter den Fipa in Tansania, den Semai in Malaysia, aber auch in Großgesellschaften wie „Norwegen gibt es fast keine Tötungsdelikte. Eine ganze Reihe von Staaten hat schon lange keinen Krieg mehr erleiden müssen: Schweden seit 170 Jahren, die Schweiz seit 200 Jahren und Island sogar seit 700 Jahren“. 20 Staaten haben sogar „Perioden von mindestens 100 kriegsfreien Jahren erlebt.“ Unter immerhin weltweit „7000 Kulturen [gibt es ] 70, die noch nie Krieg geführt haben.“ Was sie uns aber vorleben ist, „dass Frieden immer durch Maßnahmen gesichert sein muss. Frieden [auch im Innern] bekommt man nicht geschenkt,

er muss aktiv gemacht werden“<sup>9</sup> – Im Großen der Gesellschaft, in der informellen oder familialen Kleingruppe und mit dem Gegenüber. Kindern und Jugendlichen – das zeigen die genannten Beispiele – müssen „aktiv soziale Werte“ wie Toleranz, Anerkennung der Individualität beigebracht werden. Über längere Zeiträume friedlich agierende Gesellschaften „mahnen uns, dies von Anfang an, kontinuierlich und konsequent zu tun.“<sup>10</sup> Hier ist nun die geschichtsdidaktische Disziplin gefragt; hier muss sie Räume der Begegnung schaffen. Eine Geschichtsdidaktik prosozialen Verhaltens hätte also eine nicht geringe Gegenwartsbedeutung und eine gewichtige Verantwortung für die Justierung der Zukunft unserer Gesellschaft.

### III.

Zu welchem Resultat führt ein Blick auf die Behandlung prosozialen Verhaltens unter totalitären Bedingungen in den Geschichtslehrplänen? Können die Retterbiographien zu Lerngegenständen werden, können sie aus den Richtlinien und Lehrplänen hergeleitet werden?

Was geben diese her, wenn nach den Begriffen Zivilcourage, Hilfeverhalten, Solidarität und Kooperation gesucht wird?

Bevor überhaupt die Suche konkretisiert werden kann, werden erste Recherche-Probleme deutlich. So waren die Richtlinien und Lehrpläne aus dem Land Nordrhein-Westfalen über das Internet nicht abrufbar – trotz mehrfacher telefonischer Bitte um Hilfestellung beim Hausverlag des NRW-Schulministeriums. Und der Bildungsserver Berlin meldete beim versuchten Zugriff ein „fehlerhaftes Dokument“, das folglich nicht herunter zu laden war.<sup>11</sup> Zudem konnten die graduell unterschiedlichen Zugriffsbereiche „Zivilcourage“, „Hilfeverhalten“, „Solidarität“ und „Kooperation“ nur in Ausnahmefällen in den untersuchten Lehrplänen nachgewiesen werden. In den derzeit verfügbaren Rahmenlehrplänen Hessens<sup>12</sup>, Bayerns<sup>13</sup>, Baden-Württembergs<sup>14</sup>, Brandenburgs (Sekundarstufe I)<sup>15</sup> und Niedersachsens<sup>16</sup> sind die Schlüsselwörter „Zivilcourage“, „Hilfe/ helfen“, „Empathie“,

---

<sup>9</sup> Christoph Antweiler: Heimat Mensch. Was UNS ALLE verbindet, Hamburg 2009, S. 111f.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Zugriff über <http://www.bildungsserver.de> bzw. Homepage der Kultusminister-Konferenz (<http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften-und-lehrplaene-der-laender/lehrplaene-der-laender.html>).

<sup>12</sup> Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Hessisches Kultusministerium 2010.

<sup>13</sup> <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=6&QNav=8&TNav=1&INav=0&Fach=15>; eingesehen am 03.01.2011.

<sup>14</sup> Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Geschichte Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Baden-Württemberg.

<sup>15</sup> Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7-10. Geschichte. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2010.

<sup>16</sup> Rahmenrichtlinien für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte. Niedersächsisches Kultusministerium.

„Solidarität“, „Handlungsoptionen“ nicht zu belegen. Mag sein, dass sie mitgedacht werden sollten bei dem universellen Schlüsselwort „Menschenrechte“<sup>17</sup> – wie z.B. im Hamburger Rahmenlehrplan Geschichte, Bildungsplan 8-stufiges Gymnasium, Sekundarstufe I.<sup>18</sup>

In dem sukzessiv fortgeschriebenen Lehrplan Gymnasium Geschichte in Sachsen (2004/2007/2009) zählt es zu den „zentralen „Ziele[n] und Aufgaben des Gymnasiums“, dass die Schülerinnen und Schüler die „Fähigkeit zu Empathie und Perspektivwechsel ... lernen, [lernen] sich für die Rechte und Bedürfnisse anderer einzusetzen. Sie lernen unterschiedliche Positionen und Wertvorstellungen kennen und setzen sich mit ihnen auseinander, um sowohl eigene Positionen einzunehmen als auch anderen gegenüber Toleranz zu entwickeln.“<sup>19</sup> In der Klassenstufe 5 wird als Ziel vorgegeben, „Einsicht [zu] gewinnen in die Bedeutung von Geschichte für die eigene Lebenswelt und Entwicklung der Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart vor dem Hintergrund historischer Erfahrung zu überprüfen“<sup>20</sup>.

An sächsischen Gymnasien finden sich unsere Schlüsselwörter „Zivilcourage“ und „Empathie“ in der Oberstufe. Zur „Zivilcourage“ sollen die Schülerinnen und Schüler des Grundkurses Geschichte, Jahrgang 11/12 unter dem Themenschwerpunkt „Beispiele für Verweigerung und Widerstand im NS-Staat“ im Lernbereich „Demokratie und Diktatur – Anspruch und Wirklichkeit von Gesellschaftsmodellen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ herangeführt werden. Dabei wird der durchaus irritierende Vorschlag gemacht, es an den „unterschiedliche[n] Kreise[n] und Gruppe[n] und ihre[r] Wirksamkeit“ sowie explizit an der „Rolle der Kirchen“<sup>21</sup> vorzunehmen. Im Lernbereich 1 „Politische Ordnungsvorstellungen und politische Partizipation“ des Leistungskurses der Jahrgangsstufe 11 soll hingegen „Empathie“ beim Vergleich von Konservatismus und Liberalismus im deutschen Kaiserreich evoziert werden. Ein Unterfangen, dessen Nachvollzug schwer fällt. Gleichzeitig soll Einblick gegeben werden „in Motive und Formen von Verweigerung und Widerstand im NS-Staat“ – vorgeschlagen wird dabei die „Untersuchung theoretischer Ansätze in der Fachliteratur“.<sup>22</sup> Spätestens hier bleiben prosozial handelnde Akteure wie Brinkmann, Münsterteicher und Aschoff auf der Strecke.

---

<sup>17</sup> Vgl. Stefan-Ludwig Hoffmann: Zur Genealogie der Menschenrechte, in: Ders. (Hg.): Moralpolitik. Geschichte der Menschenrechte im 20. Jahrhundert, Göttingen 2010, S. 7-37, vor allem S. 29.

<sup>18</sup> Hamburg 2004.

<sup>19</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. IX.

<sup>20</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 3.

<sup>21</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 33f.

<sup>22</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 38f.

Besser steht es um das Schlüsselwort „Verantwortung“, aus welchem prosoziales Verhalten erwachsen kann. Im Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009 heißt es vollmundig in der Präambel, es zähle zum Auftrag des Gymnasiums die „Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit sowie die Möglichkeit zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung. Das Gymnasium bereite den „junge[n] Menschen darauf vor, selbstbestimmt zu leben, sich selbst zu verwirklichen [sic-A.K.] und in sozialer Verantwortung zu handeln.“<sup>23</sup> Wie soll das aber zusammengehen – Hedonie und Hilfe? Auch zähle es zu den Zielen und Aufgaben des Gymnasiums, dass Schüler „ihre individuellen Wert- und Normvorstellungen ... in Achtung vor dem Leben, dem Menschen und vor zukünftigen Generationen“ sowie eine „persönliche Motivation für die Übernahme von Verantwortung in Schule und Gesellschaft“<sup>24</sup> entwickeln.

Schon die 10-Jährigen sollen erkennen, „dass ... die Menschen für die Gestaltung der Umwelt und die Auswirkungen ihres Handelns Verantwortung tragen.“<sup>25</sup>

Durch welche Inhaltsthemen soll dieses Unterfangen erreicht werden? Z.B. im Lernbereich „Zusammenleben im antiken Griechenland“ durch den an die Kategorie „Verantwortungsbewusstsein“ herangeführt werden soll über das „Anwenden der Kenntnisse zum antiken Selbstverständnis“ auf die Gegenwart“.<sup>26</sup> Gleiches wird noch ein zweites Mal im „Längsschnitt: Mensch und Natur“, dieses Mal unter der Kategorie „Verantwortungsbereitschaft“ verfolgt.<sup>27</sup> Beim sechsten Jahrgang soll ebendiese „Verantwortungsbereitschaft“ im Lernbereich „Religionen und Kulturen im Mit- und Gegeneinander“ unter dem Zugriff „Anwenden der Kenntnisse zum Zusammentreffen von Kulturen“ auf ein aktuelles Beispiel zum „Einsatz für kulturelle Toleranz“<sup>28</sup> führen. Auch der Lernbereich „Formen der Beschränkung der Alleinherrschaft“ in der anschließenden siebten Jahrgangsstufe in Sachsen zielt über das „Anwenden der Kenntnisse zu den Menschen und Bürgerrechten auf die eigene Lebenswelt“, gewonnen aus der Beschäftigung mit der demokratischen Entwicklung Englands, der USA und der Französischen Revolution, auf den Erwerb von „Verantwortungsbewusstsein“.<sup>29</sup>

Die nahe an der „Retter“-Thematik liegende Lerneinheit „Die nationalsozialistische Diktatur – ein System von Terror und Gewalt“ möchte über das Kennen von „Möglichkeiten des Widerstands gegen Terror und Gewalt“ und der Rückwirkungen von Terror und Gewalt“

---

<sup>23</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. VIII.

<sup>24</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. IX.

<sup>25</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 8.

<sup>26</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 9f.

<sup>27</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 10.

<sup>28</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 13f.

<sup>29</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 17.

sensibilisieren für „Verantwortungsbereitschaft: Widerstand gegen Unrecht“ und „Empathie“ über die Auseinandersetzung mit den Themen „Shoa/Holocaust“ und „Gewalt und Terror nach außen/Phasen des Zweiten Weltkriegs“<sup>30</sup> fördern. Ähnlich verfährt der Hessische Lehrplan „Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe“<sup>31</sup>: Dieser gibt die Präambel vor, dass die Schülerinnen und Schüler „Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns erkennen und sich der Verantwortung für die Folgen dieses Handelns bewusst werden“<sup>32</sup>. In Grund- und Leistungskursen wird die Sequenz „Deutschland zwischen Demokratie und Diktatur – Weimarer Republik und Nationalsozialismus“ offeriert, in denen „das Hauptanliegen des Unterrichts ... bei diesem Thema sein“ müsse, „die Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, in einen Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland einzutreten, in dessen Verlauf ihnen bewusst wird, dass es hier, über die reine Kenntnisnahme der Fakten hinaus, um die Frage von individueller Schuld und historischer Verantwortung geht, der sich auch ihre Generation zu stellen hat.“ Das „zentrale Unterrichtsziel“ ist also nicht nur ein auf „ein hinreichendes Fundament an Kenntnissen gegründetes historisches Urteilsvermögen“, sondern darüber hinaus „das Wissen um die besondere Verantwortung, die in diesem Fall die eigene Geschichte jedem Deutschen auferlegt.“<sup>33</sup> An gleicher Stelle heißt es über die „Aufgaben und Ziele des Faches“: Schülerinnen und Schüler erfahren im „Verständnis für vergangene Lebenswirklichkeit und in der Abgrenzung von ihr Unterstützung bei der Entwicklung und der Erweiterung ihrer Persönlichkeit und ihrer politischen Urteilsfähigkeit. Grundlegendes historisches Wissen (Sachkompetenz) und die Kenntnis und sachgemäße Anwendung von Grundformen fachspezifischer Verfahrensweisen sowie der Fachsprache (Methodenkompetenz) sind unabdingbare Voraussetzungen für eine in historischem Denken und Bewusstsein begründete Urteilsfähigkeit (Urteilskompetenz), die verantwortungsvolles Handeln ermöglicht“. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler „die eigene Lebenshaltung und die ihr zugrunde liegenden Wertmaßstäbe und Urteilskategorien als historisch bedingt erkennen und damit grundsätzlich für die Erfahrung des Fremden offen sein“ sowie die „Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns erkennen und sich der Verantwortung für die Folgen dieses Handelns bewusst werden“.<sup>34</sup> In dem angeführten thematischen Lernbereich „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ (Jahrgangsstufe 9G.3) wird es sogar konkret:

---

<sup>30</sup> Lehrplan Gymnasium Geschichte, Sachsen 2004/2007/2009, S. 25f.

<sup>31</sup> Hg. vom Hessischen Kultusministerium 2010.

<sup>32</sup> Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 2.

<sup>33</sup> Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 41f.

<sup>34</sup> Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Hessisches Kultusministerium 2010. Teil A der hessischen Grundlegung für das Unterrichtsfach Geschichte in den Jahrgangsstufen 6G bis 9G und in der gymnasialen Oberstufe, S. 2.

„In der Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Diktatur erhalten die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein hinreichendes Fundament für ein eigenständiges historisches Urteil, sondern es wird Ihnen bewusst, dass es bei diesem Thema nicht zuletzt um die Frage der Verantwortung geht, der sich auch die nachfolgenden Generationen zu stellen haben. Bei der Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass eine radikale, totalitäre Bewegung sich im Innern und gegenüber dem Ausland menschenverachtend durchzusetzen vermag, wenn ihr nicht frühzeitig und entschieden Einhalt geboten wird.“<sup>35</sup>

Auch das Bundesland Baden-Württemberg verschließt nicht diesem Zugriff. In den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Geschichte Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Baden-Württemberg“ angesprochen. Hier heißt es unter den „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“, dass „Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und soziales Handeln ... innerhalb und außerhalb des Unterrichts gleichermaßen gefördert werden“<sup>36</sup> sollen. Darüber hinaus findet sich im Hamburger „Rahmenplan Geschichte. Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe“<sup>37</sup> unter dem zentralen Rubrum „Orientierungswissen und Methodenkompetenz“, dass zu „verantwortungsbewusstem Urteilen und Handeln ...historisches Wissen, die Kenntnis von Grundformen fachspezifischer Verfahrensweisen und die Ausbildung fachsprachlicher Fertigkeiten unabdingbare Voraussetzung [sind].“<sup>38</sup>

Zusammengefasst: Wenn überhaupt, könnte die Thematisierung von Akten prosozialen Handelns in den Richtlinien und Lehrplänen bis auf Ausnahmen aus dem Leitbegriff „Verantwortung“ abgeleitet werden. In den konstruierten Lernfeldern bleiben sie erstaunlich unkonkret. Die Thematisierung der Lebensgeschichten eines Kaspar Brinkmann oder eines Heinrich Aschoff wird eher der Eigeninitiative engagierter Lehrerinnen und Lehrer geschuldet sein.

#### IV.

Wie werden aber Akte prosozialen Verhaltens in den Schulbüchern aufgegriffen? Werfen wir einen Blick in die neueren Ausgaben der den Schulbuchmarkt dominierenden Verlage.

Welch ernüchternder Befund: Auch in ihnen wird die Geschichte prosozial Aktiver unter der NS-Herrschaft nur peripher behandelt. Zwar hat der Widerstand gegen das NS-Regime

---

<sup>35</sup> Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 G bis 9G und gymnasiale Oberstufe. Hessisches Kultusministerium 2010, S. 28.

<sup>36</sup> Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Geschichte Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Baden-Württemberg, S. 216

<sup>37</sup> Hamburg 2004.

<sup>38</sup> Rahmenplan Geschichte. Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe. Hamburg 2004, S. 6.

seinen Platz in den Schulbüchern, doch enthalten die entsprechenden Kapitel nur bescheidene Hinweise auf die kleine Helferin von nebenan – trotz des Siegeszugs der Alltagsgeschichte in den Schulbüchern.

Ein typisches Beispiel bietet das Werk „Entdecken und Verstehen 8. Geschichtsbuch für Sachsen: Vom Ersten Weltkrieg bis zum Ende des Zweiten Weltkrieg.“<sup>39</sup> Neben den militärischen und politischen Widerstandsgruppen – so heißt es in dem Teilkapitel „Widerstand von Frauen“ – „gab es noch eine große Zahl von anderen Widerstandshandlungen, die besonders von Frauen geleistet wurden [sic-A.K.]. Diese reichten von der offenen Verweigerung des Hitlergrußes bis zum Verstecken und Unterstützen verfolgter Juden oder politisch Verfolgter in der eigenen Wohnung oder in Kellern und Schuppen.“

Ausdrücklich zu begrüßen ist hier die Nennung von Helfern im Autorentext; weniger aber die dem gendermainstreaming geschuldete Einschätzung, dass diese Form des Rettens „vor allem“ von Frauen geleistet worden sei. Von daher führt auch die im Buch gestellte Aufgabe: „Erkundigt Euch in eurer Gemeinde nach dem Widerstand von Frauen“ in die Irre.

Wagen wir einen Blick in „Geschichte und Geschehen 5“, Sekundarstufe I, vor vier Jahren im Klettverlag erschienen.<sup>40</sup> In diesem Band gibt es explizit ein ausführlicheres Kapitel „Nicht alle Deutschen machten mit“, indem auch nichterfolgreiche Retter mit ihren Lebensgeschichten genannt werden: „Aber es gab Widerstand – und dies in den verschiedensten Formen. Männer und Frauen verweigerten den obligaten Hitler-Gruß, umgingen staatliche Anordnungen, protestierten gegen NS-Maßnahmen, gaben Zwangsarbeitern Lebensmittel, versteckten Juden und politisch Verfolgte. Andere verteilten Flugblätter, versuchten durch Sabotage dem Regime zu schaden und planten oder unternahmen ein Attentat auf Hitler. Ob sich ihr Widerstand in der einfachen Form des Verweigerns zeigte oder ob sie das NS-Regime gewaltsam beseitigen wollten – sie alle gingen mit ihrer Haltung und mit ihren Aktionen ein hohes Risiko ein, von den staatlichen Sicherheitsorganen gefasst zu werden.“

An dem Band ist lobenswert, dass er Quellen anbietet, die prosoziale Handlungen ansprechen:

- einen Brief der Tochter einer Zwangsarbeiterin aus dem Jahre 1995, in dem sie Hilfeleistungen für ihre Mutter während des Zwangsarbeitseinsatzes schildert;

---

<sup>39</sup> Cornelsen-Verlag Berlin 2010.

<sup>40</sup> Stuttgart 2007.

- Auszüge aus einer Urteilsverkündung gegen Emmy Z., die drei wehrpflichtige Zeugen Jehovas versteckte und gepflegte.

Auch in den Fragen und Arbeitsanweisungen geht dieses Buch weiter als viele andere: „Erarbeite ein Referat über die Motive und Ziele von Menschen, die Widerstand leisteten.“ Und im Falle der bereits zitierten Quelle zu Emmy Z. heißt es: „Erkläre, warum man heute die deutschen Widerstandskämpfer als das ‘andere Deutschland’ bezeichnet. Erörtere, ob und inwiefern der Widerstand vergeblich und sinnvoll war.“<sup>41</sup>

In einem weiteren in Sachsen zugelassenen Schulbuch, „Anno 11/12. Geschichte Gymnasium“ aus dem Braunschweiger Westermann-Verlag, 2008 erschienen, ist zu lesen:

„Neben den spektakulären Attentaten müssen auch ... die verschiedenen Hilfeleistungen für die Verfolgten ... zum Widerstand gerechnet werden. ... Ungefähr 5000 Juden überlebten in Deutschland in der Illegalität, zum Beispiel auf Dachböden, in Kellern oder Gartenlauben. Das war ohne die Hilfe von anderen Menschen nicht möglich, denn die Versteckten bedurften der Versorgung mit Nahrungsmitteln.“

Als Beispiel für kollektives prosoziales Handeln außerhalb Deutschlands wird die Rettung der ca. 7000 dänischen Juden im Jahre 1943 angeführt. Sie soll von den Schülerinnen und Schülern anhand eines darstellenden Textes von Hannah Arendt aus dem Jahre 1964 erarbeitet werden. Leider werden keine Quellen aus der Zeit angeboten. Auch bleibt es bei der Dominanz des politisch motivierten Verfolgungs- und Widerstandsparadigmas.

In den Autorentexten der neueren Geschichtsschulbücher wird prosoziales Verhalten zwar thematisiert, doch bleibt der plurale Zugang über Quellen und Materialien die Ausnahme. Auf der Ebene der Dokumente ver<sup>42</sup>harrt – trotz des Zuwachses an Forschungsergebnissen – auch die neuere Schulbuchgeneration zumeist auf dem Stand von vor 20 Jahren, als prosoziales Handeln bereits aufgegriffen wurde.<sup>43</sup> Ein Beispiel ist die Ausgabe von „Entdecken und Verstehen“ aus dem Jahre 1979. Sie enthält einen Erinnerungsbericht einer Zeitzeugin unter dem Titel „Mutige Solidarität“. Erzählt wird die freundschaftliche Verbundenheit der Zeitzeugin mit einer Jüdin auch nach deren gesellschaftlicher Ausgrenzung unter der NS-Herrschaft.

---

<sup>41</sup> S. 144.

<sup>42</sup> Vgl. Alfons Kenkmann: Zwischen Nonkonformität und Widerstand. Abweichendes Verhalten unter nationalsozialistischer Herrschaft, in: Dietmar Süß/Winfried Süß (Hg.): Das „Dritte Reich“. Eine Einführung, München 2008, S. 143-162, S. 156.

<sup>43</sup> So z.B. „Entdecken und Verstehen 3. Von 1917 bis zur Gegenwart, Cornelsen Verlag Frankfurt a.M. 1989.

## V.

Sind prosoziale Handlungen unter totalitären Bedingungen geeignet, sie zu Lerngegenständen zu erheben? Was sollte ein Gegenstand historischen Lernens auf den inhaltlichen, thematischen und medialen Ebenen leisten können? Er müsste ein relevantes Thema sein, darüber hinaus menschliches Handeln zum Gegenstand haben, den dynamischen Charakter von Zeit und Entwicklungszusammenhängen aufgreifen, auf Triftigkeit hin überprüfbar sein, multiperspektivische Offerten anbieten und adressatengemäße Repräsentationen von Geschichte ermöglichen sowie mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verknüpfbar sein.<sup>44</sup>

Legt man diese Prämissen an den Lerngegenstand „Prosoziales Handeln in der historischen Situation des ‚Dritten Reichs‘“ an, steht der Erhebung zum akzeptablen Unterrichtsstoff nichts mehr im Wege. Die Integration der imponierenden Helfer-Geschichten unserer kleinen Männer und Frauen in den Kanon historischen Lernens steht aber leider noch aus.

Dass sich die Geschichtswissenschaft in den letzten Jahren verstärkt den Akteuren prosozialen Verhaltens, den „unbesungenen Helden“ zuwendet, die Tausende von Verfolgten und Opfern des nationalsozialistischen Regimes retteten, deren humane Großtaten in den 1950er und 1960er Jahren und darüber hinaus in der Öffentlichkeit jedoch kaum wahrgenommen wurden, ist kein großer Verdienst der historischen Zunft, sondern ein endlich von ihr erkanntes Defizit.

Frappierend ist die Diskrepanz zwischen der Allgegenwärtigkeit der Kategorie „Verantwortung“ in den Präambeln der Lehrpläne und den Lernfeldern selbst und ihrer Nichtumsetzung bzw. den fehlenden Angeboten für/in der Unterrichtspragmatik. Verhaltensweisen wie Hilfe, Solidarität, Zivilcourage finden in erschreckendem Ausmaß nur geringe Berücksichtigung. Hingegen finden sich die genannten Ankerbegriffe in alternativen Konzepten historischen Lernens, wie sie z.B. vor acht Jahren für die Sekundarstufe I entwickelt worden sind.<sup>45</sup> Zu den Lerngegenständen zählen hier Themen wie „Lieben und Hassen“, „Freunde und Feinde“, „Solidarität“ und „Ausgrenzung“; aber auch „Vorbilder und

---

<sup>44</sup> Vgl. Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise, Schwalbach/Ts 2009, S. 101.

<sup>45</sup> Vgl. Gerhard Schneider: Neue Inhalte für ein altes Unterrichtsfach. Überlegungen zu einem alternativen Curriculum. Geschichte in der Sekundarstufe I, in: Marko Demantowsky/Bernd Schönemann (Hg.): Neue Geschichtsdidaktische Positionen, Bochum 2002, S. 119-141, S. 130f.

Feindbilder“; „Zivilcourage (sic-A.K.), Mut und Verzagtheit“. Die Lehrplankonstrukteure hätten also durchaus auf dieser Folie Entlehnungen nehmen können.

Die Kategorie „prosoziales Verhalten“ hat sich bisher im geschichtsdidaktischen Diskurs nicht zur inhaltlichen Haupttrasse entwickelt. Gleichzeitig haben die Ergebnisse der historischen Forschung bei einer Halbwertszeit der Schulgeschichtsbücher von 12 Jahren noch nicht in diesen ihren adäquaten Niederschlag gefunden.

Auffällig ist ebenso die Kluft zwischen der generellen Thematisierung prosozialen Handelns in Schulbuch-Autorentexten auf der einen Seite und der mangelnden Quellen- und Dokumentenbereitstellung in den Arbeitsteilen der Unterrichtswerke. Nach wie vor mangelt es an Ego-Dokumenten, multimedialen Materialien, aber auch vor allem an Dokumenten der Sozialkontrolleure aus der Zeit selbst. Zu den größten Defiziten zählt das Fehlen kontrastiver Materialien aus Täter-, Bystander- und Opferperspektive. Aufgrund dieses Befundes können bisher plurale Perspektiven auf prosoziale Akte unter den Bedingungen der NS-Diktatur Herrschaft kaum entfaltet werden.

Die Thematisierung prosozialen Verhaltens sensibilisiert nicht nur für die Perspektive „Sicherung von Basiskonsens“<sup>46</sup>, sondern ebenso vor allem für die anthropologische Offerte der Geschichtswissenschaft, die für die nachwachsenden Schülergenerationen von größerem Interesse ist als die politikgeschichtliche. Leider führt die aus bildungsökonomischen Aspekten überhastet und an dem Willen der Eltern vorbei betriebene Hinführung zum G8-Abitur zu einem erneuten Übergewicht an politikgeschichtlichen Inhalten. Dabei wird zu schnell vergessen, dass es nur eine Entität gibt, die uns die Beschäftigung mit Geschichte unausweichlich werden lässt – der Mensch. Denn „etwas über [die] Geschichte wissen zu wollen, ist nicht zu trennen von dem Bedürfnis, etwas über sich selbst wissen zu wollen.“<sup>47</sup> Indem wir uns mit Rettern (und auch Tätern) auseinandersetzen, erfahren wir auch Wesentliches über uns selbst. Dieser Sachverhalt „macht historisches Wissen nicht fragwürdig, sondern unersetzlich.“<sup>48</sup>

Aufgabe einer zeitgemäßen Geschichtsdidaktik muss es daher sein, „die Erfahrungen zu vergegenwärtigen, die Menschen in ihrer Zeit unter bedingt vergleichbaren politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen gemacht und erlitten haben.“<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> Vgl. Stefan Meyer-Ahlen: Ethisches Lernen. Eine theologisch-ethische Herausforderung im Kontext der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn u.a. 2010, S. 105ff.

<sup>47</sup> Ute Daniel: Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter, Frankfurt a.M. 2001, S. 19.

<sup>48</sup> Ebd..

<sup>49</sup> Klaus Bergmann zit. nach Peter Massing: Zeitgeschichte als Rückgrat der politischen Bildung?, in: Michele Barricelli/Julia Hornig (Hg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment“? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute, Frankfurt a. M. u.a. 2008, S. 67-81, Zitat S. 79.

In einem solchen Prozess wird „Geschichte [gedeutet] als ein stets erneut in der Gegenwart ansetzendes Nachdenken über vergangenes menschliches Handeln und Leiden ... um in Gegenwart und Zukunft ein vernunftgeleitetes [und humanes] Handeln zu ermöglichen.“<sup>50</sup>

Bleiben die Bemühungen um die Integration historischer Akte prosozialen Handelns, wie sie z.B. von katholischen Bauern im Deutschen Reich und im besetzten Polen zwischen 1933 und 1945 unternommen wurden, in der historisch-politischen Bildung rückgekoppelt an die Ergebnisse der historischen Forschung und in Kontakt mit der Pluralität methodisch-didaktischer Offerten, gewähren Sie dem Individuum die Erfahrung einer vitalen „Begegnung mit Geschichte“ – die Erfahrung einer historischen Auszeit. Diese kann von großem Ertrag sein, wenn der Transfer zu einer Grundeinstellung des Individuums in Richtung „humaner Autonomie“<sup>51</sup> gelingt, das sich in gesellschaftlichen Umbruchszeiten der Handlungsoptionen des Einzelnen bewusst ist, den Schritt vom Weg- und Zuschauer hin zum prosozial Handelnden unternimmt. Individuelles prosoziales Handeln kann sich dabei durchaus zur kollektiven Handlungsoption entwickeln – wie das Beispiel einer katholischen Dorfgemeinschaft im besetzten Polen 1944 unterstreicht, von der wir durch einen 1946 verfassten Bericht eines 14jährigen jüdischen Mädchens wissen, das die Menschenhatz der deutschen Besatzer überlebte:

„Ich ging in die Gegend, aus der Mamas Familie stammte, so hatten wir beide uns einmal verabredet. Am Abend kam ich zu den Leuten, die früher das Gut meines Großvaters gekauft hatten. Ich sagte ihnen, wer ich bin, sie waren sehr erstaunt, hatten aber Angst, mich bei sich zu behalten. Aber ich wusste nicht wohin, und schließlich verabredeten sie sich mit anderen im Dorf, dass jeder mich ein bisschen bei sich behalten solle, sodass alle schuldig waren und keiner den andern verrät. Sie machten so eine, also, Einheit. Das Dorf hieß Osiny.“<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Klaus Bergmann u.a., Editorial zur Reihe „Forum Historisches Lernen“, in: Andreas Urban: Von der Gesinnungsbildung zur Erlebnisorientierung: Geschichtsvermittlung in einem kommunalen historischen Museum im 20. Jahrhundert, Schwalbach/Ts. 1999.

<sup>51</sup> Christoph Spieker: Bildungsarbeit in der Villa ten Hompel: Zwischen Abwehr gegen Belehrung und Suche nach Orientierung, in: Arbeitskreis NS-Gedenkstätten NWe.V. (Hg.): Forschen – Lernen – Gedenken. Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene in den Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus, S. 54–65, S. 65.

<sup>52</sup> Überlebensbericht Estera Borensztain: „Meistens ist es immer so, dass ein Armer eher hilft als ein Reicher“, abgedruckt in: Alfons Kenkmann/Elisabeth Kohlhaas/Astrid Wolters: „Vor Tieren hatten wir keine Angst, nur vor Menschen“. Kinder über den Holocaust. Didaktische Materialien, Münster 2011, S.34-36, hier S. 36.