

# 1. Kapitel Hintergrund

## 1.1 Einleitung

*Annegret Ehmman, Christian Geißler-Jagodzinski, Horst Peter Gerlich, Anna Pukajlo, Hanns-Fred Rathenow, Thomas Spahn*

## 1.2 Lernen in Projekten

*Hanns-Fred Rathenow*

## 1.3 Lernen für die Gegenwart

### Ein Ausblick

*Christian Geißler-Jagodzinski, Anna Pukajlo, Hanns-Fred Rathenow, Thomas Spahn*

# Kapitel Methoden

## 2. Spurensuche

*Werner Imhof*

### 2.1 Simulationsspiele

*Christian Geißler-Jagodzinski*

### 2.2 Das Arbeiten mit Texten

*Annegret Ehmman*

### 2.3 Videointerviews

#### Lebensgeschichtliche Videointerviews

*Knut Gerwers, Loretta Walz*

### 2.4 WebQuests

*Thomas Spahn*

### 2.5 Oral History

#### Chancen, Grenzen, Praxis

*Werner Imhof*

### 2.6 Besuch einer Gedenkstätte

*Annegret Ehmman, Hanns-Fred Rathenow*

### 2.7 Archivarbeit und Quellenrecherche

*Annegret Ehmman*

### 2.8 Schülersausstellungen

#### Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung

*Christine Kindt*

### 2.9 Musikprojekte

*Gabriele Knapp*

## **2.10 Kunst als Zeugnis**

*Matthias Schwerendt, Paul Stefanowske, Ingolf Seidel, Dagi Knellessen*

## **2.11 Theaterprojekte**

*Regine Gabriel*

# **Kapitel: Praxisbeispiele**

## **3. Model International Criminal Court**

*Christian Geißler-Jagodzinski*

### **3.1 „Damals war es Friedrich“ / „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“**

**Beispiele für den Einsatz fiktionaler und nichtfiktionaler Texte im Unterricht**

*Annegret Ehmann*

### **3.2 „Das hängt einem immer an – das KZ von nebenan“**

*Loretta Walz, Knut Gerwers*

### **3.3 Unterwegs mit Israel Loewenstein**

**Spurensuche und Gedenkstättenfahrt mit einem Zeitzeugen**

*Annegret Ehmann*

### **3.4 Menschen unter dem Terror des Nationalsozialismus:**

**Zwangsarbeit in Gersthofen**

*Annegret Ehmann*

### **3.5 Datenbank zur Zwangsarbeit in Wolfenbüttel**

*Annegret Ehmann*

### **3.6 Izzy Fuhrmann – ein jüdischer Musiker zwischen Verfolgung und Emigration**

*Christine Kindt*

### **3.7 Das Kriegsende in unserer Region**

**Ein regionalgeschichtliches Ausstellungsprojekt**

*Annegret Ehmann*

### **3.8 Musik im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück**

Ein Musik- und Geschichtsprojekt

*Gabriele Knapp*

## Dossier: Geschichte begreifen

Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus will nicht nur Informationen über Ereignisse, Namen und Daten vermitteln. Vielmehr sollen Lernende angeregt werden, dieses Wissen zu reflektieren und es mit ihrer Gegenwart zu verbinden. Das Lernen aus der Geschichte soll das Lernen über die Geschichte ergänzen. Mehr als sechs Jahrzehnte nach den Verbrechen des Nationalsozialismus finden wir kaum noch Zeitzeugen, die aus erster Hand über ihre Erlebnisse berichten können. Wie Jugendlichen die Geschichte dennoch auf lebendige Weise erfahren und erforschen können, zeigt dieses Dossier. Der Fokus der insgesamt 23 Texte liegt auf projektorientierten Methoden. Außerdem werden exemplarische Konzepte und Erfahrungen aus der schulischen und außerschulischen Praxis vorgestellt.

Alle Beiträge sind unter der Creative-Commons-Lizenz by-nc-nd/3.0/de lizenziert.

### 1. Kapitel Hintergrund

Beim pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte geht es nicht nur darum, den Schülern deutsche Geschichte näher zu bringen. Der Unterricht über den Nationalsozialismus hat auch die Aufgabe, Demokratielernen zu ermöglichen und die Schüler für Menschenrechte zu sensibilisieren. Die einleitenden Beiträge erläutern die pädagogischen Voraussetzungen für ein erfolgreiches „Lernen aus der Geschichte“.

#### 1.1 Einleitung

*Annegret Ehmann, Christian Geißler-Jagodzinski, Horst Peter Gerlich, Anna Pukajlo, Hanns-Fred Rathenow, Thomas Spahn*

„Erziehung nach Auschwitz“ ist nach der für die Pädagogik bis heute gültigen Abhandlung von Theodor W. Adorno aus dem Jahr 1966 nicht nur die Vermittlung von Wissen über die Geschichte des Nationalsozialismus einschließlich der Verbrechen des Massen- und Völkermords. Schulen oder Museen und Gedenkstätten sollen nach dem Frankfurter Philosophen und Sozialwissenschaftler auch zur Mündigkeit erziehen, um eine „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ zu entwickeln. Damit sich Auschwitz nicht wiederholt.

Viele Pädagoginnen und Pädagogen verstehen Adornos Abhandlung als Aufforderung, Prozesse zu initiieren, in denen aus der Geschichte gelernt werden soll. Sie verbinden das historische Lernen mit ausdrücklich gegenwartsorientierten Fragestellungen, aus deren Beantwortung die Lernenden Hinweise für das eigene aktuelle Denken und Handeln ableiten sollen. Aus „Lernen über die Geschichte“ wird ein „Lernen aus der Geschichte“. Ob und wie sich diese Verbindung herstellen lässt, ist eine viel diskutierte und offensichtlich nicht einfach zu beantwortende Frage. Einige Überlegungen dazu können dem Ausblick dieser Publikation entnommen werden.

Die Vorstellungen darüber, was Jugendliche über die Themen Nationalsozialismus und Holocaust lernen sollen, sind am Lernort Schule relativ einheitlich. Alle 16 Bundesländer beschreiben „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ mit den Stichworten „Konzentrationslager“, „Vernichtungslager“ oder „Holocaust“ als verbindlich für die 9. oder 10. Jahrgangsstufe. Dafür stehen im Durchschnitt in der Sekundarstufe I (5. bzw. 7. bis 10. Jahrgangsstufe) rund 20 Wochenstunden zur Verfügung.

In der Sekundarstufe II wird die Thematik des Nationalsozialismus noch einmal vertieft. Um die Mündigkeit von Jugendlichen ernst zu nehmen, stellt dieses Dossier methodische Zugänge und Praxisbeispiele für Lernen aus der Geschichte vor, die ergebnisoffen sind und Impulse für den Diskurs mit anderen über unterschiedliche Deutungen zulassen. Jugendliche können so selbst erkennen, ob und welche gegenwartsbezogenen Schlussfolgerungen sich aus einem Lernen über die Geschichte des Nationalsozialismus ergeben.

Für den Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht schlagen wir folgende Erarbeitungswege vor, zu denen wir Vorschläge zur Realisierung anbieten:

Entdeckend-forschendes Lernen:

- „Oral History“ und „Spurensuche“ in der Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus
- „Besuch einer Gedenkstätte“
- „Archivarbeit und Quellenrecherche“

Handlungsorientiertes Lernen:

- „Simulationsspiele“
- „Medienarbeit: Erstellung eines Films unter Einbeziehung lebensgeschichtlicher Videointerviews“
- „Schüler erstellen eine Ausstellung“
- „WebQuests: Internetprojekte im Geschichtsunterricht“

Die Produktorientierung all dieser Vorschläge ist Merkmal projektorientierter methodischer Formate. Für das interdisziplinäre Zusammenarbeiten zwischen dem Geschichtsunterricht und anderen Fächern gibt es folgende beispielhafte Vorgehensvorschläge:

- „Fiktionale und nichtfiktionale Texte im historisch-politischen Lernen“
- „Studien- und Projektstage mit Musik“
- „Kunst als Zeugnis“
- „Theaterpädagogisches und gestalterisches Arbeiten“

Die aufgeführten Praxisbeispiele zeigen, wie man solche interdisziplinären Ansätze realisieren kann. So beschreibt Gabriele Knapp einen musischen Ansatz in ihrer Arbeit mit Neustreelitzer Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: „Musik im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück“. Annegret Ehmann stellt zwei Beispiele vor, in denen fiktionale und nichtfiktionale Texte im Unterricht eingesetzt wurden: „Damals war es Friedrich“ / „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“.

Die Schulen und außerschulischen Bildungsträger stehen vor dem Problem, dass die Generation der Opfer und Täter/innen, der Helfer/innen und Mitläufer/innen sowie der Zuschauer/innen nur noch sehr beschränkt als Zeitzeugen beziehungsweise Zeitzeuginnen der NS-Zeit zur Verfügung steht. Lehrkräfte haben jedoch ein Interesse, „klassische“ Methoden der historisch-politischen Bildung wie den Vortrag oder die Quelleninterpretation mit Methoden des forschenden, entdeckenden oder nachvollziehenden Lernens zu verbinden.

Wie diese Verbindung möglich ist, zeigen zum Beispiel

- die Schülerinnen und Schüler einer Berliner Hauptschule, die gemeinsam mit Israel Loewenstein anhand seiner Biographie die Geschichte des NS erarbeiteten und die Gedenkstätte in Auschwitz besuchten: „Unterwegs mit Israel Loewenstein“;
- die regionenspezifischen Forschungsprojekte zur Geschichte ausländischer Zwangsarbeiter/innen der Wolfenbütteler und Gersthofener Schüler/innen: „Menschen unter dem Terror des Nationalsozialismus: Zwangsarbeit in Gersthofen“ und „Datenbank zur Zwangsarbeit in Wolfenbüttel“;
- die Beispiele handlungsorientierten Arbeitens der Schweriner Gymnasialklasse, die eine Ausstellung über den Musiker Izzy Fuhrmann erarbeitete: „Izzy Fuhrmann – ein jüdischer Musiker zwischen Verfolgung und Emigration“;
- oder die Haupt- und Realschüler/innen aus Peenemünde, die in Zusammenarbeit mit dem örtlichen Regionalmuseum über die Geschichte der Region informieren: „Das Kriegsende in unserer Region“.

Die methodischen Vorschläge und vorgestellten Praxisbeispiele orientieren sich an Projekten oder projektorientiertem Unterricht. Einen didaktischen Umriss dieses Ansatzes bietet Hanns-Fred Rathenow in seinem Artikel „Lernen in Projekten“.

Die beschriebenen Vorschläge und Beispiele verstehen wir als „good practice“. Damit sind sie nicht der Blick in das durchschnittliche deutsche Klassenzimmer oder die Jugendbildungsstätte nebenan. Wir haben uns aufgrund folgender Annahme für diese Praxisbeschreibungen entschieden: Wo Jugendliche gemeinsam lernen, eigene Fragen stellen und selbstbestimmt handeln können, realisiert sich „Erziehung zur Mündigkeit“ in der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus. So erwerben sie die Fähigkeit zum für kritischen Denken und zur Empathie, aber auch Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz.

Projektorientierte Formate sind ressourcenintensiv. Sie entlasten weder die Lehrenden, die vorbereiten und begleiten müssen, noch die Lernenden, die sich ihren Kopf selbst zerbrechen müssen. Die Projektbeispiele zeigen jedoch, was erreicht werden kann, wenn Kopf, Herz und Hand, wenn Denken, Fühlen und Handeln im Sinne Pestalozzis gleichermaßen an der Arbeit beteiligt sind.

## 1.2 Lernen in Projekten

*Hanns-Fred Rathenow*

Die in diesem Dossier vorgestellten Projekte gehen von einem didaktischen Ansatz aus, der seit mehr als 100 Jahren für die Abkehr von der traditionellen Buchschule und die Hinwendung zu Formen handlungsorientierten Lernens steht. Zuerst in der amerikanischen Reformpädagogik entwickelt, gab es auch in der deutschen Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit der 1920er und 30er Jahre Entwicklungen, die den Projektgedanken in Form der so genannten Vorhaben aufgriffen.

Das Projekt wird daher nicht zu Unrecht als eine für die internationale Reformpädagogik epochentypische Methode bezeichnet. Im Zuge der (west)deutschen Gesamtschulentwicklung der 1970er Jahre wurde diese wieder belebt und gilt heute vielfach als Ausweis moderner Unterrichtsgestaltung.

In der amerikanischen Reformpädagogik verbindet sich der Begriff der Projektmethode insbesondere mit John Dewey und William H. Kilpatrick, wenngleich er erstmals um 1900 von Richards im Werkunterricht gebraucht worden sein dürfte. Er bezeichnete damit Arbeiten von Schülerinnen und Schülern, die sie selbstständig planten und ausführten.

Entsprechendes finden wir Anfang des vergangenen Jahrhunderts in Georg Kerschensteiners bildungsbürgerlichen Ideen von Produktorientiertheit (der Bau eines „Starenkastens“) und in der Arbeitsschulbewegung der deutschen Reformpädagogik für den beruflichen Bereich. Für Kilpatrick bedeutete das Projekt „planvolles Handeln von ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“ (Dewey/Kilpatrick 1935). Eine Beschreibung, die bis heute nichts an Aktualität eingebüßt hat.

In dem gesellschaftlichen Bezug des Projektgedankens und seiner Aktualisierung in konkreten, selbst das Handwerkliche einbeziehenden Produkten hat die Projektmethode Beziehungen zu der Pädagogik der entschiedenen Schulreformer in der Weimarer Zeit. Hier sind es Fritz Karsen und Paul Oestreich gewesen, die nachdrücklich die Einbeziehung der materiellen Produktion in das Unterrichtsgeschehen forderten.

In den reformpädagogischen Ansätzen der so genannten Vorhabenpädagogik bei Johannes Kretschmann, Otto Haase und Adolf Reichwein finden wir besonders das Einwirken auf Nachbarschafts- und Sozialbeziehungen im Rahmen des Projektunterrichts.

### **Projektbegriff und Handlungsorientierung**

Mit dem Projektbegriff wird immer wieder die Forderung nach Handlungsorientierung verbunden. Im Sinne eines Unterrichtsprinzips sollen sich die an einem Projekt beteiligten Kinder und Jugendliche selbstständig mit der Lösung eines Problems oder der Bearbeitung eines – selbst definierten – Auftrags unter Beteiligung möglichst vieler Sinne auseinandersetzen.

Betrachtet man die Literatur, die es zum Projektunterricht gibt, so kristallisieren sich sieben Merkmale heraus. Vor mehr als 30 Jahren sind diese von Wolfgang Schulz und Gunter Otto (Vgl. Otto 1974) – noch immer gültig – wie folgt zusammengefasst worden:

- Situationsbezogenheit,
- Bedürfnisbezogenheit,
- gesellschaftliche Relevanz,
- Selbstorganisation der Lernprozesse,
- ganzheitliches soziales Lernen durch gemeinsame Realisierung,
- Produktorientiertheit,
- Interdisziplinarität.

Projekte sollten sich auf die konkrete gesellschaftliche Situation beziehen und an die Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Jugendlichen („Was hat der Holocaust mit mir zu tun?“) anknüpfen. Damit können gesellschaftsbezogene, auch historisch-politisch komplexe Phänomene zum Gegenstand von Lernprozessen werden. Diese dienen der Bewältigung konkreter Lebenssituationen und der Beantwortung von Fragestellungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler.

Projekte sind nur begrenzt planbar. Ihr Verlauf hängt weitestgehend vom Frage- und Diskussionshorizont der Teilnehmenden ab. Wichtig sind auch die Zwischenergebnisse der Arbeit, welche die Lernenden selbst in die Hand nehmen. Planung ist nur in Form eines offenen Systems, unter Beteiligung der Lernenden möglich.

Die Projektmethode verlangt Kooperation auf Seiten der Lehrkräfte, der Teamer/innen beziehungsweise Moderatoren/innen. Der einzelne Fachlehrer/die Fachlehrerin bzw. der Experte/die Expertin im außerschulischen historisch-politischen Lernkontext treten zugunsten eines Teams zurück. Dieses trifft gemeinsam mit den Lernenden entsprechende inhaltliche und methodische Entscheidungen und gestaltet kooperativ die Lern- und Erfahrungsprozesse.

Das Ergebnis projektorientierter Lern- und Arbeitsprozesse sollte ein möglichst konkretes Produkt sein, dessen Aussagen generalisierbar und transferierbar sind. Es könnte beispielsweise in einer Ausstellung, in Plakaten, in Informationsveranstaltungen und Aktionen bestehen, mit denen die Jugendlichen in den schulischen Raum hinein oder über diesen hinaus in die Gesellschaft hineinwirken.

Der Komplexität der Projektgegenstände wird durch interdisziplinäre, fächerübergreifende und überfachliche didaktische Ansätze entsprochen.

Handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen wird in der didaktischen Literatur immer wieder besonders empfohlen, weil, wie der Lernpsychologe Hans Aebli hervorhebt, im herkömmlichen Unterricht zu wenig „gehandelt“ werde. Aebli betont, „dass Erkenntnisse zuerst einmal durch Suchen und Forschen, durch Beobachten und Nachdenken gewonnen werden müssen. Man kann sich Vorstellungen und Begriffe nicht in fertiger Form einverleiben. Man muss sie nachschaffen, nachkonstruieren. Nur dann sind sie etwas wert.“

Dem Begriff geht das Begreifen voraus, der Einsicht das Einsehen“ (Aebli 2003, S. 183). Diese These greift auf pädagogische Erfahrungen zurück, wie sie bereits von Johann Amos Comenius im 17., Johann Heinrich Pestalozzi im 18./19. und den Reformpädagogen des In- und Auslands im 19. und 20. Jahrhundert beschrieben worden sind.

### **Struktur von Projekten**

Die nachdrückliche Betonung der Produktorientierung in der Projektmethode lässt folgende methodische Struktur bei der Bearbeitung von Projekten empfehlenswert erscheinen:

1. Erarbeitung einer Fragestellung,
2. gemeinsame Definition des Umfangs, den das Projekt annehmen soll,
3. arbeitsteilige Bearbeitung der Gesamtfragestellung / des Themas / des Produkts,
4. Realisierung des Projekts unter Einschaltung von Metakommunikations- bzw. Reflexionsphasen,
5. Zusammenfügung der Teilergebnisse,
6. (öffentliche) Präsentation des Projektergebnisses,
7. Reflexion der gemeinsamen Arbeit.

### **Zum Begriff der Projektorientierung**

In dem Bestreben, möglichst viele der Projektkriterien zu realisieren, wird ehrlicherweise häufiger von projektorientiertem Arbeiten als von Projekten zu sprechen sein, weil in der Realität des gefächerten Unterrichts und der Praxis historisch-politischen Lernens außerhalb der Schule oft nur einzelne Merkmale der Projektidee verwirklicht werden können. Bestimmte Merkmale für die zu bearbeitenden Projekte werden oft vorgegeben sein, etwa der thematische Rahmen. Teilnehmende müssen dann ihre speziellen Fragen und Bedürfnisse am vorgegebenen Inhalt ausrichten.

Wenn beispielsweise in gedenkstättenpädagogischen Projekten auf das Merkmal der Produktorientierung besonderer Wert gelegt wird, könnte am Ende eines Projekts eine kleine Ausstellung über das Leben eines KZ-Häftlings nach seiner Befreiung entstehen. Denkbar ist auch eine Collage aus Berichten einer Zeitzeugin oder ein Video, das der Aufklärung der Schülerinnen und Schüler über einen bestimmten Sachaspekt aus dem Lageralltag dient.

Wie in diesem Falle werden Projekte meist mit einem konkreten, vorweisbaren Werk abgeschlossen, das die Projektteilnehmer/innen ggf. im Rahmen einer kleinen Feier (öffentlich) präsentieren. Dabei wird es zwar oft um die Interessen der Jugendlichen und ihre Fragen gehen, die im Laufe eines Projekts beantwortet werden. Gleichwohl ist die didaktische Planungshoheit der Lehrkräfte bzw. der außerschulischen Fachkräfte dort herausgefordert, wo sich die Fragen der Lernenden mit den Ansprüchen der Curricula im Bereich der schulischen historisch-politischen Bildung arrangieren müssen.

Auf dem Wege zu einem für alle Seiten befriedigenden Projektergebnis ist ein hohes Maß an Kommunikationskompetenz der Jugendlichen, aber auch der Lehrkräfte bzw. der Teamer/innen gefragt. Jede Projektarbeit lebt nämlich besonders davon, dass alle Beteiligten sich immer wieder in Phasen der Reflexion vergewissern, wo sie gerade selbst in ihrem Arbeitsprozess stehen, wie sie miteinander gearbeitet haben, welche Probleme bei der Lösung der Aufgaben entstanden sind



und wie man sie gemeinsam meistern kann. Solche Fixpunkte dienen der Metakommunikation und langfristig der Arbeitszufriedenheit, die einen Teil des Projekterfolgs ausmacht.

## Literatur

- Aebli, Hans (2003): Zwölf Grundformen des Lehrens und Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 13. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Dewey, John; Kilpatrick, William Heard (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Böhlau.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen: Projektunterricht und Schüleraktivität. 6., überarb. und erw. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jung, Eberhard (1997): Projekt – Projektorientierung. Mehr als eine Methode. Schwalbach/Ts.
- Otto, Gunter: Das Projekt – Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lern-Form. In: Frey, Karl; Blänsdorf, Kurt (Hrsg.): Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I: Projekte und Innovationsstrategien. Weinheim 1974, S. 569 – 587.

## 1.3 Lernen für die Gegenwart

### Ein Ausblick

*Christian Geißler-Jagodzinski, Anna Pukajlo, Hanns-Fred Rathenow, Thomas Spahn*

Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus ist sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit ein pädagogisch anspruchsvolles Vorhaben. Die Lernenden sollen nicht nur kognitive Leistungen erbringen („Lernen über die Geschichte“), sondern auch ihre Einstellungen und Handlungen moralisch reflektieren und entsprechend gewonnener Einsichten verändern („Lernen aus der Geschichte“).

Historisches Lernen wird auf diese Weise häufig mit gegenwartsorientierten Fragestellungen verbunden. Diese zielen nicht auf ideologische, politische, personelle Kontinuitäten zwischen dem „Dritten Reich“ und der deutschen Nachkriegsgesellschaft, sondern vor allem auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen.

### Empirische Forschung zur historisch-politischen Bildung

Die Umsetzung solcher Ziele ist schwierig, befand ein Forschungsprojekt um den Frankfurter Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke zum Thema „Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht“. Die Ziele existieren zuerst einmal ausschließlich auf der Ebene pädagogischer Absichten. Dies lässt noch keinen Rückschluss darauf zu, ob sie auch erfolgreich umzusetzen sind bzw. umgesetzt werden.

In Unterrichtsbeobachtungen fand das Forschungsteam heraus, dass eine moralische Positionierung – „Nie wieder“ – zu den NS-Verbrechen nicht durch den Unterricht erreicht werden kann. Eine solche moralische Haltung besteht bereits vorher - oder eben nicht.

Schülerinnen und Schüler können in der Unterrichtskommunikation über den Nationalsozialismus allerdings Informationen über den NS gewinnen, gängige gesellschaftliche Bewertungen kennen lernen und so die eigenen Optionen für Dispositionsänderungen erweitern.

Ob sie sich tatsächlich moralisch positionieren oder sich lediglich aus taktischen, opportunistischen Gründen sozial erwünscht verhalten, ist allerdings nicht überprüfbar. So lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nachweisbar vor allem die Einübung sozial akzeptierter Redeweisen über den Nationalsozialismus und den Holocaust, wie das Frankfurter Forschungsprojekt herausarbeitete.

Aus den umfangreichen Studien des Geschichtsdidaktikers Bodo von Borries wissen wir, dass Geschichtsunterricht oder andere außerschulische Formate der historisch-politischen Bildung nur eine von vier wichtigen Quellen für das Geschichtswissen Jugendlicher sind. Sie beziehen ihr Wissen auch aus Medien, anderen Unterrichtsfächern wie dem Deutsch- oder Ethikunterricht, der sozialen Bezugsgruppe (peer group) oder ihren Familien.

Gleichzeitig lässt sich kaum ein Zusammenhang zwischen Geschichtsunterricht und dem Wissen über Geschichte einerseits und dem Geschichtsbewusstsein andererseits erkennen. Erklärbar ist dies zum Beispiel für den Lerngegenstand Nationalsozialismus dadurch, dass er den Jugendlichen im Geschichtsunterricht erst ab Jahrgangsstufe 9 begegnet. Zu diesem Zeitpunkt können Jugendliche schon ein beträchtliches jedoch ungeordnetes Wissen vorweisen.

### **Lernen über die Geschichte für die Gegenwart?**

Trotz dieser empirischen Ergebnisse wird die historisch-politische Bildung über den Nationalsozialismus als Weg angesehen, nicht nur über die Geschichte zu lernen, sondern Demokratielernen zu ermöglichen, für Menschenrechte zu sensibilisieren oder sogar, wie im Projekt des Freiburger Erziehungswissenschaftlers Werner Nickolai, Veränderungen im Weltbild rechtsextremer Jugendlicher zu erwirken.

Seine Praxisreflexionen, das Praxisforschungsprojekt zur Vereinbarkeit von Demokratiebildung und gedenkstättenpädagogischen Konzepten oder die Studie der Freiburger Forschungsgruppe um Albert Scherr zu Projekten der historisch orientierten Menschenrechtsbildung verweisen auf die Komplexität eines gegenwartsorientierten historischen Lernens. Und so bleibt es eine kontrovers diskutierte und offene Frage, wie die Hoffnungen auf „Lernen aus der Geschichte“ in Konzeptionen von Unterricht oder Projekten didaktisch sinnvoll zu fassen sein könnten.

Für die Reflexion der pädagogischen Praxis mag ein Hinweis des Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Meseth sinnvoll sein. Meseth zufolge seien die gegenwartsausgerichteten Vorhaben im Umfeld der Forderung eines „Nie wieder“ möglicherweise nicht deswegen so populär, weil sie

effektive Formen der Wissensvermittlung darstellten. Sondern weil sie eine Möglichkeit seien, die Geschichte der Verbrechen positiv gewendet zu thematisieren – als eine Geschichte, aus der man etwas lernen und damit etwas Gutes machen könne.

Deshalb sollte historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus für Menschenrechte und Demokratie bestimmten Anforderungen genügen. Diese beschreibt Volkhard Knigge, Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora, wie folgt: „Der Rückbezug auf die negative Vergangenheit muss umfassend und konkret sein, muss Opfer, Täter und gesellschaftliche wie individuelle Tatvoraussetzungen einschließen; er darf auch Ambivalenzen und Grauzonen, die sich eindeutigen Opfer-Täter-Schemata widersetzen, nicht ausweichen. Zweitens schließt kritische Selbstreflexion Pietät, die den Opfern als Opfern gilt, ein. Historisches Erinnern als Akt der Pietät ernstgenommen, steht gegen alle Formen der Funktionalisierung des Erinnerns.“

Um diese Funktionalisierung zu vermeiden, ist für alle pädagogischen Vorhaben kritisch die Frage zu stellen, ob mit der Geschichte vorrangig aus gegenwartsbezogenen Gründen gearbeitet werden soll.

### **Den Nationalsozialismus im Kontext des 20. Jahrhunderts beschreiben**

Aktuelle nationale wie internationale erinnerungspolitische Diskussionen fordern von der historisch-politischen Bildung, die Beziehungen zwischen der Geschichte des Nationalsozialismus und der deutschen Geschichte vor und nach dem Nationalsozialismus zukünftig stärker herauszuarbeiten. So ist es notwendig, die Geschichte der Aussiedlungen/Vertreibungen zu kontextualisieren.

Die Verbrechen in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der DDR müssen weiter aufgearbeitet und Fragen nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Ideologien, Herrschaftsstrukturen und –praktiken gestellt werden. Und nicht zuletzt sind die Brüche und Kontinuitäten zwischen dem deutschen Kolonialrassismus und der NS-Rassenideologie zu bestimmen.

Setzt man die Geschichte der Verbrechen während des Nationalsozialismus mit denen in anderen Epochen in ein Verhältnis, so besteht die Gefahr problematischer Analogisierung. Verzichtet man jedoch auf einen kritischen Vergleich, bedeutet dies in fachwissenschaftlicher Hinsicht, entkontextualisierend zu arbeiten. Darüber hinaus entzieht man sich in diesem Fall einer Diskussion, die für Jugendliche und junge Erwachsene wahrnehmbar in allen Medien geführt wird.

Auch in der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus als zentrale Ideologie im Nationalsozialismus sowie dem heutigen Antisemitismus ist eine Kontextualisierung des Nationalsozialismus im weltpolitischen Geschehen des 20. Jahrhunderts notwendig.

Die Ablehnung von Jugendlichen, sich empathisch mit Juden als Opfern der deutschen Verbrechen auseinander zusetzen, kann mit ihren Schwierigkeiten zusammenhängen, als Nachfahren der deutschen Täter/innen angesprochen zu werden. Sie kann sich aber auch auf die Gründung des Staates Israel und seine aktuelle Politik beziehen – hier begründet sich die Ablehnung von Auseinandersetzung und Empathie zum Beispiel in der Zugehörigkeit zu oder der Solidarität mit den Palästinensern. Um sich pädagogisch wirkungsvoll mit antisemitischen Äußerungen von Jugendlichen auseinander zusetzen, bedarf es also der Klärung ihrer Motivationen.

Unterricht oder Seminare sollten eine differenzierte und doppelte Auseinandersetzung anregen: Einerseits die über den weltgeschichtlichen Kontext der NS-Geschichte und andererseits über die nationale und internationale Rezeption dieser Geschichte – was nicht zuletzt auch eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Bewertungen und ihren Bedingungen einschließt.

### **Vielfältige Zugehörigkeiten brauchen vielfältige Zugänge**

Pädagogische Vorhaben müssen auf die Diversität innerhalb der Lerngruppen, egal ob sie sich in Herkunft oder z. B. Geschlecht begründet, reagieren. Sie müssen durch innere Differenzierung / Binnendifferenzierung verschiedene Zugänge schaffen und dafür sorgen, dass sich die Lebenswelten aller Jugendlichen in den Materialien wiederfinden.

Die Auswahl von Bildungsinhalten orientiert sich in der Bundesrepublik jedoch noch immer an den nationalstaatlichen Traditionen, Geschichte wird als Nationalgeschichte gedacht. Unterricht über die NS-Geschichte in der deutschen Einwanderungsgesellschaft sollte jedoch inklusiv sein. Damit kann die Zugehörigkeit zur Gruppe der „Deutschen“ nicht mehr ausdrücklicher oder impliziter motivationaler Ausgangspunkt der Beschäftigung sein.

Die Geschichte des Nationalsozialismus ist auch die des Zweiten Weltkriegs – ein Terminus, der deutlich macht, dass es nicht allein um eine Geschichte Europas und Nordamerikas geht. Und nicht zuletzt kann die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer Gesellschaften auf die Geschichte des Zweiten Weltkriegs und ihre gegenwartsbezogene Relevanz – Erinnerungskulturen – ein Thema sein, durch das auch nichtdeutsche Perspektiven bearbeitet werden können.

Historisch-politische Bildung zum Nationalsozialismus muss auch darauf hin reflektiert werden, inwiefern ihre Ziele oder Inhalte aus einer zeit- und generationenspezifischen Perspektive formuliert sind. Es ist anzunehmen, dass sich mit zunehmendem zeitlichen Abstand zur NS-Geschichte auch die Sichtweisen auf diese verändern.

Gedenktage, Ausstellungen, Schulbücher oder andere Formen der Erinnerungskultur enthalten häufig die spezifische Sichtweise auf den Nationalsozialismus, die der Kinder der Erlebnisgeneration, „Nie wieder“ war und ist das Leitmotiv dieser Generation. Es symbolisiert und repräsentiert nicht unbedingt die Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte und den personellen Kontinuitäten bis in die eigene Familie hinein, sondern markierte einen Neuanfang sowie eine Abgrenzung zur Elterngeneration.

Auch die Forderung nach einem „Lernen aus der Geschichte“ bedeutet letztendlich die Pädagogisierung der Geschichte und der Auseinandersetzung mit Schuld oder Verantwortung als Lehre aus der Geschichte. Beides gehört, so der Psychoanalytiker und Soziologe Christian Schneider, zu den Elementen einer generationsspezifischen Auseinandersetzung. Die Pädagoginnen und Pädagogen erleben gegenüber ihren Angeboten im Bereich der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus oftmals eine Abwehr von Jugendlichen. Ein Teil dieser Abwehr dürfte der Schwierigkeit geschuldet sein, welche die Lernenden der so genannten dritten und vierten Generation mit der pädagogisch anvisierten Übernahme von Fragestellungen haben, die für die Lehrenden, nicht jedoch für sie selbst von Relevanz sind.

## **Mündigkeit als Ziel und Prinzip**

Diese Darstellung ist ein Plädoyer an Lehrkräfte der Geschichte, sich dem Nationalsozialismus aus einer Perspektive historischen Lernens zu nähern und die Lernenden selbst gegenwartsorientierte Bezüge beziehungsweise Schlussfolgerungen entwickeln zu lassen.

Um diese Freiheit einer mündigen Entscheidung über die Konsequenzen des „Lernens aus der Geschichte“ zu gewährleisten, müssen sich didaktische Planungen konsequent an den Grundsätzen der Multiperspektivität, Pluralität, Kontroversität und des Überwältigungsverbots, wie sie der „Beutelsbacher Konsens“ für die politische Bildung fordert, orientieren.

Dieser Anspruch ist bei der Bearbeitung der NS-Geschichte nicht einfach umzusetzen. Ein völlig autonomer Umgang mit dieser Geschichte ist wegen der gesellschaftlichen Bewertung der NS-Geschichte sowohl für Lernende als auch Lehrende unwahrscheinlich.

Statt Problemorientierung besteht somit die Gefahr des Moralisierens und der Konventionalität, statt Kritikfähigkeit und Verantwortung die der Anpassung. Umso mehr ist auf diese Grundorientierungen schon auf der Ebene des „Lernens über die Geschichte“ zu achten, und es sind Methoden zu wählen, die diese Orientierungen unterstützen.

## **Realistische Ansprüche formulieren**

Auf der Ebene des „Lernens aus der Geschichte“ wird man realistischerweise den Lernenden eigene Schlussfolgerungen überlassen müssen. Es wird Jugendliche geben, für die es plausibel ist, aufgrund des Erlernten die eigene Einstellungen zu gesellschaftlichen Gruppen zu hinterfragen oder sich bestenfalls im Sinne der hier beschriebenen Zielsetzungen gesellschaftlich-politisch zu engagieren. Aber es wird auch Jugendliche geben, die diese Lehren aus der Geschichte nicht ziehen, weil Geschichte für sie vielleicht generell kein Feld ist, das sie zu Veränderungen eigener Einstellungen veranlasst.

Wie häufig im pädagogischen Feld entziehen sich hier außerdem die Wirkungen formellen und informellen Lernens der exakten Planung, Beobachtung und Kontrolle. Anders als nach einer Mathematikarbeit entfalten sich Lernfortschritte in der historisch-politischen Bildung oft erst im gesellschaftlichen Alltag und in der aktuellen politischen Wirklichkeit.

Zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen sollte es deshalb gehören, die Spannung ertragen zu können, nicht genau zu wissen, ob oder in welchem Maße „Lernen aus der Geschichte“ stattgefunden hat.

## **Literatur**

Bildungsbausteine gegen Antisemitismus (Hrsg.): Woher kommt Judenhass? – Was kann man dagegen tun? Ein Bildungsprogramm. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr 2007.

Borries, Bodo v.: Aus Geschichte lernen im Just-in-time-Zeitalter? – Zu erhofften Zukunfts-Leistungen des Faches Geschichte In: Schlag, Thomas/Scherrmann, Michael (Hrsg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2005.

Fechler, Bernd; Kößler, Gottfried und Lieberz-Groß, Till (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim: Juventa 2000.

Haug, Verena/Thimm, Barbara: Projektdokumentation „Aus der Geschichte lernen?“ Jugendgästehaus Dachau 2007. Auf: [www.fritz-bauer-institut.de](http://www.fritz-bauer-institut.de)

Frohwein, Pia; Wagner, Leonie: Geschlechterspezifische Aspekte in der Gedenkstättenpädagogik. In: Gedenkstättenrundbrief 120, Jg. 2004.

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert: Ergebnisse der Evaluation des Förderprogramm „Geschichte und Menschenrechte“ der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“. Berlin 2008. Auf: [www.stiftung-evz.de](http://www.stiftung-evz.de)

Knigge, Volkhard: Europäische Erinnerungspolitik ohne Identitätspolitik. Auf: [www.kultur-macht-europa.de](http://www.kultur-macht-europa.de)

Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer-Instituts, Band 11. Frankfurt am Main: Campus 2004.

Nickolai, Werner; Lehmann, Henry (Hrsg.): Grenzen der Gedenkstättenpädagogik mit rechten Jugendlichen. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 2002.

Schäuble, Barbara; Scherr, Albert: „Ich habe nichts gegen Juden, aber ...“ Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Berlin 2007.

Auf: [www.amadeu-antonio-stiftung.de](http://www.amadeu-antonio-stiftung.de)

Schneider, Christian: Schuld als Generationenproblem. In: Mittelweg 36, 7. Jg. (1998) H. 4, S. 28 – 40.

Sznaider, Natan; Levy, Daniel: Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

## Kapitel Methoden

Der methodische Zugang für das Lernen aus der Geschichte des Nationalsozialismus sollte ergebnisoffen sein und den Diskurs über unterschiedliche Deutungen der historischen Ereignisse zulassen. Die vielfältige Orientierung der hier vorgestellten Ansätze soll zudem den Weg für ganzheitliche und interdisziplinäre Herangehensweisen ebnen. Eine Einführung bietet der Artikel „Lernen in Projekten“.

### 2. Spurensuche

*Werner Imhof*

Der Augenblick rückt näher, an dem es keine Zeitzeugen des NS-Regimes mehr geben wird. Die Spurensuche wird diese schmerzliche Lücke nicht ausfüllen können.

Aber auch sie lenkt den Blick auf den Alltag der Geschichte und erweist sich mit zahlreichen Ansätzen zu einer handlungsorientierten, eigenverantwortlichen Einbindung der Schüler als überaus talentierter Lückenbüßer. Zudem ist sie geeignet, einer besorgniserregenden Tendenz zur Geschichtsumdeutung bei der Vermittlung und Kommerzialisierung der NS-Geschichte in den Medien entgegen zu wirken, auf die unter anderen Johannes Heer aufmerksam macht:

- Hitler und Goebbels werden – wie etwa in Bernd Eichingers Film „Der Untergang“ oder in Guido Knopps TV-Serien – als wahnsinnig gewordene Verbrecher dargestellt, die vom Führungsbunker aus die halbe Welt ins Verderben stürzten.
- Die Konzentrations- und Vernichtungslager werden erinnert als weit im Osten gelegene und streng geheim gehaltene Orte, an denen sadistische SS-Leute grauenhafte Verbrechen begingen
- und niemand wusste davon.
- Und der Weltkrieg wirkt dann wie eine unbegreifliche Katastrophe, in der tapfere und gehorsame Soldaten mutig ihren Mann standen, von ihrem geisteskranken Befehlshaber Hitler in sinnlose Schlachten geschickt, die schließlich im Bombenkrieg auch Deutschland in Schutt und Asche legten.

Man muss kein Historiker sein und auch nicht nach Auschwitz reisen, um herauszufinden, dass dies nur die halbe Wahrheit ist. Jugendliche Spurensucher nehmen die zweite Hälfte in den Blick: Der Holocaust vollzog sich vor unserer Haustür, beim Nachbarn und Mitbürger. Die Diskriminierung, Verfolgung, Beraubung und Ermordung von Juden, Sinti und Roma, Behinderten, Zeugen Jehovas, Homosexuellen und Andersdenkenden begann nicht in Auschwitz, sondern endete dort. Aber nicht selten auch im Nachbarhaus, im nahen Steinbruch oder Wäldchen, in den Folterkellern der nächsten Gestapo-Dienststelle.

Das NS-Regime verschleppte 13,5 Millionen Menschen aus den von Deutschland besetzten Ländern und zwang sie zur Arbeit. Sie lebten unter uns, wohnten bei unmenschlichen Bedingungen in Lagern und Notunterkünften. Schlecht ernährt und notdürftig gekleidet, mussten sie nicht selten bis zum Umfallen arbeiten – mitten in Deutschland. Das konnte kaum jemand übersehen. An jedem Ort in Deutschland finden sich Spuren. Es bedarf nur geringen organisatorischen Aufwands und ist eine große didaktische Bereicherung, die Suche danach in pädagogische Lernprozesse einzubeziehen.

## **Aufregende Abweichung vom Lernalltag**

Regionale Spurensucheprojekte sind ein methodischer Zugang, dem die Zukunft gehört – nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch in der Gedenkstättenpädagogik. Sie führen zu einem dezentralen Gedenken, im Idealfall zu „flächendeckendem“ Bekenntnis zu historischer Verantwortung (statt dies auf zentrale Gedenkstätten, Experten und Sonntagsreden abzuwälzen).

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: 10–150

# Altersstufe: 8.–13. Klasse

# Zeitbedarf: Projektwochen; 4–5 Doppelstunden außerhalb der Schule

# Preis (ohne Fahrten): Verbrauchs- und Präsentationsmaterial, Audio-, Videokassetten, Akkus, Batterien, CDs/DVDs, Folien, Kopien u.ä.

# Benötigte Ausstattung: Arbeitsblätter; digitaler Camcorder, evtl. Mikrofon, Diktiergerät; je nach Präsentationsform z. B. Wandzeitung, Ausstellung, Power-Point, Vortrag: (Stell)wände, PC, Beamer, Leinwand, Stehpult

In der Schule erzeugt schon die aufregende Abweichung vom üblichen Frontalunterricht bei den Schülern ein Bewusstsein dafür, dass kein alltäglicher Lernstoff auf der Agenda steht. Sie werden eigenverantwortlich aktiv, nehmen eine handlungsorientierte Haltung zum Thema ein, die namentlich im Blick auf wesentliche Lernziele (Rechtsextremismusprävention) unbedingt erwünscht ist. Sie üben sich in den Tugenden des Hinsehens, der Empathie und Mitverantwortung – Verhaltensweisen, die in Deutschland 1933–1945 schmerzlich vermisst wurden.

Diese Haltung ist auch für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Zeitzeugenbegegnung erforderlich, die im Idealfall ein Spurensucheprojekt krönen kann. Leider werden aus biologischen Gründen Zeitzeugen zur NS-Zeit nicht mehr lange zur Verfügung stehen. Umso sinnvoller ist es, dem Instrument „Spurensuche“ mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

### **Wie vorgehen?**

Das methodische Mittel der Spurensuche bietet zahlreiche Ansätze zu einer handlungsorientierten, eigenverantwortlichen Einbindung der Schüler in den Unterricht. Diese gilt es in größtmöglichem Umfang zu nutzen. Vielen Lehrkräften fällt dies nicht leicht. Das Thema erscheint ihnen eminent wichtig, und sie haben Zweifel, ob es die Schüler genau so ernst nehmen. Diese Befürchtungen sind nach aller Erfahrung unbegründet.

### **Spurensuche**

Der Zugang zum Thema über zwei erkenntnisleitende Fragestellungen hat sich besonders bewährt:

1. Welche Spuren jüdischen Lebens finden sich in unserem Heimatort/der Region – welche Schicksale hatten jüdische Mitbürger in den Jahren 1933–45?
2. Gab es hier Zwangsarbeiter? Woher kamen sie? Was haben sie gearbeitet? Wie wurden sie behandelt?



Welcher der beiden Wege fruchtbarer ist und eingeschlagen wird, sollte von den regionalen Bedingungen abhängen und gegebenenfalls darauf bezogen werden, ob im weiteren Verlauf des Unterrichtsgeschehens ein Zeitzeuge zur Verfügung steht. Das Resultat der Spurensuche illustriert dann im Idealfall sein individuelles Schicksal und stellt es zugleich in einen Zusammenhang.

Nächster Schritt ist die Aufgabenverteilung:

- Interview – wer sind die Sprecher?
- Protokoll – wer macht sich Notizen?
- Technik – wer filmt/fotografiert/macht Tonaufnahmen?

Wer nicht so kontaktfreudig ist, kann Protokoll führen, sich Notizen machen oder mit der Technik arbeiten. Die Spurensuche muss nicht umfassend (etwa filmisch) dokumentiert werden. Es geht um eine kurze Vorstellung der Gruppe, der Frage, die beantwortet werden soll und der wichtigsten Ergebnisse. Praktische Tipps zur Videodokumentation finden sich auf [www.zeitzeugen-dialog.de](http://www.zeitzeugen-dialog.de).

Die Gesprächspartner wird es abschrecken, wenn man gleich mit Kamera und Mikrofon vor der Tür steht. Aber wenn erst einmal Vertrauen hergestellt ist, werden viele gern einwilligen, zu einer wichtigen Dokumentation einen Beitrag leisten zu können.

Regelmäßiger Erfahrungsaustausch ist wichtig, um festzulegen, wie es weitergeht:

- „Was ist mir besonders aufgefallen?“
- „Was war besonders wichtig?“
- „Was hat mich überrascht/gefreut?“
- „Wo/wie können wir weiterkommen?“

Folgende Leitsätze sollten den Spurensuchern vermittelt werden: Höflich sein, aber beharrlich! Nicht gleich mit der Tür ins Haus fallen. Wir erklären freundlich, woher wir kommen und warum wir das machen. Wenn eine Spur im Sand verläuft: Macht nichts – dann verfolgen wir eben eine andere! Und wenn einem die Tür vor der Nase zugeschlagen wird, kann es für die Dokumentation auch sehr vielsagend sein, diese Tür zeigen und zu kommentieren: „Hier wollte man uns keine weitere Auskunft geben.“

### **Mögliche Startpunkte**

Grundsätzlich gilt: Es ist nicht entscheidend, wo die Recherche beginnt! Wichtig ist, dass Spuren, die sichtbar werden, dokumentiert und hartnäckig weiter verfolgt werden.

Es liegt nahe, in der Schule zu beginnen:

- Existierte sie schon vor 1945? Wenn ja:
- Wie wurde das Gebäude damals genutzt?
- Gibt es alte Schulakten?
- Wo sind diese jetzt?
- Geben sie Auskunft über Lehrer und Schüler, die damals als Juden oder aus anderen Gründen Verfolgte von der Schule ausgeschlossen wurden?
- Was wurde aus ihnen?

Nicht jede dieser Fragen wird in der Schule zu beantworten sein. Und vielleicht ist die Schule ja auch zu jung. Also heißt es ausschwärmen! Wohin?

Oft kann bereits die Einwohnermeldestelle im Rathaus / der Gemeindeverwaltung weiterhelfen. Oder man bittet um ein Gespräch mit dem Bürgermeister. Im Rathaus kann man Personen oder Geschichtsvereine nennen, die sich mit der Vergangenheit der Stadt / des Dorfes beschäftigt haben. Oder Kontakte zu alten Mitbürgern herstellen, die vielleicht dazu bereit wären, über die Vergangenheit zu sprechen.

Wo werden Akten aus den dreißiger und vierziger Jahren aufbewahrt und wer kennt sich in ihnen aus? Wertvolle Anknüpfungspunkte und Kontakte finden sich im örtlichen Museum oder in Archiven. Auch Archive lokaler Zeitungen sind eine sehr interessante Quelle. Unter den vielen Typen von Archiven sind für unseren Zweck besonders die kommunalen interessant. Die Bestände von Archiven umfassen alte Materialien meist schriftlicher Art: Akten und Urkunden, die erhaltenswert erscheinen.

Am häufigsten handelt es sich dabei um Schriftquellen der öffentlichen Verwaltung, von Ämtern und Gerichten. Aber es werden dort auch Zeitungen, Karten, Fotos, Plakate und Ähnliches aufbewahrt. Oft finden sich hier schriftliche und andere Hinterlassenschaften von Firmen, Vereinen und anderen Organisationen, gelegentlich auch wichtige Nachlässe von Privatpersonen.

Alle diese Dokumente werden in einer Art Katalog erfasst und mit einer Signatur versehen. Am besten meldet man sich vorher telefonisch an und vereinbart einen Termin. Dann ist man auf den Besuch vorbereitet, ein Mitarbeiter kann bei der Orientierung helfen und Rat geben, welche Bestände für die Recherche von Interesse sein könnten. Man kann auch Kopien wichtiger Dokumente bestellen.

Die Suche nach Zeitzeugen, die sich an die Zeit des Nationalsozialismus erinnern, kann in der eigenen Verwandtschaft beginnen. Wenn das nicht weiterbringt, fragt man in der Nachbarschaft. Und dann auf der Gemeinde / im Rathaus, im Museum usw. Hat man schließlich jemanden gefunden, der bereit ist, über diese Zeit zu sprechen, gelten für das Gespräch die gleichen Regeln wie für die Begegnung mit einem Überlebenden des Naziterrors (siehe auch Oral History in der Bildungsarbeit zur NS-Zeit).

Wir sind keine Instanz, vor der sich ein Zeitzeuge rechtfertigen müsste. Wer bereit ist, zu erzählen, ist für uns eine wichtige historische Quelle. Natürlich müssen wir in Deutschland damit rechnen, dass Zeitzeugen eher der mehr oder weniger schuldbeladenen oder sich schuldig fühlenden Zuschauergeneration als der Opfergeneration angehören. Täter werden sich uns gegenüber kaum offenbaren.

### **Nachbereitung und Dokumentation**

Wenn eine Zeitzeugenbegegnung stattgefunden hat, muss sich die Nachbereitung, solange die Eindrücke noch frisch sind, zunächst darauf beziehen. Die Schüler / innen müssen Gelegenheit erhalten, auch ihren Emotionen Ausdruck zu geben. Eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Zeitzeugenbericht erfolgt erst anschließend.

Ungereimtheiten oder sachliche Zweifel, Kritik an der Haltung des Zeitzeugen – das sind Gegenstände, die nicht in seiner Gegenwart besprochen werden. Die Essenz des Gesprächs ist dann in den Zusammenhang der Ergebnisse der Spurensuche zu stellen – und damit sind wir bei der Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse angekommen.

Dabei sind der Phantasie und Kreativität kaum Grenzen gesetzt: Aus Videodokumentationsmaterial kann ein Film geschnitten, Tonprotokolle können Elemente eines Hörspiels werden. Video-, Ton-, Bild- und Textelemente bilden Module für verschiedenste Ausstellungsformen. Bei der Wahl der Dokumentationsform muss zunächst gemeinsam diskutiert und beschlossen werden: WAS wollen wir WEM und WO zeigen? Das WAS, das WEM und das WO – in dieser Reihenfolge – entscheiden über die weiteren Schritte.

Geht es darum, spannende Ergebnisse der Spurensuche über vergessene Schicksale, Opfer, Tatorte publik zu machen, mit dem Ziel, einen überfälligen Gedenkort zu schaffen, dann ist vor allem – und von Anfang an! – eine rührige Pressearbeit notwendig („Schüler machen Zeitung“), auch öffentlichkeitswirksame Aktionen können hilfreich sein (Mahnwache, Demonstration, Informationsstand in der Fußgängerzone, Unterschriftensammeln, um Termin beim Bürgermeister / Landtags- / Bundestagsabgeordneten bitten u. ä.).

Sollen die Projektergebnisse vor allem für Mitschüler, Eltern und kommende Schülergenerationen festgehalten werden, dann bieten sich von Wandzeitungen, Ausstellungen, einfachen Publikationsprojekten über Power-Point-Präsentationen, CDs, bis hin zu Webseiten und Filmen zahlreiche Präsentationsformen an.

Ein sehr gelungenes Beispiel für die Web-Dokumentation einer auf die eigene Schule bezogenen Spurensuche sowie eine bemerkenswerte Ausstellung hat die Projektgruppe des Augsburger Maria-Theresia-Gymnasiums erarbeitet. Vorbildlich sind auch die Link-Tipps.

Die Möglichkeiten des Internets können selbstverständlich bereits zuvor zur Recherche, zum Informationsaustausch und für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden: durch die Einrichtung von Projektwebseiten, Chatrooms, Mailing-Listen u.a. Tipps dazu gibt es z. B. auf [www.exil-club.de](http://www.exil-club.de).

Die Intentionen, die sich mit einem Spurensuchprojekt verbinden, können vielfältig sein und sich überschneiden. Eine gute Öffentlichkeitsarbeit, eine sorgfältige Dokumentation und eine auf den Zweck zugeschnittene Präsentation sind Grundlage für den Erfolg und die Nachhaltigkeit des Projekts.

## **Literatur**

Heer, Johannes: „Hitler war`s“ – Die Befreiung der Deutschen von ihrer Vergangenheit. Berlin 2005.

Köbler, Gottfried; Steffens, Guido; Stillemunke, Christoph (Hrsg.): Spurensuche. Ein Reader zur Erforschung der Schulgeschichte während der NS-Zeit. Frankfurt/M. 1998.

## 2.1 Simulationsspiele

*Christian Geißler-Jagodzinski*

Simulationsspiele sind absichtsvolle Nachahmungen historischer Situationen, die den historischen Alltag im Sinne einer nachvollziehenden Inszenierung abbilden. Zum Beispiel: „Wir drucken ein kritisches Flugblatt zur Machtübernahme der NSDAP mit einer historischen Druckerpresse“. Meistens stellen Simulationsspiele jedoch Entscheidungen oder Entwicklungen dar. Beispiele sind „Wer war Schuld am ersten Weltkrieg?“ oder „War die Machtübernahme der Nationalsozialisten im Januar 1933 alternativlos?“

### Methodische Vorüberlegungen

Simulationen werden in der historisch-politischen Bildung realisiert, weil sie den Spielenden ermöglichen, historische Strukturen und Entscheidungen selbstständig nachzuvollziehen und ihr Handeln zu reflektieren. Dieses Lernen durch eigene Erfahrung ist besonders nachhaltig. Zudem ist die Methode besonders motivierend, da sie das Lernen mit einem konkreten Ziel verbindet – zum Beispiel, das Spiel zu gewinnen oder die Mitspieler zu überzeugen.

Simulationen fördern sowohl Fach-, Sozial- als auch Methodenkompetenz: Lernende müssen den historischen Kontext sowie die Motivationen der Handelnden intensiv erforschen, um diese innerhalb der Simulation erfolgreich nutzen zu können. So entwickeln sie Strategien zum Auffinden und Bewerten relevanter Inhalte. Innerhalb der Spielsituationen setzen sie ihr Wissen strukturiert und aufgearbeitet ein und üben so ihren sprachlichen Ausdruck sowie die Präsentation von Ergebnissen. Sie interagieren mit anderen; dabei wird jeder Einzelne in den Lernprozess eingebunden.

### Methodensteckbrief

# Teilnehmerzahl: k.A.

# Altersstufe: Klasse 10–13

# Zeitbedarf: Variabel

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Abhängig von der Simulationsstruktur

Multiperspektivität innerhalb historischer Situationen sichtbar zu machen, die Kontroversität von Bewertungen dieser Situationen zu verdeutlichen und die Pluralität von Geschichtsbildern aufzuzeigen sind wichtige Ziele historischen Lernens. Simulationsspiele ermöglichen dies nicht nur, die benannten Prinzipien sind bereits strukturell in der Methode verankert.

Nicht zuletzt sind Simulationen ein Analyseinstrument, um etwas über die Lernenden zu erfahren: Ihren Wissensstand, die Befähigung zur Anwendung des Wissens, sowie ihr Geschichtsbewusstsein.

### **Bedingungen des Einsatzes**

Diesen Möglichkeiten stehen eine Reihe potentieller Schwierigkeiten gegenüber, die vor dem Einsatz der Methode bedacht werden müssen. Simulationsspiele sind ressourcenintensiv. Der Aufwand zur Vorbereitung muss in einem angemessenen Verhältnis zu den Lernzielen und -effekten stehen.

Simulationsspiele sind gruppendynamische Prozesse. Die Struktur und Durchführung der Simulation, die Rollenvergabe oder die Regeln für das Zusammenarbeiten müssen begründet werden können und transparent für alle Beteiligten sein.

Simulationsspiele sind auch „Spiele“. Der Lernerfolg und die Motivation hängen deshalb auch von der Performance ab. Die Anleitenden benötigen Kenntnisse aus den Bereichen „Darstellendes Spiel“ sowie Kommunikation und Rhetorik. Spiel ist zudem mit der Lust verbunden, etwas zu tun – für dieses Tun müssen Freiräume geschaffen werden. Und Spielen heißt nicht zuletzt: Konkurrieren und Gewinnen wollen.

### **Konstruktion eines Simulationsspiels**

Simulationsspiele unterscheiden sich durch den Grad der Strukturierung bzw. „Verregelung“. In höher strukturierten Simulationen geht es um eine möglichst an den historischen Fakten orientierte Darstellung. In gering strukturierten Simulationen wie Rollenspiel, Standbild, Psychodrama hingegen improvisieren die Spielenden frei in ihren Rollen.

Höher strukturierte Simulationen werden seltener verwendet, da Konstruktion, Vorbereitung und Durchführung mit einem höheren Aufwand verbunden sind. Oft ist es schwierig, sie in die schulische Taktung zu integrieren. Nur wenige Spielanleitungen liegen frei verfügbar vor; mehrheitlich werden Simulationen von Trägern der außerschulischen Bildungsarbeit angeboten. Ein Beispiel ist die Planspiele-Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Extremismus / Nationalsozialismus.

Je nach Thema und Lernziel ist es jedoch denkbar und unter Umständen lohnenswert, eigens eine Simulation zu konstruieren. Die Herausforderung ist, Rollen und Situationen zu entwickeln, die empathisches Spielen ermöglichen. Damit scheidet Rollen von NS-Tätern aus, genau wie die von Verfolgten oder Ermordeten sowie Inszenierungen von Verbrechen.

Auch wenn bei höher strukturierten Simulationen die Teilnehmenden die umfassend beschriebenen Rollen mehr übernehmen als ausfüllen sollen („role taking“ anstelle eines „role making“), bringen sie weiterhin ihre Persönlichkeit ein und identifizieren sich mit der Rolle. Thema und Inhalt der Simulation als auch ihre Struktur müssen dies zulassen. Das heißt: Die Spielstruktur darf nicht auseinanderbrechen, sobald jemand von der zugeordneten Rolle abweicht.

### **Bestandteile eines Simulationsspiels**

Am Anfang steht die Überlegung, welches Erkenntnisziel die Simulation verfolgt. Entweder formulieren die Lernenden eine Frage, oder die Anleitenden legen sich auf ein Lernziel fest. Dieses muss bezüglich des historischen Gegenstands angemessen und relevant sein: Exemplarität, Gegenwarts- und Zukunftsbezug.

Folgende Bestandteile sollten entwickelt werden:

- Beschreibung der Spielsituation, historischer Kontext,
- Rollen (beteiligte Personen/Gruppen) und wenn notwendig, da Personen/Gruppen abstrakt/fiktiv sind, eine kurze Beschreibung ihrer Biographie oder Charakteristika,
- Spielregeln, zum Beispiel Kommunikationsregeln zwischen den Gruppen,
- Zeitplan für Vorbereitung und Durchführung,
- Planung, wie die Rollen verteilt werden sollen,
- Planung der Recherche zur Vorbereitung der Lernenden für ihre Rolle, eventuell Vorbereitung von Materialien oder einer Literatur-, Medien- und Linkliste.

Im ersten Schritt muss die Komplexität der historischen Situation reduziert werden – ohne sie jedoch zu verfälschen. Dies ist durch Vereinfachung oder Abstraktion von Strukturen möglich.

Im zweiten Schritt wird die Zahl der Beteiligten reduziert; Charaktere werden formalisiert. So kann zum Beispiel eine Person stellvertretend für die Gruppe der SA-Mitglieder stehen. Wichtig ist, dass die Rollen nur wenig Raum für individuelle Interpretation lassen. Dies erleichtert den Lernenden die Recherche zu den Rollen und vergrößert die Wahrscheinlichkeit, dass sie der angedachten Struktur der Simulation folgen.

Bei der Reduktion sollte soviel historische Genauigkeit wie nur möglich gewahrt werden. Was sind die Intentionen und Motivationen der Beteiligten, typische Aspekte, grundlegende Strukturen, Bedingungen, Handlungsabläufe? Die verbleibenden Rollen müssen Multiperspektivität ermöglichen.

Zudem müssen die Struktur der Simulation und die Rollen daraufhin reflektiert werden, ob den Lernenden transparente und zumutbare Rollen angeboten werden. Ein bekanntes Gegenbeispiel dafür ist die pädagogische Inszenierung einer faschistischen Bewegung in „Die Welle“ von Morton Rhue. Die Spielenden erfahren nicht, worum es in der Simulation eigentlich geht. Dies mag beeindruckende emotionale Reaktionen zur Folge haben oder von den Lernenden als prägendes Lernereignis erfahren werden. Ein Verstoß gegen das Überwältigungsverbot gemäß Beutelsbacher Konsens bleibt es trotzdem.

Für die Auswertung ist es wichtig, den Verlauf zu dokumentieren. In der fachdidaktischen Literatur wird empfohlen, (nichtspielende) Beobachter einzusetzen. So lässt sich einerseits das häufig auftauchende Problem lösen, zu wenige Spielrollen für zu viele Teilnehmende zu haben. Andererseits sind die Beobachter oft schwierig zu motivieren.

Eine der Spiellogik entsprechende Integrationsmöglichkeit ist dagegen ein Presseteam: Als teilnehmende Beobachter beschreiben Journalisten einer oder mehrerer Zeitungen bzw. Sender das Geschehen und interviewen Akteure. Ihre Produkte können in der Auswertung ein wichtiger Bezugspunkt sein, da die Beobachtungen „unabhängig“ gemacht worden sind.

## **Spieleinführung**

Die Einführung in ein Planspiel hängt von den Vorkenntnissen der Lernenden ab. Sind der Kontext und die beteiligten Personen aus einer vorangegangenen Lerneinheit bekannt, kann das Planspiel direkt vorgestellt werden. Die anschließende Recherche kann sich auf die Rollen beschränken, die die Lernenden im Spiel übernehmen.

Gibt es keine oder nur geringe Vorkenntnisse, müssen die Anleitenden vorher abwägen, ob sich die Lernenden breit oder fokussiert in ein Thema einarbeiten sollen. Im ersten Fall wird nur die Methode Simulationsspiel angekündigt; zudem werden die Rollen vorgestellt sowie die Frage, die mittels des Spiels beantwortet werden soll. Anschließend bereiten sich die Lernenden mittels vorbereiteter Informationen oder durch völlig selbstständige Recherche vor.

Je geleiteter diese Recherche, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Simulation den beabsichtigten Verlauf nehmen wird, desto geringer jedoch der Kompetenzerwerb im Bereich der Informationserschließung. Nach dieser breiten, einführenden Recherche werden die Rollen vergeben, und es schließt sich eine fokussierte Recherche entsprechend der Rollen an.

Soll die Erarbeitungszeit jedoch verkürzt werden, wird das Planspiel komplett vorgestellt: Die Ausgangssituation und das Erkenntnisziel werden beschrieben, die beteiligten Akteure eingeführt und die Rollen vergeben. Anschließend erfolgt eine auf die Rolle fokussierte Recherche der historischen Situation.

## **Spielverlauf**

Am Beginn der Durchführung sollte eine Aktion stehen, die den Lernenden die Rollenübernahme erleichtert. Dies kann bedeuten, sich seinen Rollennamen oder ein Gruppensymbol sichtbar anzubringen oder der simulierten Situation entsprechende Kleidung zu tragen. Möglich sind auch einfache theaterpädagogische „Aufwärmübungen“ wie die Anweisung: „Es ist der 9. Juni 1939 um 7.30 Uhr morgens. Ihr geht zur Arbeit und lauft dabei mehrere Minuten lang durch belebte Straßen. Bewegt euch bereits euren Rollen entsprechend. Ihr könnt auch mit anderen Mitspielenden Kontakt aufnehmen.“

Vor Beginn werden noch einmal die Spielregeln besprochen. Die Anleitenden beschreiben ihre Rolle, zum Beispiel wann und wie sie eingreifen, wie man sich an sie wenden kann oder inwiefern sie unterstützen. Anschließend wird der Ablauf erklärt und die Spielsituation vorgelesen. Zuletzt werden die Mitspielenden ihren Rollen entsprechend vorgestellt und die Simulation beginnt.

Nach einer verabredeten Zeit oder durch ein Signal der Anleitenden endet das Simulationsspiel. Haben sich die Lernenden mit ihren Rollen identifiziert, ist es vor der Auswertung notwendig, eine Aktion durchzuführen, mit der Distanz zur Rolle hergestellt werden kann – zum Beispiel mittels Ablegen oder Zerreißen des Rollennamens beziehungsweise des Gruppensymbols oder durch einfache theaterpädagogische Übungen. Mögliche Anweisung: „Stellt euch vor, eure Rolle wäre ein Anzug, wie ihn Eisschnellläufer tragen. Zieht euch diesen Anzug bitte jetzt aus, knüllt ihn zusammen und werft ihn in den Mülleimer“.

## Auswertung

Die Reflexion über den Verlauf und das Ergebnis ist genauso bedeutsam wie die Simulation selbst. Nur so wird aus dem Erlebnis eine Erfahrung. Zuerst wird besprochen, ob die Lernenden Schwierigkeiten mit der Rollenübernahme hatten. Sie müssen klären, was an der Rolle leicht oder schwer gefallen ist und wie es war, in der Rolle zu agieren. Erst danach können sie distanziert über den Verlauf der Simulation sprechen. Ohne diesen Schritt sind die Lernenden mit ihren Gefühlen oder gegenseitigen Vorwürfen beschäftigt.

Anhand der Berichte des Presseteams oder durch gemeinsames Zusammentragen wird der Verlauf der Simulation rekonstruiert. Wichtig ist dabei, die verschiedenen Sichtweisen, die aus den Rollen herrühren, festzuhalten (Multiperspektivität). Die Lernenden beschreiben, ob sie mit dem Prozess zufrieden sind – aus der Sicht ihrer Rolle und/oder ihrer Person. Auch unterschiedliche Strategien einzelner Personen oder Gruppen können an dieser Stelle sichtbar gemacht werden. Ging es in der Simulation um eine historische Entscheidungssituation, wird auch nach der Zufriedenheit mit dem Ergebnis gefragt.

Für die historisch-politische Bildung von besonderer Bedeutung ist die Frage danach, wie weit die Lernenden das, was simuliert und erfahren wurde, für auf die historische Situation übertragbar halten. Anhand der Kenntnisse, welche sich die Lernenden in der Recherchephase über die historische Situation und die Akteure angeeignet haben, wird das Simulationsgeschehen differenziert nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten untersucht. Nur auf dieser Grundlage kann diskutiert werden, ob von der Geschichte abweichende Verläufe des Simulationsspiels auf alternative Handlungsmöglichkeiten für die historischen Akteure verweisen oder ob sie aus einem Fehlverstehen des historischen Kontexts resultieren.

## Literatur

Meier, Klaus-Ulrich: Rollenspiel. in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, S. 325–341.  
 Ders.: Simulation. in: a.a.O., S. 342–353.  
 Rappenglück, Stefan: Bildung wirkt – aber wie? Das Beispiel Simulation in der politischen Bildung. Praxis Politische Bildung. 10. Jahrgang Heft 4 (2006)

## Praxisbeispiele

arbeitsgemeinschaft christlicher schüler/Christliche Bildungsinitiative e.V.: Planspiel „Das ‘Dritte Reich’ – bewältigte Vergangenheit?“. Auf: [www.acs-cbi.de](http://www.acs-cbi.de).

Bundeszentrale für politische Bildung: Datenbank mit 131 Beschreibungen von Planspielen für den Einsatz in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Auf: [www.bpb.de](http://www.bpb.de).

Brettschneider, Eva-Maria/Niemann, Frank (Religionspädagogisches Institut Loccum): Anne Frank – Ein Planspiel. Auf: [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de).

Kreisau-Initiative-Berlin e.V.: Model International Criminal Court. Auf: [www.model-icc.org](http://www.model-icc.org).

Lienert, Eva Maria/Lienert, Wilhelm: Ein Ende mit Schrecken. Planspiel zum Kriegsende in Nordwürttemberg. In: Praxis Geschichte 1990, 5, S. 47–51

Lück, Holger u.a.: „Wer trägt die Schuld am 1. Weltkrieg?“ Tagebuchnotizen zu einem Versuch



alternativer Behandlung von Kriegen im Unterricht. In: Die Deutsche Schule 78, 1986, S. 200–211  
 Rückert, Horst: „Machtergreifung“. Ein Spiel in fünf Schritten. In: Praxis Geschichte 5, 1989, S. 54–57  
 Praktische Beispiele für den Einsatz gering strukturierter und verregelter Simulationsspiele bietet  
 z. B. die Reihe „Konfrontationen“ des Fritz-Bauer-Instituts. Auf: [www.fritz-bauer-institut.de](http://www.fritz-bauer-institut.de).

## 2.2 Das Arbeiten mit Texten

*Annegret Ehmann*

Seit Ende der 1960er Jahre ist, angestoßen durch Bürgerinitiativen (Geschichtswerkstätten / Suche nach Spuren verdrängter Geschichte), ein steigendes Interesse an Geschichte feststellbar. Es zeigt sich hier die Suche danach, was Geschichte mit dem individuellen Leben zu tun hat sowie die Suche nach Orientierung für die Gegenwart.

Diesem Bedürfnis kommen außerwissenschaftliche Geschichtsliteratur und mediale Geschichtsaufbereitung mehr entgegen als Geschichtsunterricht oder die Fachwissenschaft. Die angebotenen Erzählungen werden als „sinnbildende Narration“ mit eigenen imaginierten Geschichtsbildern und Projektionen verbunden.

Die als Hilfsmittel angewandte erlebnishaft ausgeschmückte „Geschichtserzählung“ kann bei Schüler/innen der Grundschule und der Sekundarstufe I eher Interesse wecken und verständlicher sein als Schulbuchtexte. Diese sind oftmals im Schwierigkeitsgrad auf Schülerniveau verkürzte Sachtexte von Fachhistorikern, die weder Erzählqualität haben noch Zusammenhänge und Sinn für Schüler erkennen lassen.

### **Beispiele für Grundschule und Sekundarstufe I**

Für die jüngeren Jahrgänge und die Sekundarstufe I kommen vor allem historische Jugendbücher, Biografien und Romane, in denen Tatsachen mit fiktionalen Elementen vermischt sind, als Lektüre in Frage. Jüngere Zielgruppen sind zudem mit dem Genre Comic vertraut und werden davon angesprochen.

Es geht dabei nicht darum, dass Schülerinnen und Schüler die fiktionalen Texte auf die Richtigkeit historischer Fakten hin untersuchen. Auch die Angst, Kinder und Jugendliche könnten Wahrheit von Erfindung nicht unterscheiden, ist unbegründet (Borries v. /Pandel, 1994). Sie können beim Jugendbuch durchaus erkennen, dass die Protagonisten der Geschichten nicht einer realen Person, sondern einem Typus der damaligen Wirklichkeit entsprechen.

Problematisch ist eher, dass die mit pädagogischer Absicht geschriebenen Geschichten von Freundschaft, Hilfe für Verfolgte oder erfolgreichem Widerstand den Eindruck des Normalen erwecken, wohingegen diese in der Realität Ausnahmen waren. (Mayer/Pandel/Schneider 2004)

Der 27. Januar, seit 1996 öffentlicher Gedenktag zur Erinnerung an die Befreiung von Auschwitz und alle Opfer des Nationalsozialismus, wird fast ausschließlich als Holocaust-Gedenktag für die jüdischen Opfer verstanden. Damit Schüler/innen auch die Geschichten vergessener oder in der offiziellen Erinnerungskultur selten thematisierter Opfergruppen kennen lernen, stehen statt der hinlänglich bekannten Texte wie „Damals war es Friedrich“ oder das „Tagebuch der Anne Frank“ unter anderem folgende Lektüren zur Verfügung.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Klassenverband oder Teil einer außerschulischen Lerngruppe

# Altersstufe Sekundarstufen I/II

# Zeitbedarf: Je nach Komplexität und Lerntempo der Gruppe ab 3 Unterrichtsstunden bis zu mehrwöchigen/monatigen Unterrichtsprojekten

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Moderationsmaterial, Flipchart/Overhead-Projektor/Folien, Internetfähiger Computer je Kleingruppe (2–6 Schüler), gängige Office-Software, Software zur Bildbearbeitung, Präsentationsprogramm

In dem Kinder- und Jugendbuch „Tanja“ (Schulenburg 1981) wird die reale Geschichte eines russischen Mädchens erzählt, das während der neunhunderttägigen Blockade Leningrads durch die deutsche Wehrmacht (1941–1944) wie zahllose andere Kinder Leningrads damals verhungerte.

Die Erzählung „Abschied von Sidonie“ (Hackl 1989) über das Schicksal des Sintimädchens Sidonie Adlersburg hat ebenfalls einen authentischen Hintergrund. Sidonie wurde im Alter von zehn Jahren ihrer Pflegefamilie weggenommen und in Auschwitz ermordet. Einige Editionen dieser Erzählung sind für den Schulgebrauch mit Zusatzmaterialien versehen.

„Elses Geschichte – Ein Mädchen überlebt Auschwitz“ (Sauerländer 2007) von Michail Krausnick und mit Illustrationen von Lukas Ruegenberg ist die auf dem Zeitzeugenbericht der heute 71-jährigen Else Schmidt basierende, authentische Geschichte eines Sintimädchens aus Hamburg.

Die Kombination von Dokumenten und literarischen Texten ermöglicht die Sensibilisierung für Sprachstile und ihre verschiedenen Funktionen. Vielfältige Anregungen für die Einbeziehung und Bearbeitung literarischer und autobiografischer Texte in der Sekundarstufe I über „Holocaust“ und „Auschwitz“ bietet die Sammlung „Arbeitstexte für den Unterricht“ (Feuchert 2000), die fächerübergreifend im Deutsch- und Geschichtsunterricht eingesetzt werden kann. Diese Sammlung hat den Vorteil, dass es sich dabei um Textauszüge handelt.

Ganzschriften können schon aus Zeitgründen im Geschichtsunterricht nicht behandelt werden, es sei denn, sie werden als Aufgabe für ein Referat oder eine Jahresarbeit von einzelnen Schülerinnen oder Schülern bearbeitet und vorgestellt.

### Beispiele für die Kursphase

Mehr noch als in der Sekundarstufe I zielen in der Sekundarstufe II die Unterrichtsmethoden und die Arbeitsaufgaben in den Schulbüchern auf kognitive Wissenssicherung. Auch hier ist mit fiktionalen Texten neben den klassischen nichtfiktionalen eine motivierende Vergegenwärtigung von Geschichte zu erreichen.

Die Anthologie „Reisen ins Reich 1933 bis 1945 – Ausländische Autoren berichten aus Deutschland“ (Lubrich 2004) bietet als Lese- und Quellenbuch eine Sammlung von Texten bekannter, vergessener und unbekannter Literaten aus aller Welt. Diese beschreiben Deutschland in den zwölf Jahren der Naziherrschaft mit einem Blick von außen. Die Autoren bereisten Deutschland damals aus unterschiedlichsten Gründen oder verbrachten einige Zeit dort.

Als Zeitzeugnisse sind diese Texte äußerst aufschlussreich und bisher wenig genutzt, einige auch erstmals veröffentlicht. Nicht die politische Analyse des Nazireichs, sondern die Erfahrungen des Alltags stehen im Vordergrund. Die verschiedenen Beobachtungen ergeben ein facettenreiches Bild des „Dritten Reiches“ und lassen sich unter einer Reihe von Fragestellungen vertiefen:

- Wie verhielten sich die Autoren zu dem, was sie beobachteten/erlebten?
- Wie war ihre Haltung zum Nationalsozialismus vor und nach dem Deutschlandbesuch?
- Was wussten sie zu welchem Zeitpunkt?

Die Texte sind mit ausführlichen Anmerkungen versehen und folgen der Chronologie der wichtigsten Ereignisse, die im Anhang in einer Zeitleiste aufgelistet sind.

Der fremde Blick, wie ihn die Anthologie „Reisen ins Reich“ auf die gesamte NS-Zeit ermöglicht, kann durch einen weiteren Band ergänzt werden: „Berichte aus der Abwurfzone. Ausländer erleben den Bombenkrieg in Deutschland 1939–1945“ (Lubrich 2007) mit zum Teil erstmals ins Deutsche übersetzten Texten von ausländischen Journalisten, Kriegsgefangenen, Diplomaten und Bomberpiloten. Diese bieten weniger politische Analysen des Nazireichs, sondern Einblicke in die Alltagserfahrungen während des Krieges.

### Exilliteratur

Exilliteratur dem Denken und der Sprache der Täter in den historischen NS-Quellen gegenüber zu stellen ist unverzichtbar. Neben bekannten Autorennamen wie Brecht, Feuchtwanger, Seghers und Mann sollte man auch weniger bekannte oder vergessene Autoren berücksichtigen.

Als Beispiel für ein Werk mit einer besonders zutreffenden psychologischen Deutung des der NS-Ideologie verfallenen Durchschnittsdeutschen ist der 1937 in Amsterdam erschienene Roman „Nach Mitternacht“ von Irmgard Keun (1905–1982) zu nennen, der 1981 verfilmt wurde und unter medienkritischen Gesichtspunkten analysiert werden kann.

Irmgard Keun, die vor ihrer Emigration die ersten drei Herrschaftsjahre Hitlers noch miterlebte, zeichnet in der Diktion der 19-jährigen Ich-Erzählerin Susanne Moder ein kritisches und ironisches Bild des alltäglichen Faschismus. Ihrer Schilderung einer Kundgebung Hitlers auf dem

Opernplatz in Frankfurt am Main und des Verhaltens der Massen können z. B. die Tagebuchaufzeichnungen über die gleiche Veranstaltung von Denis de Rougemont (in Lubrich 2004) vergleichend gegenüber gestellt werden.

Autobiografische Erinnerungsliteratur von Opfern und Augenzeugen, in der ebenfalls reale und fiktive Elemente ineinander aufgehen, wird mit dem Ableben der Zeitzeugen unverzichtbar. Die Liste von Namen für die Tradierung des Opfer-Gedächtnisses ist umfangreich: Günther Anders, Primo Levi, Jorge Semprun, Imre Kertesz, Ruth Klüger, Victor Klemperer, Ida Fink, Roman Frister, Andrzej Szczypiorski oder Hanna Krall.

## Literatur

Borries, Bodo v.: Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien (Böhlau) Köln, Weimar, Wien 1996

Borries, Bodo v./Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen, (Centaurus) Pfaffenweiler 1994)

Feuchert, Sascha (Hrsg.): Arbeitstexte für den Unterricht. Holocaust-Literatur. Auschwitz. Für die Sekundarstufe. Stuttgart 2000

GRIPS Theater Textbuch: Ab heute heisst du Sara (1989), zu beziehen beim GRIPS-Theater auf: [www.grips-theater.de](http://www.grips-theater.de)

Hackl, Erich: Abschied von Sidonie. Erzählung (Diogenes) Zürich 1989

Keun, Irmgard: Nach Mitternacht. Roman (Erstveröffentlichung: Querido Amsterdam 1937) Textausgabe mit Materialien und Interpretationshilfen, 11. – 13. Klasse, (Klett) Stuttgart 2003

Knigge, Volkhard: Triviales Geschichtsbewußtsein und verstehender Geschichtsunterricht. (Centaurus) Pfaffenweiler 1988

Krausnick, Michail: Elses Geschichte – Ein Mädchen überlebt Auschwitz. (Sauerländer) Oberentfelden 2007. Umfangreiche pädagogische Materialien gibt es auf: [www.elses-geschichte.de](http://www.elses-geschichte.de)

Lubrich, Oliver (Hrsg.): Reisen ins Reich 1933–1945. Ausländische Autoren berichten aus Deutschland (Eichborn ) Frankfurt am Main 2004

Lubrich, Oliver (Hrsg.): Berichte aus der Abwurfzone. Ausländer erleben den Bombenkrieg in Deutschland 1939–1945.(Eichborn) Frankfurt am Main 2007

Pandel, Hans-Jürgen: Erzählen, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht; Reihe Forum Historisches Lernen (Wochenschau) Schwalbach/Ts, 2004

Pasche, Wolfgang: Exilromane – Klaus Mann, Mephisto/Irmgard Keun, Nach Mitternacht/Anna Seghers, Das siebte Kreuz. Informationen für Lehrer 11. – 13. Klasse (Klett) Stuttgart 2. Aufl. 2000

Schulenburg, Bodo: Tanja. Geschichte eines Mädchens aus Leningrad während der neunhundert-tägigen Blockade (Elefanten Press EP 74) Berlin 1981

## 2.3 Videointerviews

### Lebensgeschichtliche Videointerviews

*Knut Gerwers, Loretta Wal*

In der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus standen bisher Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zur Verfügung, die auf eindringliche Weise über ihre Erfahrungen und Erlebnisse berichten konnten. Inzwischen gibt es nur noch sehr wenige Menschen, die aus ihrer Erinnerung sprechen können. Medienprojekte mit lebensgeschichtlichen Interviews ermöglichen eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Thema.

Diese Medienprojekte sind zeit- und ressourcenintensiv. Wie weit die meist jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl an der inhaltlich begründeten Auswahl und Erarbeitung von Themen als auch der Erstellung und technischen Bearbeitung der medialen Produkte eingebunden sind, hängt von zwei wesentlichen Faktoren ab: Welche Kenntnisse und Fähigkeiten, aber vor allem wie viel Zeit die Jugendlichen mitbringen wollen oder können.

Für die Herstellung eines Films oder einer CD-ROM müssen sich die Projektteilnehmer mit der Erarbeitung von historischen Ereignissen auseinandersetzen und Techniken des Interviewens, der Kameraführung, der Tonaufnahme, des Fotografierens oder des Filmschnitts aneignen.

All diese Kompetenzen können im Schulunterricht kaum vermittelt werden. Gut geeignet sind Projektgruppen, die sich in schulischen Arbeitsgemeinschaften (AGs) oder bei außerschulischen Bildungsträgern für das Vorhaben engagieren. Diesen freiwilligen Einsatz zeigen Jugendliche in Medienprojekten oft. Diese öffnen nämlich auch jenen Jugendlichen einen Zugang, die sich in erster Linie für die verwendeten Medien und weniger für das Thema interessieren.

#### Methodensteckbrief

# Teilnehmerzahl: k.A.

# Altersstufe: Ab 10. Klasse

# Zeitbedarf: Mindestens 3–5 zusammenhängende Projektstage. Sinnvoll: in einem Zeitraum von 3–10 Monaten 2 Wochenstunden und während des Projektzeitraumes 2–3 Wochen.

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Arbeitsräume für Gruppenarbeit mit Videoprojektor, Videokamera, Licht- und Tonausrüstung, PC mit Internetzugang, Videoschnittplatz, Kopierer, Projektbetreuer mit Kenntnissen der Videotechnik und des Videoschnitts.

Der Verein „Waidak Media e.V.“ nutzt den Bestand des Projektes „Widerstand leben – Frauenbiografien“ – mit mehr als 200 lebensgeschichtlichen Videointerviews mit überlebenden Frauen des Frauen-KZ Ravensbrück eine der größten deutschen Sammlungen – für die historisch-politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen.

Der Verein entwickelt Projekte, in denen Jugendliche gemeinsam mit Medienpädagogen einen Film, eine CD-ROM oder eine DVD erstellen. Die Videointerviews sind Quellen und Material für eine eigene filmische Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Thema.

Das Konzept folgt dem Wunsch vieler Überlebenden, ihre Erinnerungen für die Nachwelt zu bewahren und zugänglich zu machen. Um angemessen mit den Lebensgeschichten umzugehen, dürfen die sehr persönlichen Erinnerungsberichte nicht aus dem Zusammenhang gerissen als „Videoschnipsel“ verwendet werden. Der Kontext einer Äußerung innerhalb eines lebensgeschichtlichen Interviews und die subjektive Bedeutung der Aussage für die Interviewten müssen auch in einem neuen Kontext abgebildet werden.

### **Ziele von Medienprojekten**

Die Projektarbeit vermittelt neben den Inhalten auch Erfahrungen im Umgang mit dem Medium Film, mit journalistischen Grundsätzen und filmischer Gestaltung. Speziell bei der Arbeit mit lebensgeschichtlichen Interviews von Überlebenden nationalsozialistischer Konzentrationslager geht es auch um den sensiblen Umgang mit persönlichen Erinnerungen und präzise Recherchen.

Ziel der Arbeit sollte sein, dass sich auch in heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen, Kenntnissen und Fähigkeiten jeder Einzelne in den verschiedenen Arbeitsansätzen und Umsetzungsweisen wiederfindet. Die vielfältige Arbeit an einem Medienprodukt und das gemeinsame Endergebnis kommen diesem Ziel entgegen.

### **Vorarbeiten**

In Absprache mit den Teilnehmenden wird eine klare inhaltliche Eingrenzung für das zu erstellende Medium getroffen, zum Beispiel welche Aspekte des Lebens der ehemaligen Häftlinge im Lager oder ihrer Biographie vor und nach der Haftzeit thematisiert werden sollen.

Im zweiten Schritt wählen die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen aus dem Fundus lebensgeschichtliche Interviews aus, in denen sich die Interviewten zu den gewählten Thematiken äußern.

Die entsprechenden Ausschnitte werden aus den Interviews kopiert, transkribiert und manchmal übersetzt. Dies geschieht bei Waidak media e.V. überwiegend durch die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen.

Für die eigene filmische Auseinandersetzung der Jugendlichen recherchieren die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen weitere Ausgangspunkte, zum Beispiel mögliche Drehorte oder weitere Interviewpartner (Personen, die mit der zu dokumentierenden Geschichte biographisch oder professionell verbunden sind).

### **Umsetzung**

Entsprechend den Kenntnissen und dem Erfahrungshintergrund der Gruppe benötigen die Jugendlichen eine Einführung in das gestellte Thema, beispielsweise in die Geschichte eines Konzentrationslagers. Diese Einführung sollte ermöglichen, dass die Jugendlichen später eigene Fragen an den historischen Ort und seine Geschichte(n) entwickeln, denen sie dann filmisch nachgehen.

Zudem ist es sinnvoll, gemeinsam mit den Jugendlichen Filmbeispiele und Arbeitsergebnisse anderer Gruppen anzuschauen und zu diskutieren. Die Schülerinnen und Schüler können so die Medienpädagogen und ihre Arbeitsweise kennenlernen und erste Ideen für einen eigenen Film entwickeln.

Wichtig für eine zielgruppenspezifische Projektarbeit zum Thema des Nationalsozialismus ist die Frage „Was hat das alles mit mir und mit dem Heute zu tun?“ Teil von Medienprojekten sollte ein Austausch über die bisherigen Erfahrungen mit einem Gedenkstättenbesuch oder der Behandlung des Themas im Unterricht sein. Waidak media e.V. ermutigt die Jugendlichen auch, die Geschichten ihrer Familien während der NS-Zeit zu erforschen. Diese gegenwartsbezogenen Auseinandersetzungen können zu einem wichtigen inhaltlichen Bestandteil der Filme werden.

### **Einstieg in die Technik**

Dem Einstieg über die thematische Ebene des Projekts folgt eine Einweisung in den Umgang mit der Videotechnik (Kamera, Licht und Ton) sowie eine Vorstellung der Gestaltungsmöglichkeiten in der filmischen Arbeit. Danach beginnen die ersten Übungen mit der Videokamera.

Auch das Interviewen muss vor dem „Ernstfall“ geübt werden. Fragen werden gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet. Die wichtigsten Regeln: Fragen sollen den Interviewten Raum zum Erzählen geben. Daher dürfen die Fragen weder mit Ja oder Nein beantwortbar sein, noch vorgefertigte Floskeln nahe legen. Auch das spontane Nachfragen in Interviewsituationen muss besprochen und geprobt werden. Bei der Befragung von Zeitzeugen, insbesondere Überlebenden von Konzentrationslagern, muss intensiv über die Angemessenheit von Fragen reflektiert werden.

Bei Waidak media e.V. arbeiten Kleingruppen getrennt und innerhalb der Gruppen arbeitsteilig an diesen Kapiteln. So machen einige Jugendliche Aufnahmen historischer Orte oder Interviews, andere sichten Archivmaterialien (schriftliche Quellen, Fotografien, Realien). Weitere Jugendliche setzen sich mit spezifischen historischen Ereignissen oder Personen auseinander und bereiten die Informationen so auf. Diese Informationen können später als eingespielte Kommentare im Film ergänzen, was über Bilder oder Interviews nicht erzählt werden kann.

### **Das Material sichten**

Nach dem Drehen beginnt die eigentliche Arbeit am Film. Orientiert an der Frage „Wie kann aus dem Material ein spannender, zu Diskussionen anregender Film werden, der angesichts der Themendichte einen ‚erträglichen‘ Zeitrahmen einhält?“ wird das konzeptionelle Grundgerüst gebaut. Ziel ist eine Filmdramaturgie, die dem Publikum trotz der Schwere einiger Themen beim Ansehen Lust, mitunter auch Spaß, verschafft.

Außerdem sollen die Positionen der Jugendlichen erkennbar sein. Damit diese authentisch sind, beziehungsweise damit die Jugendlichen nicht auf Grund angenommener sozialer Erwünschtheit auf allzu bekannte Weise moralisieren, muss innerhalb des Projekts Konsens darüber herrschen, dass man über die Darstellung und Bewertung von Geschichte streiten können muss.

In ihren jeweiligen Gruppen sortieren die Schülerinnen und Schüler die Materialfülle, wählen aus und erstellen schriftliche Schnittkonzepte. Die Filmsequenzen aus Interviews und selbst gedrehtem Material, Bilder, Fotos und/oder Dokumente werden in eine erste Reihenfolge gebracht.

Außerdem werden Kapitel und eventuell Zwischenüberschriften eingefügt. So entsteht ein erster Rohschnitt des Gesamtfilms. Ein solches Schnittkonzept entspricht dem Drehbuch, das bei dieser Form dokumentarischer Arbeit erst nach den Dreharbeiten entsteht.

### **Den Film montieren**

Die Filmmontage ist ein langwieriger und zeitintensiver Prozess, der inhaltlichen Grundsätzen – der Dramaturgie und dem Drehbuch – folgt. Sie setzt auch technische Kenntnisse eines Schnittprogramms voraus. Es ist deshalb eine Grundsatzentscheidung, ob die Jugendlichen an diesem Schritt beteiligt werden. Die enge Betreuung der Jugendlichen bei der Filmmontage erfordert viel Zeit.

Auch die angestrebte Qualität des Produkts spielt bei dieser Entscheidung eine Rolle. Wird ein technisch sehr professionelles Produkt erwartet und liegt das Hauptaugenmerk der Pädagoginnen und Pädagogen auf einer inhaltlichen Auseinandersetzung, kann man von einer Beteiligung der Jugendlichen an diesem Produktionsschritt absehen.

In den Projekten von Waidak media e.V. wird der Schnitt meistens von den Medienpädagoginnen und Medienpädagogen technisch umgesetzt. Um dennoch den konzipierten Film der Schülerinnen und Schüler umzusetzen, muss der so genannte Rohschnitt immer wieder mit der gesamten Gruppe gesichtet und verfeinert werden, bis schließlich der fertige Film vorliegt.

Im Anschluss an den inhaltlichen Schnitt erhalten die Filmsequenzen aus dem Vorbereiteten Material einen Sprechertext. Aufgezeichnet werden ebenso Titel und Bildunterschriften. Zweifelhafte oder widersprüchliche Aussagen müssen nachrecherchiert und gegebenenfalls berichtigt werden. Tonmischung und Musik kommen am Ende hinzu.

Alle Texte bis hin zum Abspann und den Danksagungen verfassen die Jugendlichen. Die Medienpädagoginnen und Medienpädagogen ergänzen die Ideen.

### **Das Ergebnis präsentieren**

Abschluss eines Medienprojektes ist die öffentliche Uraufführung des Produkts. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer präsentieren ihre Arbeit und bereiten die Premiere vor. Sie laden ein, bewerben und gestalten die Veranstaltung.

Die Abschlussveranstaltung präsentiert allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie auch den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern das fertige Werk auf „großer Bühne“ – und dabei wird auch den Machern, Geldgebern und Unterstützern gedankt. Die Präsentation und anschließende Diskussion mit dem Publikum bildet das Ende eines Projektes, in dem meist viel Zeit, Kraft und Engagement steckt.



## Literatur

Kandorfer, Pierre: DuMont's Lehrbuch der Filmgestaltung. Köln: DuMont Buchverlag 1984.  
van Appeldorn, Werner: Handbuch der Film- und Fernsehproduktion. München: TRVerlagsunion GmbH 1988.

## 2.4 WebQuests

*Thomas Spahn*

WebQuests sind webbasierte Lernumgebungen, die das problem- und handlungsorientierte Lernen mit dem Internet ermöglichen. Sie beinhalten systematische Hilfestellungen und wirken einer potenziellen Überforderung der Lernenden entgegen. Die freie Verfügbarkeit von historischen WebQuests im Internet sowie die einfache Erstellung mittels kostenloser Hilfsprogramme machen sie zu einer attraktiven Form des Internet-Einsatzes in der Schule.

### Einsatz des Internets im Geschichtsunterricht

Zwar sind unsere Schulen ans Netz gebracht, doch fehlt es weitgehend an didaktischen Konzepten für eine sinnvolle Nutzung des Internets im (Geschichts)Unterricht. Dies macht die oftmals vorhandene Hemmschwelle, das Internet in der Schule einzusetzen, verständlich – zu groß erscheint zudem oft der organisatorische und zeitliche Aufwand. Dabei lässt sich das Internet auf vielfältige Weise in den – insbesondere projektorientierten – Geschichtsunterricht integrieren, indem die Schüler/innen z. B.:

- Internetangebote zum historischen Lernen, wie z. B. Die Familie Chotzen, den Anne Frank Webguide oder das Lebendige Museum Online (LEMO) nutzen,
- Informationen im Internet recherchieren,
- sich via Chat oder E-Mail mit den Mitgliedern einer Projektpartnergruppe im In- oder Ausland verständigen und so unter anderem über ihre Arbeitsergebnisse austauschen,
- Weblogs sowie Wikis und Wikipedia-Einträge erstellen oder quellen- / medienkritisch analysieren,
- eigene Websites erstellen und im WWW veröffentlichen.

WebQuest ist ein didaktisches Konzept für internetbasiertes Lernen, in dessen Rahmen sich die genannten Beispiele potenziell auch integrieren sowie die Funktionen des Internets im Geschichtsunterricht nutzen lassen: das World Wide Web als Informationsquelle und Recherchemedium, als Kommunikationsmedium und als Medium zur Publikation und Dokumentation von Arbeitsergebnissen und -prozessen.

### Didaktisches Konzept

Das WebQuest-Modell basiert auf einer problemorientierten Aufgabenstellung, die die Schülerinnen und Schüler mittels Materialien aus dem Internet sowie herkömmlichen Medien wie dem Schulgeschichtsbuch bearbeiten. Dabei sollten die Aufgaben stets situiert, das heißt in eine – zumeist fiktive – Ausgangssituation eingebettet sein. Aus dieser ergibt sich das selbständig zu bearbeitende Problem für die Schüler.

### **Methodensteckbrief**

- # Teilnehmerzahl: Gesamte Lerngruppe oder Teil einer Lerngruppe
- # Altersstufe: Sekundarstufen I/II
- # Zeitbedarf: Je nach Komplexität des WebQuest-Szenarios von 2 Unterrichtsstunden bis zu mehrwöchigen Unterrichtsprojekten
- # Preis (ohne Fahrten): WebQuests und alle notwendigen Tools zur Erstellung eigener WebQuests sowie Software kostenlos im WWW verfügbar
- # Benötigte Ausstattung: 1 internetfähiger Computer je Kleingruppe (2–6 Schüler), gängige Office-Software (Browser, Software für Textverarbeitung, Präsentationsprogramm, Bildbearbeitung)

So könnten die Schüler beispielsweise die Rollen der Beraterstäbe der polnischen und deutschen Präsidenten annehmen und deren Reden im Rahmen einer gemeinsamen Gedenkzeremonie am 8. Mai verfassen. Oder sie begeben sich auf eine Zeitreise ins Jahr 1965 und erstellen eine Sonderausgabe einer Zeitschrift zur Urteilsverkündung im Frankfurter Auschwitzprozess. Viele weitere Szenarien sind denkbar und bereits im Internet veröffentlicht (siehe „Beispiele und Materialien“).

Dem lerntheoretischen Paradigma des gemäßigten Konstruktivismus folgend, organisieren die Schüler/innen ihre Arbeits- und Lernprozesse beim Lernen mit WebQuests weitgehend selbst. Die Lehrkraft tritt in die Rolle eines Lernbegleiters oder Coachs zurück.

Den orientierenden Rahmen bilden der spezifische Aufbau und die in das WebQuest integrierten Materialien und Hinweise. So können den Lernenden ausgewählte Links an die Hand gegeben werden, um Online-Recherchen vorzustrukturieren und sie nicht gänzlich den Weiten des World Wide Web und den Suchalgorithmen der einschlägigen Suchmaschinen zu überlassen. Hierin liegt eine besondere Stärke des unterrichtlichen Einsatzes von WebQuests.

### **Aufbau**

WebQuests folgen einer relativ festgelegten Struktur, die typischerweise aus sechs Arbeitsschritten besteht. Jeder Arbeitsschritt ist in der Regel auf einer eigenen HTML-Seite im WWW abgelegt und mit den anderen per Hyperlinks verbunden.

Die Lernenden werden im ersten Schritt in die Ausgangssituation des WebQuests eingeführt, die – wie alle Einstiege – motivierend auf die Schülerinnen und Schüler wirken sollte. Dies kann dann erreicht werden, wenn das Szenario und sich das daraus ergebende Problem ein authentisches ist.

Aus der Ausgangssituation ergibt sich im zweiten Schritt die konkrete Aufgabenstellung. Idealerweise folgt schon aus der Einführung eine Aufteilung der Lernenden in verschiedene Rollen, die die Schüler/innen in Kleingruppen einnehmen – z. B. die Beraterstäbe des deutschen und polnischen Präsidenten im Szenario einer gemeinsamen Gedenkveranstaltung zum Jahrestags des Kriegsendes.

Im dritten Schritt finden die Schüler/innen von der Lehrkraft ausgewählte Materialien, die zur Bearbeitung der Aufgabe(n) benutzt werden sollen bzw. als Angebot zur Auswahl stehen.

Dies können u.a. sein:

- Links auf Webseiten, die unmittelbar die Aufgabe betreffende Inhalte abbilden,
- Links auf Webportale, die als Anker für eigene Recherchen der Lernenden dienen,
- in das WebQuest integrierte Texte und/oder multimediale Inhalte wie Video-, Audiodateien und Animationen,
- Literaturangaben zu Primärquellen, Darstellungen oder relevanten Abschnitten in Schulgeschichtsbüchern – hier bietet sich in der Unterrichtspraxis auch ein von der Lehrkraft zusammengestellter Reader mit kopierten Materialien an.

Im 4. Arbeitsschritt können die Lernenden bei ihrer Bearbeitung der Aufgabenstellung auf Unterstützungsangebote zurückgreifen, z. B.

- Hinweise zur Strukturierung und Visualisierung des eigenen Vorgehens etwa durch Mindmaps oder Arbeitspläne,
- Hinweise zu Recherchestrategien,
- Verweise auf Hilfsmaterialien wie Wörterbücher, Nachschlagewerke (online/offline),
- methodische Hinweise, etwa zum Verfassen von Reportagen, Kommentaren etc.

In Schritt 5 des WebQuests erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren eigenen Lernprozess und ihre Arbeitsergebnisse zu reflektieren und zu bewerten, z. B. anhand vorgegebener Kriterien.

Im letzten und sechsten Schritt präsentieren die Lernenden ihre Arbeitsprodukte. Die Form der Präsentation hängt von der Aufgabenstellung ab (z. B. Reden bei der Gedenkzeremonie oder die Sonderausgabe der Geschichtszeitschrift) und sollte den Lernenden ausreichend Freiraum für eigene Gestaltungsideen lassen. Die Veröffentlichung im Internet bietet sich im Sinne eines „Heraustretens auf dem Klassenzimmer“ bei der Mehrheit von Arbeitsprodukten an.

Abhängig von den Voraussetzungen der Lerngruppe und weiteren Rahmenbedingungen des Unterrichts, kann der individuelle Aufbau des WebQuests von diesem Schema abweichen, können Schwerpunkte gesetzt werden oder unterschiedlich offene Aufgabenstellungen gewählt werden.

### **Vorteile**

Das Lernen mit WebQuests knüpft an andere handlungsorientierte Unterrichtsmethoden im Geschichtsunterricht, wie z. B. Rollenspiele oder Simulationsspiele an. Ebenso wie diese eignen sich WebQuests besonders für historische Themen und Fragestellungen, die kontrovers sind und multiperspektivische Betrachtungsweisen ermöglichen.

Die schnelle und einfache Verfügbarkeit von Texten und Materialien im Internet aus verschiedenen Perspektiven (z. B. Täter – Opfer), aus verschiedenen Ländern und in vielen Sprachen ermöglicht eine Vielzahl denkbarer Lernszenarien. Besondere Chancen bieten der Interneteinsatz im Allgemeinen und die WebQuest-Methode im Speziellen für interkulturelles Geschichtslernen und bilingualen Geschichtsunterricht.

WebQuests sind zudem gut geeignet, um kooperatives Lernen zu fördern. So können die Schüler/innen nicht nur diese wichtige soziale Kompetenz ausbauen. Sie erfahren auch, dass „Wissen“ stets ein Produkt von Konstruktions- und Aushandlungsprozessen ist.

Ein besonders hoher didaktischer Mehrwert von WebQuests liegt in den spezifischen Eigenschaften des Internets begründet. Die dort enthaltenen Informationen sind – mit Ausnahme von speziell für Lehr- und Lernprozesse entwickelten Webangeboten – nicht didaktisiert, sondern „authentisch“.

Dies bringt jedoch das Problem der Zuverlässigkeit von Informationen mit sich. So stehen die Schüler/innen vor der Schwierigkeit, aus der gewaltigen Datenmenge des World Wide Web Inhalte auszuwählen, diese zu strukturieren und deren Zuverlässigkeit und Relevanz für die eigene Fragestellung zu bewerten.

Eine allgemeine Herausforderungen für schulische Bildung in der Informationsgesellschaft – und zugleich Kern geschichtswissenschaftlichen Arbeitens. Dem Geschichtsunterricht kommt an dieser Stelle eine wichtige Funktion zu; der WebQuest-Ansatz kann hier wesentliche Kompetenzen vermitteln.

### **Voraussetzungen und Vorüberlegungen**

Folgende Voraussetzungen und Vorüberlegungen auf organisatorischer wie methodischer und inhaltlicher Ebene ergeben sich für das Arbeiten mit WebQuests im Geschichtsunterricht:

- Ist der Lehrer/die Lehrerin gut vertraut im Umgang mit dem Internet sowie gängigen Anwendungen (z. B. Office-Software, Bildbearbeitungsprogramme)?
- Ist die Schule ausreichend gut mit Computern und der notwendigen Software ausgestattet?
- Soll ein eigenes WebQuest erstellt werden – z. B. mit einem WebQuest-Generator – oder wird ein WebQuest aus dem WWW eingesetzt?
- Links im World Wide Web sind flüchtig – funktionieren noch alle Links im WebQuest?
- Stehen ausreichend viele Unterrichtsstunden zur Bearbeitung des WebQuest zur Verfügung?

### **Literatur**

Computer+Unterricht, H. 67 (2007): WebQuest. Insbesondere: Wagner, Wolf-Rüdiger: WebQuest. Ein didaktisches Konzept für konstruktives Lernen, 6–9.

Günther-Arndt, Hilke: Computer und Geschichtsunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2003, 219–232.

Hilmer, Thomas: Projektorientiertes und entdeckend-forschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der WebQuest-Methode, 2007. Auf: [user.uni-frankfurt.de](http://user.uni-frankfurt.de)

Moser, Heinz: WebQuests als didaktisches Modell für den Unterricht, in: Lehmann, Burkhard/Bloh, Egon: Methodik und Content-Management. Online-Pädagogik Bd. 2. Hohengehren 2005.

### **Beispiele und Materialien**

WebQuest-Portale mit zahlreichen Beispielen, Links, grundlegenden Texten:

- [www.webquest-forum.de](http://www.webquest-forum.de)
- [webquest.org](http://webquest.org)
- [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)

Übersicht WebQuest-Generatoren auf:

- [www.easywebquest.ch](http://www.easywebquest.ch)
- [wizard.webquests.ch](http://wizard.webquests.ch)

Ein WebQuest zum Auschwitz-Prozess 1963–65 (von Anne Wilsch):

- [user.uni-frankfurt.de](http://user.uni-frankfurt.de)
- [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de)

## 2.5 Oral History

### Chancen, Grenzen, Praxis

*Werner Imhof*

„Ein Zeitzeuge der NS-Geschichte ist Hitler, Goebbels, Göring und Himmler persönlich begegnet, war in Auschwitz, Stalingrad und auf dem Nürnberger Parteitag. Er erinnert sich detailliert an jedes seiner Erlebnisse, versteht diese anschaulich zu schildern, ist zu 100% glaubwürdig und überdies sehr sympathisch.“

So beschreibt Angelika Rieber die ungeheure Autorität, die viele Jugendliche einem Zeitzeugen zuerkennen. Auch Lehrkräfte erwarten laut Gottfried Köbeler häufig „so etwas wie einen Sprung der Erkenntnis“. Ist diese Erwartung berechtigt? Köbeler: „Die banale, aber grundlegende Wahrheit bei der Planung pädagogischer Prozesse gilt auch hier: Zunächst ist zu überlegen, wer eigentlich was lernen soll und kann.“ Als Lernziele werden immer wieder genannt: Empathie und Solidarität für Ausgegrenzte und Schwache, Zivilcourage, Mitverantwortung, Toleranz, Respekt für Menschenrechte und Demokratie, Immunisierung gegen rechtsextreme Positionen.

Zeitzeugen werden oft als ein Stück unverfälschter, wandelnder Geschichte missverstanden. Aber der Bericht des Zeitzeugen ist nicht historische Wahrheit, sondern eine Konstruktion, an der Wahrnehmung, Erinnerungsvermögen, historisches Wissen, ethische Überzeugungen und sprachliche Ausdrucksfähigkeit beteiligt sind. Wir unterstellen gern, dass diese Konstruktion der Vergangenheit unserer eigenen Einschätzung entsprechen müsse. Wie falsch diese Annahme ist, wird unmittelbar einsichtig, wenn wir einmal annehmen, unser Zeitzeuge wäre zum Beispiel Adolf Eichmann.

### Auswahl des Zeitzeugen

Die Arbeit mit Zeitzeugen beginnt mit der Auswahl. Diese ist nach mehr als sechs Jahrzehnten nicht mehr groß. Für die wissenschaftliche Forschung ist jede Zeitzeugenaussage von Interesse. Die pädagogische Praxis stellt jedoch höhere Anforderungen.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: 10–150

# Altersstufe: 8.–13. Klasse

# Zeitbedarf: Projektwochen; 4–5 Doppelstunden

# Preis: abhängig von anfallenden Reise- und Verpflegungskosten für Zeitzeugen und Begleitung, durchschnittlich 500 Euro

# Benötigte Ausstattung: Arbeitsblätter; digitaler Camcorder; evtl. Mikrofone für Aufnahme und Verstärkung (Lautsprecheranlage); Bewirtung und gastliche Raumgestaltung (Blumen, Getränke, Imbiss etc.)

Zur Vorbereitung einer Begegnung mit Jugendlichen gehört die Überprüfung der Plausibilität der Erinnerungen vor dem Hintergrund der wissenschaftlich gesicherten Erkenntnisse. Zu klären ist ferner, ob der Zeitzeuge seine Erinnerungen in einer nachvollziehbaren Form wiedergeben kann. Nicht zuletzt bedarf es einer realistischen Einschätzung, ob er den physischen und psychischen Belastungen gewachsen ist.

### **Begleitpersonen und Komplikationen**

Zeitzeugen sollten nicht allein einer Begegnung mit für sie bis dahin Fremden ausgesetzt werden. Ideal ist die Begleitung durch eine vertraute Person, die ihre Biografie und zugleich als Historiker die übergreifenden Zusammenhänge kennt. Denn erfahrungsgemäß werden Zeitzeugen stets auch mit Fragen konfrontiert, die eher an Historiker gerichtet werden sollten. Zwischen Organisator und Zeitzeuge muss ein Vertrauensverhältnis existieren, das auch und gerade dann tragfähig ist, wenn die Begegnung einen unerwarteten, unbefriedigenden Verlauf nimmt. Auch erfahrene Zeitzeugen sind nicht vor einer Retraumatisierung gefeit. Die psychosoziale Betreuung muss sehr ernst genommen werden.

### **Warum dennoch Oral History?**

Die Alternative ist nicht: Zeitzeugen oder konventionelle Unterrichtsmodelle. Nur ein Methodenmix kann zu zufriedenstellenden Ergebnissen führen. Gewichtige Gründe sprechen dafür, jede sich bietende Chance zum Einsatz von Zeitzeugen zu nutzen. Bescheidenheit ist angebracht – auch der beste Unterricht kann für sich genommen übersteigerte Erwartungen im Blick auf die genannten Lernziele nicht erfüllen. Von außen werden Ansprüche an die Schule herangetragen, die eine Überforderung darstellen.

Fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen etwa sind überwiegend der von verschiedensten außerschulischen Faktoren abhängigen „Unfähigkeit“ geschuldet, „in der gegenwärtigen Gesellschaft auf friedliche Weise einen anerkannten Platz zu erreichen und für die Zukunft gesichert zu sehen“, wie Falk Pingel betont. Und sind nicht hauptsächlich jenseits der Schule Defizite aufzuarbeiten, solange die Bundesregierung für das erste Halbjahr 2007 über 5300 rechte Straftaten meldet und ganze neun Haftbefehle (Der Tagesspiegel, 28.8.2007)?

Die „Authentizität“ des Zeitzeugen ist bereits relativiert worden. Doch seien andere, bedeutsamere Argumente für die Arbeit mit Zeitzeugen genannt. Rahmenrichtlinien sehen für NS-Diktatur und

Holocaust nur 10–20 Stunden Unterrichtszeit vor. Viele Lehrkräfte konzentrieren sich deshalb auf das „Wichtigste“: die Nürnberger Gesetze, Auschwitz, die Gaskammern.

Geschichte und Kultur der Juden, ihre Assimilierung, ihre wesentlichen gesellschaftlichen Beiträge fallen unter den Tisch. Sie betreten die historische Bühne als Außenseiter, als Verfolgte und verlassen sie als Opfer. Eine ganz andere Sichtweise eröffnet sich Schülern, wenn sie mit einer Lebensgeschichte konfrontiert werden, die mit einer normalen Kindheit im Kreise einer gesellschaftlich geachteten, assimilierten Familie beginnt und mit einem vergleichbaren gesellschaftlichen Status endet – aus dem Mund eines Menschen, der antisemitischen Zerrbildern in keiner Weise entspricht.

Das Thema Holocaust sträubt sich gegen die menschliche Neigung, sich mit Handelnden zu identifizieren (oder diese hat verheerende Folgen). Belehrungen können gegen Erfahrungen nichts ausrichten – das bestätigt etwa die „Bielefelder Rechtstextremismus-Studie“ Wilhelm Heitmeiers, die Wege Jugendlicher in den Rechtstextremismus nachgezeichnet hat.

Begegnungen mit Zeitzeugen aber vermitteln genau das: Erlebnisse, Erfahrungen, Identifikationswege. Die Schüler sind nicht lediglich in der Rolle des passiven Zuhörers, sondern Gastgeber, fühlen sich für das Gelingen des Gesprächs verantwortlich. Das erhöht von Anfang an die gegenseitige Wertschätzung für- und die Neugier aufeinander. So ist mancher Jugendliche erreichbar, den ein trockener und moralisierender Lehrervortrag kalt lässt.

### **Wie vorgehen?**

Der Auswahl des Zeitzeugen muss die sachliche Einordnung seines Berichts in das didaktische Konzept folgen. Dazu bedarf es genauer Kenntnis des Berichts vor dessen Einsatz im Unterricht. Weitere Ratschläge sind nur eingeschränkt möglich, weil die individuelle Lerngruppe eine wesentliche Rolle spielt.

Selbstverständlich ist es von Bedeutung, wenn in Großstädten wie Berlin oder Frankfurt die Lerngruppe nicht selten zu mehr als 50 % aus Schülern mit Migrationshintergrund besteht, die eigene Verfolgungs-, Bürgerkriegs- oder gar Genoziderfahrungen mitbringen. Dann ergeben sich aktuelle Bezüge, stellen sich Assoziationen ein, denen einfühlsam nachgegangen werden kann und soll.

Das umstrittene Paradigma, angesichts der Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Menschheitsverbrechen verbiete sich jeder Vergleich, wirkt in diesem Zusammenhang kontraproduktiv.

### **Vorbereitung**

- Die anstehenden Aufgaben werden soweit möglich von Schülern übernommen und vorher verteilt.
- Die Lerngruppe stellt sich, ihre Schule, den Wohnort dem Zeitzeugen in einem persönlichen Brief vor. Anschaulicher ist das, wenn Fotos verwendet werden.
  - Wo wird der Gast untergebracht? Wer bucht das Hotel? Wer begrüßt ihn am Bahnhof/im Hotel?

- Wer besorgt ein Gastgeschenk – wer überreicht es? Kann man etwas über Vorlieben/Hobbys des Gastes in Erfahrung bringen? (Blumen sind meist ungeeignet, weil sie sich auf der Rückreise schlecht transportieren lassen und verwelken! Eine Schulchronik ist eher für ehemalige Schüler interessant – besser: Bildband des Ortes o. ä.)
- Wo soll die Begegnung stattfinden? Wer erwartet den Gast und zeigt ihm den Weg?
- Wie kann man den Raum, in dem die Begegnung stattfindet, gastlicher gestalten?
- Wer sorgt für Getränke/einen Imbiss/Gebäck?
- Kann man die Sitzordnung kommunikativer gestalten (Halbkreis)? Wer stellt wann die Stühle/Tische entsprechend um (und räumt nachher auf)?
- Welcher zeitliche Rahmen steht zur Verfügung? Ideal ist, wenn danach kein Unterricht mehr stattfindet und niemand sofort zum Bus muss.
- Bereiten die Schüler Fragen vor? (Vorsicht: Besonders jüngere Schüler sind oft überfordert, wenn ein Fragenkatalog abgearbeitet wird. Sie können sich dann schlecht auf den Vortrag konzentrieren, stellen Fragen, die bereits beantwortet wurden. Besser: Während des Berichts spontan auftauchende Fragen notieren.)
- Wer dokumentiert die Begegnung und wie? (Protokoll, Ton- oder Videoaufnahme, Fotos – wer kümmert sich um die Technik? Sind alle Kabel, genügend Steckdosen, Batterien, Kassetten vorhanden? Unbedingt einen Test machen!)
- Wer berichtet dem Gast (und wie: Bilder, Plakatwände, Powerpoint, Wandzeitung etc.) von der eigenen Vorbereitung zum Thema?
- Wird der Gast anschließend zum Essen eingeladen? Wo? Wer geht mit? (Tischreservierung)

Die Lerngruppe kann zur Vorbereitung Öffentlichkeit herstellen, z. B.

- sich in einem Brief an den Bürgermeister wenden, von dem bevorstehenden Besuch berichten und vorschlagen, ihn auch im Namen der Stadt zu empfangen,
- die Lokalzeitung anschreiben und einladen.

Gemeinsam mit dem Zeitzeugen kann

- ein Ort der Zwangsarbeit oder eines Lagers aufgesucht werden,
- ein Friedhof besucht werden, wenn dort Menschen mit ähnlichem Schicksal beerdigt worden sind (z. B. Kranzniederlegung auf einem jüdischen Friedhof).

Auch andere Gedenkorte sind möglich. Das Besuchsprogramm muss mit dem Gast abgesprochen, auf seine Interessen und seine körperliche Verfassung abgestimmt werden.

### **Das Gespräch**

Zwei Wege bieten sich an, den Bericht des Zeitzeugen zu strukturieren: thematisch oder chronologisch. Vieles spricht für die Chronologie: Sie liefert dem Berichtenden eine einfache Stütze, der Erinnerung eine Form zu geben. Der Respekt für die Person und die ihr geschuldete Dankbarkeit für die Bereitschaft, das schmerzliche Erinnern auf sich zu nehmen, legen es nahe, seine ganze Geschichte anzuhören. Der Blick auch auf die Vor- und Nachgeschichte stellt sicher, dass die Biografie nicht auf den Opfer- und Verfolgtenstatus reduziert wird. Und schließlich rückt auch erst diese umfassende Perspektive vollends in den Blick, was zerstört wurde und welche Narben zurückblieben.



Ein Zeitzeuge ist nicht notwendig Experte für die historischen Zusammenhänge der von ihm erlebten Zeit. „Bezeugen“ kann er nur, was er persönlich gesehen hat. Schreckliche Erlebnisse sollen nicht aus Rücksicht auf die Schüler ausspart, übersprungen oder nur allgemein angesprochen werden („Da haben sich schlimme Dinge ereignet...“). Das ist es ja, was wir wissen wollen, auch wenn es wehtut – weil es wehgetan hat. Entsprechend gilt es, einfühlsam zu persönlichen Erlebnissen zurückzufinden, wenn der Gast Zusammenhänge oder Ereignisse schildert, deren Zeuge er gar nicht war oder die er aus heutiger Sicht darstellt.

Sachliche Fragen bereiten den Rückweg: „Wo waren Sie zu diesem Zeitpunkt?“, „Was haben Sie von Ihrem Standort/in Ihrem Lager/an Ihrem Arbeitsplatz davon mitbekommen?“, „Was dachten Sie?“, „Was haben Sie damals empfunden?“ Mitunter greifen Zeitzeugen in ihrer Erzählung auch der Chronologie vor und nehmen den Faden anschließend nicht wieder auf. Dann ist es hilfreich, wenn Schüler – gegebenenfalls auf ein verabredetes Zeichen des Lehrers – vorbereitete Fragen stellen: „Lassen Sie uns bitte noch einmal auf das Barackenlager zurückkommen: Was gab es für Mahlzeiten...?“ oder „Ich habe noch eine Frage zu Ihrer Verhaftung: Wie verhielten sich die Nachbarn/Augenzeugen?“ Diese Fragen sollten nicht von dem Lehrer oder Moderator gestellt werden! Das wirkt auf den Zeitzeugen wie eine Korrektur oder gar Kritik. Kommen sie jedoch von Schülerseite, belegen sie Interesse.

Eine Grundregel muss immer und absolut befolgt werden: Wenn der Zeitzeuge über bestimmte Dinge nicht sprechen möchte, dann verbietet sich jede weitere Nachfrage. Wir führen kein Verhör, und eine Retraumatisierung kann verheerende Folgen haben!

Lehrkräfte sind während des Gesprächs in doppelter Weise gefordert: Einerseits wenden sie ihre Aufmerksamkeit dem Bericht des Zeitzeugen zu, andererseits müssen sie – in Kenntnis der Lerngruppe – deren Reaktion, die „Teilhabe am Trauma“ im Auge behalten und gegebenenfalls darauf eingehen.

Deshalb ist es hilfreich, wenn sie sich auf die Unterstützung durch einen Moderator verlassen können. Umfassende Begleitung und Betreuung bieten die Zeitzeugenprojekte der Brücke/Most-Stiftung. Kontakte vermitteln die Zeitzeugenbörsen in Berlin und beim Seniorenbüro Hamburg oder – lokal beschränkt – die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA), Brandenburg. Förderungen für Reisekosten gewährt die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“.

### **Nachbereitung**

Widersprüche, Ungereimtheiten, Abweichungen von den historisch bekannten Tatsachen werden notiert, aber nicht in Gegenwart des Zeitzeugen besprochen, sondern im Rahmen der Nachbereitung. Dabei wird vielfach feststellen sein, dass es entsprechend den individuellen Charakteren, Standorten, Erlebnissen und Verarbeitungsmechanismen verschiedene „Wahrheiten“ geben kann.

Fruchtbar ist für alle Beteiligten, wenn der Dialog nicht mit der persönlichen Begegnung endet. Die Zeitzeugen nehmen große Belastungen auf sich. Sie fragen sich oft, ob der Aufwand lohnt. Umso wichtiger ist es, ihnen ein Feedback zu geben – brieflich, telefonisch, per E-Mail. Diese Rückmeldung sollte von Schülern im Rahmen der Nachbereitung des Gesprächs verfasst werden. Ihre Bedeutung für die Zeitzeugen ist immens.

Ein Zeitzeugengespräch kann nicht auf die Funktion der historischen Aufklärung reduziert werden. Bei allem berechtigten Ehrgeiz im Blick auf die Erreichung von Lernzielen sollte stets bedacht werden, dass sich Überlebende mit der Erinnerung auch erneut dem Trauma nähern. Gleichzeitig werden empathische junge Zuhörer einer starken emotionalen Belastung ausgesetzt, die nicht selten Tränen hervorruft.

Mit diesen Emotionen und psychischen Ausnahmesituationen muss gerechnet, sie müssen ausgehalten und verarbeitet werden. Dem Gedenken und der Trauer sollte Raum gelassen werden. Wenn diese angemessenen Ausdruck gefunden haben, müssen selbstverständlich auch Diskussion und Reflexion stattfinden. Gelingt diese Gratwanderung, ist ein fruchtbarer Boden für nachhaltige Lernerfolge bereitet.

### **Literatur**

Heitmeyer, Wilhelm; Buhse, Heike; Liebe-Freund, Joachim: Bielefelder Rechtstextremismus-Studie. Weinheim – München 1992.

Imhof, Werner: Lernen durch Begegnen. Deutsch-tschechische Lerneffekte in einem bundesweiten Zeitzeugenprojekt. In: Dolezel, Heidrun; Helmedach, Andreas: Die Tschechen und ihre Nachbarn – Studien zu Schulbuch und Schülerbewusstsein. Hannover 2006, S. 123–127.

Köbler, Gottfried: Teilhabe am Trauma? In: Fuchs, Eduard; Pingel, Falk; Radkau, Verena (Hrsg.): Holocaust und Nationalsozialismus. Innsbruck – Wien – München – Bozen 2002, S. 48–57.

Pingel, Falk: Unterricht über den Holocaust. In: Holocaust und Nationalsozialismus, a. a. O., S. 11–23.

Rieber, Angelika: „Begegnungen mit der Vergangenheit. Pädagogik mit Zeitzeugen“. In: Köbler, Gottfried; Steffens, Guido; Stillemunke, Christoph (Hrsg.): Spurensuche. Ein Reader zur Erforschung der Schulgeschichte während der NS-Zeit. Frankfurt/M. 1998, S. 33–44.

Rieber, Angelika: „Ich konnte viele Dinge aus eigener Erfahrung nachvollziehen“ – Das Thema Holocaust im Unterricht in multikulturellen Klassen. In: Holocaust und Nationalsozialismus, a. a. O., S. 58–73.

## 2.6 Besuch einer Gedenkstätte

*Annegret Ehmman, Hanns-Fred Rathenow*

Besuche von Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus gehören heute meist selbstverständlich zum Programm des Geschichtsunterrichts, sind aber auch zunehmend Teil außerschulischer historisch-politischer Bildung. Sie ergänzen durch die Anschauung vor Ort, die der Aufbereitung und Erklärung bedarf, die schulische historisch-politische Bearbeitung des Themas „Nationalsozialismus“, können jedoch die Auseinandersetzung mit dem Thema in der Schule nicht ersetzen.

Gedenkstätten sind Orte gemeinsamen Lernens und Gedenkens sowie der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erinnerungskulturen. Sie entfalten ihre Wirkung für die politische Bildung jedoch nur, wenn ihr Besuch sorgfältig vorbereitet und auf die Fragen und Bedürfnisse der Besucher/innen ernsthaft, möglichst individuell und nicht routinemäßig eingegangen wird.

Von Kurzzeitbesuchen wie einer meist zweistündigen Führung einer Großgruppe durch eine Ausstellung oder einem alleinigen Orientierungsrundgang über das Gedenkstätten-Gelände, ist nachdrücklich abzuraten. Erfahrungsgemäß sind solche, einem Programm geschuldeten „Pflichtbesuche“ nicht nur pädagogisch wirkungslos, sondern können die Kommunikation der Jugendlichen untereinander stören.

Bei Führungen dieser Art sind die Besucherinnen und Besucher einseitig zur Rezeption einer Vielfalt dargebotener Materialien und Bilder genötigt, ohne nachfragen oder sich kritisch damit auseinandersetzen zu können. Lehrkräfte oder pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bemerken oft nicht, dass sie mit langen, detailreichen Vorträgen die Aufnahmefähigkeit der Besucherinnen und Besucher überfordern oder durch drastische Darstellungen von Grausamkeiten gegen das Überwältigungsverbot (Beutelsbacher Konsens) verstoßen.

Für einen Gedenkstättenbesuch sollte mindestens ein ganzer Tag eingeplant werden. Besser noch sind Projekte an zwei bis fünf Studientagen vor Ort, wie sie in den meisten „großen“ KZ-Gedenkstätten realisiert werden können. Ein Gedenkstättenbesuch sollte nie kollektiv verordnet werden, sondern auf freiwilliger Teilnahme basieren.

### **Inhaltlich-organisatorische Vorbereitung**

Ein Gedenkstättenbesuch wird sinnvollerweise mit allen Beteiligten gemeinsam vorbereitet.

Zusammen mit den Teilnehmenden sollte vorab geklärt werden:

- Welche Vorkenntnisse bringen sie mit/ein?
- Welche Erwartungen stellen sie an den Besuch?
- Welche Themen interessieren sie besonders?
- Welche Fragen haben sie?
- Welche Fragen möchten sie (gegebenenfalls mit einer Partnergruppe im Rahmen einer internationalen Begegnung) diskutieren?
- Welche Bedürfnisse oder Befürchtungen haben sie bezüglich der Durchführung des Besuchs?

Für die pädagogische Leitung einer Gruppe beginnt die inhaltliche Vorbereitung mit der Kontaktaufnahme zur Gedenkstätte. Die Rahmenbedingungen des Gruppenbesuchs sollten möglichst vor Ort unter folgenden Fragestellungen geklärt werden:

- Wie umfangreich ist die Ausstellung?
- Wie viel Zeit erfordert der Rundgang über das Gelände?
- Welche Abteilungen der Ausstellung eignen sich besonders für meine spezifische Gruppe, welche eher nicht?
- Kann die Gruppe sich die Gedenkstätte auch in Kleingruppen nach der Methode der angeleiteten Selbstführung erschließen?
- Gibt es Räume für Kleingruppenarbeit?
- Welche Medien stehen zur Verfügung: Bibliothek oder Archiv, Audio-, Videomaterialien etc.?
- Welche pädagogischen Mitarbeiter/innen sind für die Gruppe als fachkundige Ansprechpartner/innen am besten geeignet?
- Besteht die Möglichkeit zu einem Gespräch mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen?
- Gibt es biographische Bezüge (Opfer/Täter) zur Geschichte der eigenen Familie oder Region, aus der die Gruppenmitglieder kommen?
- Gibt es Möglichkeiten für praktische Erhaltungsarbeiten in der Gedenkstätte?
- Welche produktorientierten Lernformen bieten sich an?

### **Die Vorbereitung der Gruppe**

Die (sichtbar zu machende) inszenierte Realität beim Besuch kann durchaus zu „blinden“ Anschauungen und damit zu falschen, weil der realen geschichtlichen Situation nicht entsprechenden Begriffen führen. Das Authentische spiegelt historische Realität oft nur vor, wo sie, wie alle Erinnerung, lediglich Rekonstruktion ist. Insofern sind alle Relikte, die sich scheinbar selbst erklären, in hohem Maße erläuterungsbedürftig, sie sprechen nicht für sich.

Für einen Gedenkstättenbesuch müssen inhaltliche Schwerpunkte erarbeitet werden. Sei es, dass die Gruppe sich zum Beispiel mit einzelnen Biographien von Opfern, mit einer bestimmten Opfergruppe, mit den Lebensbedingungen in einem KZ oder mit den Tätern auseinandersetzt.

Zeitgeschichtliche Grundkenntnisse erarbeiten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor dem Gedenkstättenbesuch im Unterricht, in der Arbeitsgemeinschaft oder in Vorbereitungsseminaren. Ziel ist, dass die Teilnehmenden auf der Basis ihres Vorwissens Fragen eigenständig entwickeln und vor Ort stellen können. Bibliotheken sowie die Landeszentralen/Bundeszentrale für politische Bildung halten dafür ein breites Angebot an Materialien bereit.

Es ist nicht Aufgabe der pädagogischen Betreuerinnen beziehungsweise Betreuer in den Gedenkstätten oder der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, historische Basiskenntnisse zu vermitteln. Gedenkstättenmitarbeiter/innen und Zeitzeuginnen/Zeitzeugen sollten daher über die Gruppe, ihre Vorkenntnisse und Vorbereitungsarbeiten informiert sein, damit Wiederholungen vor Ort vermieden werden.

Biographische Zugänge, exemplarische Geschichten sowie persönliche Erlebnisse von Zeitzeuginnen sowie Zeitzeugen und ihre emotionale Verarbeitung wirken dagegen oft tief ergreifend. Nicht nur Berichte aus der Perspektive der Opfer oder des Widerstands, sondern auch Erinnerungen von Mitläuferinnen/Mitläufern oder Zuschauerinnen/Zuschauern können wichtige Erkenntnisse über individuelles menschliches Verhalten unter Extrembedingungen vermitteln.

Die Teilnehmenden können in Kleingruppen (ggf. arbeitsteilig) Informationen über bestimmte Themenbereiche der Gedenkstätte recherchieren, z. B. Über

- die Geschichte des Ortes,
- die Organisation und Leitung eines Konzentrations-/Vernichtungslagers,
- die Verfolgungsgeschichte der Opfer von der Verhaftung, Deportation, Registrierung, Kennzeichnung bis zur Einweisung in das Lager,
- die Lebensbedingungen im KZ: u.a. Selbstbehauptung, Widerstand, Solidarität der Opfer untereinander,
- die Arbeit der KZ-Häftlinge,
- die Terror- und Massenmordmethoden,
- die Deportationen und das Leben, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, in Ghettos und Lagern,
- die Verfolgung und Ermordung von Juden, Sinti und Roma und anderer Gruppen,
- Flucht und Befreiung.

### **Methoden der Erschließung einer Gedenkstätte**

In der Gedenkstätte sollten die Jugendlichen in Kleingruppen Gelegenheit für eine erste eigenständige Erkundung des Ortes (arbeitsteilige Selbstführung) und die Bearbeitung der von ihnen vorbereiteten Themen haben. Dabei sollten die Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter der Gedenkstätte und die pädagogische Leitung der Gruppe lediglich Hilfe anbieten und direktives Verhalten vermeiden.

Leitlinie für den Gang durch die Ausstellung und/oder über das Gelände der Gedenkstätte sollte sowohl bei den Selbstführungen, insbesondere aber bei Begleitung durch einen sachkundigen Mitarbeiter der Gedenkstätte das dialogische Prinzip sein. Dies bedeutet, dass die/der Vermittelnde sich auch als Lernende/r versteht und Vorwissen, Fragen und Gefühle in der Kommunikation jeweils partnerschaftlich geachtet, berücksichtigt und einbezogen werden.

Diese dialogische Gesprächskultur empfiehlt sich besonders für gemischt nationale Gruppen. Insbesondere die Wahrnehmung einer anderen nationalen Perspektive und damit auch einer anderen nationalen Erinnerungskultur trägt nämlich zur eigenen Identitätsentwicklung bei.

Als handlungsorientierte Methoden des Lernens im Rahmen eines Gedenkstättenbesuchs bieten sich darüber hinaus auch an:

- die Dokumentation des Gedenkstättenbesuchs durch Zeichnungen, kreatives Schreiben (Gedichte, Tagebuch),
- eine Fotodokumentation für eine eigene Ausstellung über die Gedenkstätte,
- Videoaufzeichnungen im Gelände,

- Ton- oder Videoaufzeichnungen von Interviews,
- die Rekonstruktion einzelner Opferbiographien aufgrund von Archivmaterial,
- die gemeinsame Erarbeitung einer Gedenkzeremonie (Texte, Musik, künstlerisches Gestalten).

### **Auswertung und Nachbereitung**

Die ersten Eindrücke und Gefühle sollten in der Gruppe ohne Strukturierung durch die Betreuerinnen oder Betreuer ausgetauscht werden. Erfahrungen und Gefühle lassen sich besser zuerst in Kleingruppen besprechen.

Für den Austausch im Plenum können die Kleingruppen angeregt werden, jeweils eigene Formen der Präsentation ihrer Eindrücke zu entwickeln z. B. Collagen, szenische Lesungen, Plakate oder gemeinsame Texte. Darauf aufbauend können ergiebiger Konsequenzen für die Gegenwart und mögliche Folgeprojekte diskutiert werden.

Zur Vertiefung und Veröffentlichung der Ergebnisse können eine Foto-Ausstellung, ein Bericht in der Lokalzeitung, eine öffentliche oder schulinterne Veranstaltung entstehen. Sehr beliebt ist dafür bei Jugendlichen auch die Erstellung einer Bildschirm-Präsentation.

### **Literatur**

Ahlheim, K. et al.: Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/T. 2004.

Brinkmann, A. et al. (Hrsg.): Lernen aus der Geschichte. Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit (Buch und CD-ROM). Bonn 2000.

Ehmann, A.: Besuch einer Gedenkstätte. In: Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg.): Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Potsdam, Warschau 2007, S. 146 –149.

Rathenow, H.-F.; Weber, N. H.: Gedenkstättenbesuche im historisch-politischen Unterricht. In: Ehmann, A. et al. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik – Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995, S. 12–26.

## **2.7 Archivarbeit und Quellenrecherche**

*Annegret Ehmann*

Historisches Lernen im Archiv bietet Freiraum für Eigeninitiative und entdeckendes Lernen.

Kernpunkt dieser Methoden des entdeckend-forschenden Lernens ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig etwas entdecken, Fragen entwickeln und sich Wissen aneignen. Die offenen Lernformen sind unvergleichlich nachhaltiger als passive und reproduktive Methoden wie die des Zuhörens oder Mitschreibens zum Beispiel bei Führungen oder Vorträgen in Gedenkstätten.

Vielfach wird gegen weitgehend selbständige Lernformen wie Archivarbeit eingewendet, sie überfordere Schülerinnen und Schüler. Mehrere Projekte von Haupt- und Realschülern auf der Website [www.lernen-aus-der-geschichte.de](http://www.lernen-aus-der-geschichte.de) u.a. zeigen, dass das bei entsprechender Betreuung, das heißt Beratung, Anleitung, Besprechung und Ausarbeitung der Recherchen durch und mit dem Lehrer/Archivpersonal keineswegs sein muss.

### **Archive in der politischen Bildungsarbeit**

Archive öffneten sich in der Bundesrepublik als Lernorte für Schülerinnen und Schüler erst seit den 1970er Jahren. Bis dahin war die Nutzung von Quellen für den Geschichtsunterricht in den Schulen noch weitgehend unüblich. Verschiedene Faktoren beeinflussten die Öffnung:

- Der Geschichtsunterricht musste reformiert werden, um sich gegenüber neuen Fächern wie der Politischen Weltkunde und außerschulischen Angeboten zu behaupten.
- Nach ausländischen Vorbildern entstanden „Geschichtswerkstätten“, die sich der Regional- und Alltagsgeschichte zuwandten.
- Der „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ bewirkte ab 1973 alle zwei Jahre, dass tausende Schülerinnen und Schüler sich außerhalb der Schulen auf Spurensuche begaben.

Als erste entwickelten städtische Archive Angebote für Schulen. Es folgten ab den 1980er Jahren größere staatliche Archive und Gedenkstätten, die auch pädagogisch geschultes Personal einstellten. Inzwischen gehören Dienstleitungen für schulische und außerschulische Zielgruppen zum Selbstverständnis der Archive.

### **Lernerfahrungen durch Archivrecherchen**

Archivrecherchen von Schülerinnen und Schülern finden vor allem im Rahmen von Projektarbeit statt, die über einen längeren Zeitraum erfolgt und meist mit Exkursionen, Zeitzeugenbefragungen, Teamarbeit sowie einer Präsentation der Ergebnisse verbunden ist.

Folgende Lernerfahrungen kann die Arbeit in Archiven im Unterschied zum Schulbuch Jugendlichen eröffnen:

- Kennenlernen der Bedeutung von Archiven, ihrer Funktionen, Aufgaben und Arbeitsweisen,
- Erschließen historischer Vorgänge anhand von Originalquellen,
- Eigenständige Erarbeitung von Deutungen und Einordnungen der Quellen in der Lerngruppe,
- Direkte sinnliche Erfahrung von Zeitverschiedenheit durch die Fremdheit des Schrift- bzw. Druckbildes und des sprachlichen Ausdrucks.

Regional- und landeskundliche Archivquellen fördern Erkenntnisse darüber, was allgemeine Geschichte mit der persönlichen Geschichte, der Geschichte der Familie, der Gemeinde zu tun hat.

### **Methodensteckbrief**

- # Teilnehmerzahl: Klassenverband oder Teil einer außerschulischen Lerngruppe
- # Altersstufe: Sekundarstufen I/II
- # Zeitbedarf: Je nach Komplexität und Lerntempo der Gruppe ab 3 Unterrichtsstunden bis zu mehrwöchigen/monatigen Unterrichtsprojekten
- # Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar
- # Benötigte Ausstattung: Moderationsmaterial, Flipchart/Overhead-Projektor/Folien, Internet-fähiger Computer je Kleingruppe (2–6 Schüler), gängige Office-Software, Präsentationsprogramm, Software für Bildbearbeitung

Die Archivarbeit verstärkt außerdem die Motivation zu selbstständigem, forschend-entdeckendem Lernen. Hier können Jugendliche aber auch erleben, dass politisch brisante, bis in die Gegenwart reichende Aufklärung über Ereignisse und Personen unerwünscht sein können.

So verweigerte beispielsweise ein Bürgermeister einer Projektgruppe, die über das Thema Zwangsarbeit arbeitete, die Erlaubnis, im Gersthofener Stadtarchiv zu forschen. Den Zugang erstritten sich die Jugendlichen und ihr Lehrer gerichtlich. Nicht nur ihre Forschungsmotivation wurde dadurch erheblich gesteigert, sie machten darüber hinaus auch praktische politische Erfahrungen.

Beim Lesen und Auswerten von Archivquellen können die Jugendlichen vor allem erkennen – anders als im chronologisch aufgebauten Schulgeschichtsbuch und dem Unterricht –, dass Geschichtsdarstellungen jeweils Rekonstruktionen und Interpretationen vergangenen Handelns sind, sie sind also Konstrukte, wie es gewesen sein könnte.

Vor allem durch Quellen und die Zusammenführung von Quellen unterschiedlicher Herkunft und kontroverser Sichtweisen wird Multiperspektivität erfahrbar. Durch öffentliche Präsentation ihrer Forschungsergebnisse können Jugendliche lernen, ihre Darstellung und eigene Interpretation eines Sachverhalts mit Quellen zu belegen.

### **Rahmenbedingungen für Lernerfolg**

Wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Archivarbeit ist gute Vorbereitung mit Hilfe der Betreuerinnen und Betreuer:

- Das Ziel der Recherche muss definiert werden,
- Fragen über den zu erforschenden Sachverhalt sind zu erarbeiten,
- Informationen über die Bestände des jeweiligen Archivs müssen erfragt werden,
- Vereinbarung über Beratung, Zuarbeit und Hilfestellung des Archivpersonals bei der Benutzung der traditionellen Findmittel wie Findbücher oder neuer Informationstechniken (zum Beispiel Microfiches und Datenbanken) und der Vorsichtung und Auswahl der zur Verfügung gestellten Dokumente.

Unerlässliche Voraussetzung für Anfragen einer Projektgruppe an Archive sind klare Fragestellungen, Konkretisierungen durch Tages-, Monats-, Jahresdaten, Personennamen, Orte, Stichwörter zu den gesuchten Ereignissen. So lassen sich Frustration und Demotivierung vermeiden.



Arbeit in Archiven von Gedenkstätten, das heißt Lernen am historischen Ort im Rahmen von Projekten und Studientagen, ist für Jugendliche vor allem interessant, wenn mit Material zu Biografien von Opfern und Tätern gearbeitet werden kann. Zeitzeugenberichte mit Schilderungen konkreter Ereignisse und Erlebnisse der Opfer sind für Jugendliche leichter verständlich und emotional nachvollziehbar als Quellen über Verwaltungsakte.

### **Beispielprojekt**

Als exemplarisch sei ein über mehrere Jahre durchgeführtes Projekt in der Gedenkstätte Majdanek von Schülerinnen und Schülern einer Oberschule des Berliner Bezirks Neukölln geschildert. Diese suchten in den zwei erhaltenen Totenbüchern des Archivs aus den Jahren 1942 und 1944 nach Opfern aus Deutschland. Dabei fanden sie Widersprüche zwischen anerkannten Schätzungen zur Anzahl der Opfer und den Originaldokumenten.

Erfasst wurden in den so genannten Totenbüchern jedoch nur die Menschen, die einen gewissen Zeitraum zuvor im Lager als Häftlinge verbracht hatten. Sie waren mit Häftlingsnummer, Name, Geburtsdatum, Geburtsstadt, den vorhandenen Wertgegenständen und der Nationalität vermerkt.

Die Schülerinnen und Schüler fuhren zum Teil mehrmals nach Majdanek, um ihre Arbeit dort fortzusetzen. Während ihrer Aufenthalte schrieben sie aus diesen Dokumenten alle vorhandenen Informationen über Häftlinge aus Berlin, dem Rhein-Main-Gebiet und später auch aus ganz Deutschland heraus. Es war für sie schwierig, die altdeutschen, oft unleserlichen Handschriften der Täter zu entziffern, aber vielleicht gerade deswegen entwickelten sie den Ehrgeiz, die Namen der Opfer für die Nachwelt anhand der von ihnen zusammengestellten Listen zu dokumentieren.

Im Totenbuch aus dem Jahr 1942 sind vorwiegend jüdische Opfer zu finden. Zurück in Berlin entdeckten die Jugendlichen bei der Überprüfung der Namen der ermordeten deutschen Juden anhand der Gedenkbücher des Bundesarchivs Koblenz, dass die Namen vieler Juden aus Deutschland, die sie in den Krematoriumsbüchern gefunden hatten, in den Gedenkbüchern des Bundesarchivs in Koblenz nicht vorkommen, die Angaben des Bundesarchivs also fehlerhaft und unvollständig sind.

Sie konnten aufgrund ihrer gesammelten Informationen belegen, dass in einem Zeitraum von insgesamt zehn Wochen im Jahre 1942 über 600 deutsche Bürgerinnen und Bürger, meist jüdischen Glaubens, in Majdanek ermordet wurden.

Bei der Auswertung der Namen der deutschen Opfer stellten sie fest, dass das Totenbuch von 1944 vor allem Namen anderer nichtjüdischer Gruppen von Verfolgten, z. B. Gegner des NS-Regimes, enthielt. 1944 wurden viele NS-Gegner aus Deutschland nach Majdanek transportiert, um sie dort zu ermorden. Das war sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrerin eine völlig neue Erkenntnis.

Durch ihre Recherchen stellten die Schülerinnen und Schüler Widersprüche zwischen heute anerkannten Schätzungen über die Opferzahlen und den in den Originaldokumenten des Lagers

festgehaltenen Zahlen fest. Viele Opfer besonders aus Osteuropa wurden in den Originaldokumenten nicht erfasst. Weitere Indizien für die ungenaue Schätzung der Opferzahlen waren Hinterlassenschaften der Opfer, z. B. riesige Mengen von Schuhen

Die Ergebnisse ihrer Arbeit stellten die Jugendlichen in Form einer Wanderausstellung vor, die nicht nur in Berlin, sondern auch in Polen, Japan, Norwegen und den USA gezeigt wurde.

### **Literatur**

Lange, Thomas/Lux, Thomas: Historisches Lernen im Archiv (Reihe Methoden Historischen Lernens), Schwalbach/Ts. 2004. Dieses Buch führt in die didaktische Diskussion um Archivpädagogik ein, informiert über Aufgaben und Arbeitsfelder der Archive und gibt praktische Hinweise und Tipps für die schulische Arbeit mit Archivquellen.

Lange, Thomas: Archivarbeit, in: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2004, 446–460. Der Sammelband beinhaltet eine kritische Bestandsaufnahme der Methodendiskussion der letzten 20 Jahre mit einer Vielzahl von Anregungen für die Praxis. Prinzipien, Denkformen und Verfahrensweisen historischen Lernens werden vorgestellt.

Rohdenburg, Günther: Literaturübersicht zur Archivpädagogik und zur archivbezogenen historischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Auf: [www.archivpaedagogen.de](http://www.archivpaedagogen.de) Aufgenommen sind hier Veröffentlichungen, die nach 1945 erschienen, im Wesentlichen seit ca. 1980. Archivpädagogik und archivbezogene historische Bildungsarbeit, d.h. Literatur über Ausstellungen in Archiven im Allgemeinen, ist hier ebenso wenig aufgeführt wie allgemeine Literatur zur Geschichtsdidaktik.

## **2.8 Schülersausstellungen**

### **Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung**

*Christine Kindt*

Die Erfahrung zeigt, dass die Beschäftigung mit historischen Themen intensiver und bewusster erfolgt, wenn ergebnisorientiert gearbeitet wird. Ein solches Ergebnis kann eine Schülersausstellung sein.

Bei dieser Form der Projektarbeit können Schülerinnen und Schüler selbst recherchieren und die eigenen Erkenntnisse verarbeiten – also durch Erfahrungen lernen. Motivierend wirkt auch die spätere „Öffentlichkeit“ der Ausstellung, da jeder einzelne Beitrag in ein für jeden sichtbares Ganzes einfließen muss. Wie kann der Weg dorthin aussehen?

### **Vorbereitung**

Nicht jedes Projektthema eignet sich für eine Schülersausstellung. Anlässe und Themen für eine längerfristige Schülerarbeit bieten oft bevorstehende Jahrestage historischer Ereignisse, Wettbewerbe zur historisch-politischen Bildung oder auch Kooperationen verschiedener Bildungsträger.

Lehrende sollten ausreichend Zeit für Schülersausstellungen einplanen. Diese müssen gründlich vorbereitet werden und erfordern eine längere Durchführungsphase.

Schon zu Beginn der Arbeit an einer Ausstellung sollte überlegt werden, in welchen Räumen und mit welchen technischen Möglichkeiten die Ausstellung präsentiert werden soll. Ist „nur“ der Klassenraum geplant, wird sicherlich Packpapier oder Pappe die Grundlage der Ausstellungstafeln bilden.

### **Methodensteckbrief**

- # Teilnehmerzahl: 12 – 25 (bis zu Klassenstärke)
- # Altersstufe: 9 – 12
- # Zeitbedarf: 6 – 9 Monate, mindestens eine Wochenstunde
- # Preis: (ohne Projektfahrten) Je nach Material 100 – 900 Euro
- # Benötigte Ausstattung: Standard-Schulausstattung

Gibt es die Möglichkeit, das Foyer der Schule oder eines Hotels zu nutzen beziehungsweise einen Raum zu mieten, können zum Beispiel Stellwände genutzt und auch Vitrinen (eventuell von örtlichen Museen zu leihen) in die Ausstellung einbezogen werden. In denen können beispielsweise persönliche Dokumente, Fotos oder Bücher gezeigt werden.

### **Vorkenntnisse**

Das Niveau einer Ausstellung ist immer abhängig von der Klassenstufe, die sie erarbeiten will beziehungsweise soll. Prinzipiell sind Schülersausstellungen in jedem Alter möglich. Empfehlenswert erscheint die Erstellung einer Ausstellung ab Klasse 9, da eine so komplexe Arbeit historische Grundkenntnisse voraussetzt.

Haben die Schülerinnen und Schüler das entsprechende Grundwissen vor dem Beginn der Projektarbeit durch den Fachunterricht noch nicht, muss dies für die erste Arbeitsphase eingeplant werden. Dies ist besonders dann wichtig, wenn sich Fächer wie Deutsch, Musik oder Kunst Themen aus der Zeit des Nationalsozialismus zuwenden, bevor dieser im Geschichtsunterricht behandelt wurde.

Die Erstellung einer Ausstellung bietet gute Möglichkeiten, Spezialkenntnisse zu erlangen und einen fächerübergreifenden Unterricht durchzuführen.

### **Gruppenzusammensetzung**

Eine Ausstellung zu erstellen, erfordert die Arbeit sowohl in der ganzen Klasse als auch in Kleingruppen. Damit trägt diese Form der Projektarbeit neben der Erweiterung der Sachkompetenz auch zur Förderung der sozialen Kompetenz bei. Die Zusammensetzung der Kleingruppen sollte die Lehrerin oder der Lehrer in der Vorbereitungsphase bedenken.

## **Überlegungen zu den Arbeitsformen**

Vor Beginn der inhaltlichen Arbeit sollte die Lehrkraft die Arbeitsformen zusammenstellen, die sich für das entsprechende Thema anbieten.

Ist es möglich, mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen zu arbeiten, sollte die ausführliche Vorbereitung und Nachbereitung eines solchen Gesprächs eingeplant werden. Dazu gehört neben der Wiederholung von Kenntnissen zu den historischen Zusammenhängen unter denen der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin lebte, auch die Erarbeitung eines Fragenkatalogs und die Planung des Gesprächs.

Sehr wichtig ist es, den Schülerinnen und Schülern zu einem kritischen Blick auf die Darstellungen von Zeitzeuginnen sowie Zeitzeugen zu verhelfen. Sie sollen erkennen, dass die Erlebnisse und Erfahrungen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen teilweise unreflektiert wiedergegeben werden und auch von den historischen Zusammenhängen abweichen können. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch das Gespräch mit Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen, das Einzelschicksal in die große Geschichte einzuordnen.

Außerdem gibt es die Möglichkeit, die Familiengeschichte der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen. Für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin ist es interessant, welche Geschichten und Anekdoten in der Familie weitergegeben werden. Auch wenn zu vielen Themenbereichen des Nationalsozialismus in Deutschland die Familienangehörigen, die diese Zeit erlebten, nicht mehr selbst erzählen können. Außerdem wird der ganzen Klasse beim Vorstellen von Familienbefragungen bewusst, welche ähnlichen Erfahrungen unterschiedliche Familien machten.

Wenn sich ein Bezug zur regionalen Geschichte anbietet, sollte er unbedingt genutzt werden. Dadurch erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Geschichte nicht nur in weit entfernten Orten stattfand, sondern dass sich ähnliche Ereignisse auch in der eigenen Stadt/Gemeinde ereignet haben, zum Beispiel, in einem Haus, das man fast nie wahrnahm. So werden Ereignisse aus der Zeit des Nationalsozialismus, die für die Schülerinnen und Schüler in einer weit zurückliegenden Zeit stattfanden, emotional fassbarer und vorstellbarer.

## **Einbeziehung von Quellen**

Die Arbeit mit und in Bibliotheken kennen Schülerinnen und Schüler seit der Grundschulzeit. Der Hinweis, bei der Materialsammlung auch auf Bibliotheken zurückzugreifen, ist trotzdem wichtig. Schülerinnen und Schüler nutzen schon seit mehreren Jahren besonders gern und möglichst ausschließlich die neuen Medien. Dies kann auch Anlass sein, einen kritischen Umgang mit Informationen aus dem Internet zu üben.

Der Lehrer oder die Lehrerin sollte außerdem im Vorfeld abklären, inwieweit die Archivarbeit für das Anlegen der Materialsammlung hilfreich ist. Vor allem in Oberstufenklassen ist die Recherche in Archiven zu empfehlen, da neben selbstständiger Tätigkeit auch die Analyse von Quellen und ihre Einordnung in historische Kontexte geübt und gefestigt werden.

Wenn erstmals in einem Archiv gearbeitet wird, müssen mehrere Stunden für eine Einführung ins Archiv und seine Arbeitsweise sowie Übungen zum Umgang mit den dort zu findenden Quellen eingeplant werden.

### **Arbeitsphase**

Der Beginn der Arbeitsphase dient der Wiederholung der Grundkenntnisse und der Schaffung einer gemeinsamen Ausgangslage für alle Beteiligten. Anschließend sollte innerhalb der ganzen Klasse /Projektgruppe gemeinsam beraten werden, welche Teilthemen für die umfassende Darstellung des gewählten Ausstellungsthemas bearbeitet werden müssen.

Die Teilthemen machen dann schon eine Grundstruktur der Ausstellung sichtbar. An dieser Stelle ist eine gemeinsame Besprechung der Recherchemöglichkeiten in Archiven, Bibliotheken, bei Zeitzeugen sowie Zeitzeuginnen oder auch im Internet wichtig. Gegebenenfalls folgt dann die Einführung in die Archivarbeit und /oder die Vorbereitung der Zeitzeugengespräche.

Die Arbeitsgruppen werden nach den gemeinsamen Vorbereitungen gebildet. Die Mitglieder einer jeden Kleingruppe müssen sich zunächst darauf verständigen, welches Teilthema sie gemeinsam bearbeiten wollen. Der Lehrer oder die Lehrerin muss vermeiden, dass zwei Gruppen die gleiche Arbeit leisten wollen.

Der zweite Abschnitt der Arbeitsphase widmet sich der Recherche. In diesem Zeitraum arbeiten die Schülerinnen und Schüler weitestgehend selbstständig und legen sich eine Materialsammlung an, zu der auch Bilder, Graphiken oder Ausschnitte aus literarischen Werken gehören sollten.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen und erweitern in dieser Phase ihre historischen Kenntnisse und damit ihre Sachkompetenz. Der Lehrer oder die Lehrerin legt seine beziehungsweise ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Beobachtung der Gruppen, insbesondere das Einbeziehen aller Gruppenmitglieder.

Am Ende der ersten Arbeitsphase stellen die Kleingruppen zur Absicherung der Information aller Beteiligten ihr gesammeltes Material in den Grundzügen der Klasse /Projektgruppe vor. Erst dann ist es möglich, das „Layout“ der Ausstellung zu planen.

Als Diskussionsgrundlage erarbeitet jede Kleingruppe einen Vorschlag und stellt diesen vor. Anschließend wählt die Klasse /Projektgruppe die besten Vorschläge oder Teile davon aus. So kann die Gestaltung der Ausstellung der Altersstufe angepasst werden.

### **Verwertung der Materialsammlung**

In der nächsten Arbeitsphase müssen die Kleingruppen nun entsprechend der gemeinsamen Layout-Absprachen ihre Materialsammlungen verwerten. Einerseits können die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage des gesammelten Materials Texte schreiben. Entsprechend der Art der Ausstellung und des Alters der Schülerschaft können das eher berichtende Texte, aber auch Reportagen oder Kommentare sein. Da unterschiedliche journalistische und literarische Textsorten Bestandteil des Deutschunterrichts sind, bietet sich hier wieder eine fächerübergreifende Arbeit an.

Informationen der Materialsammlung lassen sich auch in grafischer Form verarbeiten, was eine Auflockerung des Textes und wiederum eine Anwendung von Kenntnissen aus dem Informatikunterricht bedeutet. Da eine Ausstellung schon durch die optische Gestaltung die Aufmerksamkeit des Besuchers und der Besucherin wecken soll, darf sie natürlich nicht zu textlastig und überfüllt wirken. Deshalb sollten alle Gruppen auch Bildmaterial verwenden, das die Aussagen der Ausstellung illustriert und hilft zu interpretieren. Dieses können persönliche Dokumente oder Fotos sein wie auch in Büchern und Zeitschriften recherchierte Fotos oder Karikaturen.

Wichtig ist, dass die Texte auf die grafischen Elemente Bezug nehmen oder eigene, interpretierende bzw. Denkanstöße gebende Bildunterschriften erhalten. Die Umsetzung entsprechend des Layouts kostet erfahrungsgemäß mehr Zeit, als vorher geplant wurde. Häufig treten „technische Unwägbarkeiten“ auf – insbesondere Computer- und Softwareprobleme.

### **Ausstellungseröffnung**

Sehr wichtig für den Abschluss eines zeitlich und arbeitsmäßig so aufwendigen Projektes wie einer Schülersausstellung ist eine Eröffnung und Präsentation für die Öffentlichkeit. Die Schülerinnen und Schüler müssen überlegen, vor wem die Präsentation stattfinden soll. Mögliche Arbeitsschritte sind Flyeraushang für eine schulinterne Veranstaltung, ein Artikel für die regionalen Medien oder Einladungen an andere Schulen und Vertreter sowie Vertreterinnen der Kommune.

Gleichzeitig sollte ein Teil der Klasse/Gruppe die Eröffnung sowohl organisatorisch (Ablauf, Begrüßung, Reden, musikalische Umrahmung...) als auch inhaltlich (Einführung in die Ausstellung und Darstellung der eigenen Arbeit) vorbereiten.

Diese öffentliche Präsentation der gemeinsamen Arbeit vermittelt den Schülerinnen und Schülern Stolz auf das Erreichte und erhöht das Selbstvertrauen. Außerdem ist dies noch einmal eine Möglichkeit, verschiedene Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (gemeinsame Vorbereitung, öffentliche Darstellung der Ergebnisse, eventuell Führen von Diskussionen) weiterzuentwickeln.

## **2.9 Musikprojekte**

*Gabriele Knapp*

Musik als Thema und Musik als kreatives Medium in der historisch-politischen Bildung hilft insbesondere jungen Menschen, die schwer erträglichen und in ihrer emotionalen Dimension mit Worten nicht zu beschreibenden historischen Ereignisse aus der Zeit des Nationalsozialismus über einen nonverbalen Weg (rezeptiv oder produktiv) zu erfahren. So können sich Schülerinnen und Schüler beispielsweise über die (musikalische) Auseinandersetzung mit Liedern aus Konzentrationslagern Wissen über den historischen Kontext von NS-Verfolgung und KZ-Gefangenschaft aneignen.

Über den Einsatz kreativer Arbeitstechniken in der historisch-politischen Bildungsarbeit gibt es bislang wenig Literatur. Das Zeichnen und das Anfertigen von Papiercollagen, Wandtafeln oder kleinen Kunstgegenständen beispielsweise dürfte jedoch zu den gängigen Praktiken bei der Arbeit mit Jugendlichen gehören. Kreative Methoden können – weil sie das ganzheitliche Erleben aktivieren – eine gute Ergänzung zu herkömmlichen Methoden wie Führungen, Vorträgen oder dem Quellen- und Literaturstudium darstellen.

### **Musik als Thema historischen Lernens am Beispiel von Musik in Konzentrationslagern**

In den nationalsozialistischen Ghettos und Konzentrationslagern gab es eine große Zahl von Musikerinnen und Musikern. Diese waren, je nach Handlungsspielräumen des jeweiligen Lagers, unterschiedlich musikalisch aktiv. Anhand zahlreicher Quellen ist beispielsweise das kulturelle Leben im Ghetto und Konzentrationslager Theresienstadt dokumentiert.

Die SS-Lagerleitung nutzte die „Freizeitgestaltung“ für propagandistische Zwecke. Auch in anderen Lagern existierten von der Leitung geduldete Häftlingsorchester und -chöre oder im Verborgenen kleinere Gesangs- und Musikensembles.

Überlebende berichten zuweilen, die Musik habe ihnen das Leben gerettet. Um jedoch einer Fehleinschätzung zum Musizieren unter Extrembedingungen Vorschub zu leisten, muss betont werden, dass sich Kreativität trotz der brutalen Verhältnisse, trotz Hunger, Kälte, Erschöpfung, Gewalt und Tod entwickelte.

Die Gefangenen investierten aus eigenem Willen und nur zu oft unter Lebensgefahr Kräfte und wertvolle Freizeit, um sich und Mitgefangenen ein heimliches „Musikleben“ zu ermöglichen. Viele KZ-Häftlinge, die singen oder musizieren konnten, überlebten die Lager nicht.

Das Thema Musik in Konzentrationslagern eignet sich gut, um ein mehrtägiges oder mehrwöchiges Musik- bzw. Geschichtsprojekt in Verbindung mit einem Besuch am historischen Ort durchzuführen, beispielsweise dort, wo KZ-Lieder beziehungsweise KZ-Kompositionen entstanden.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Ab 15 bis höchstens 25 Jugendliche

# Altersstufe: Ab 14 Jahre

# Zeitbedarf: Je nach thematischem Schwerpunkt ein- bis mehrtägige Projekte (im Rahmen des Schulunterrichts) oder mehrwöchige Projekte (Kooperation Schule-Gedenkstätte)

# Preis (ohne Fahrten): Kosten bei Tagesprojekten: Sachmittel für Kopien, eventuelle Reisekosten für den Besuch einer Gedenkstätte; Kosten bei mehrwöchigen Projekten: Sachmittel für Kopien oder Filmausleihe, Reisekosten für den Besuch in der kooperierenden Gedenkstätte und eventuell in einer Fachbibliothek, eventuell Honorarmittel für eine außerschulische Fachkraft zur Projektbetreuung

# Benötigte Ausstattung: Fachliteratur zu Konzentrationslagern, Zeitzeugentexte zu Musik, Quellen und Dokumente wie Noten, Liedtexte, Programmhefte, Zeichnungen, Fotografien aus der Lagerzeit; CDs und Tonkassetten; (Dokumentar-)Filme; eventuell Musikinstrumente und Übungsräume (in der Schule oder der Gedenkstätte)

Voraussetzung sind musikhistorische Kenntnisse über den Ort. Dadurch wird der Zusammenhang zwischen Musik oder Liedern und der heutigen Gedenk- oder Bildungsstätte für Jugendliche nachvollziehbar: Was ist über die Geschichte des Ortes bekannt? Gibt es eine Ausstellung, die die historischen Ereignisse dokumentiert, durch die sich bereits Anknüpfungspunkte zum Thema Musik ergeben?

Folgende Fragen ermöglichen einen Bezug zur Musikgeschichte und selbständige forschende Weiterarbeit:

- Wurde in diesem Konzentrationslager (freiwillig / auf Befehl) musiziert oder gesungen? Gab es ein Orchester oder einen Chor?
- Wird dies durch Noten, Instrumente, Konzertprogramme, Fotos, Zeichnungen, Erinnerungsberichte überliefert? Welche Lieder wurden gesungen / welche Musik gespielt?
- Gibt es noch Zeitzeuginnen und Zeitzeugen, die im Lager Musik gemacht / gehört haben und befragt werden könnten? Was ist über deren Biografie bekannt?

Diese Fragen beantworten können die Jugendlichen durch eigenständige Recherchen, beispielsweise in einer Bibliothek oder dem Archiv einer Gedenkstätte anhand von Originalquellen (Zeichnungen, Programme aus der Lagerzeit, Fragmente von Noten, Fotos und ähnliches), Erinnerungsberichten oder von Fachliteratur.

Es empfiehlt sich, eine Vorauswahl zu treffen oder die Mitarbeiter des Archivs um entsprechende Vorarbeiten zu bitten. So können Erfolgserlebnisse bei der Recherche gewährleistet werden. Schülerinnen und Schüler besitzen meist wenig Frustrationstoleranz, wenn sie nach einer gewissen Zeit der Recherche nicht fündig werden. Können Zeitzeugen Auskunft über das (heimliche) Musizieren in einem ehemaligen Konzentrationslager geben, sollte die Möglichkeit zum Zeitzeugengespräch mit Ton- oder Videoaufzeichnung genutzt werden.

Die Ergebnisse des Projektes können die Schüler in einer Dokumentationsbroschüre, auf einer Internet-Seite oder im Rahmen einer Ausstellung an ihrer Schule präsentieren. Ziel kann auch sein, Lieder aus Konzentrationslagern selbst einzustudieren und sie auf einem Konzert darzubieten.

### **Überlegungen zur Methode**

Um Musik als Thema in der Bildungsarbeit zu Nationalsozialismus und Holocaust zu behandeln, müssen Schülerinnen und Schüler nicht immer zwangsläufig selbst musikalisch aktiv werden. Dies erfordert musikalische und pädagogische Kompetenz sowie Erfahrung in der Vermittlung. Musik als Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen fungiert dabei als eine Art „Türöffner“ zur Geschichte. Sie weckt Neugier und Interesse, auch wenn die Musik aus einer anderen geschichtlichen Epoche oder einem anderen Kulturkreis stammt.

Musizieren an der Schule ist kein Problem, da es eigens dafür vorgesehene Räume gibt. In Gedenkstätten sollten Räume zur Verfügung stehen, in denen die Jugendlichen bei Projekttagen ungestört üben können, ohne andere Besucher zu stören – beispielsweise in einer angegliederten Jugendbegegnungsstätte.

Doch sollte Musik nicht ein reines Abreagieren von Gefühlen bleiben, sondern gezielt das bisher



Erfahrene aufgreifen und auf eine andere Erlebnisebene transformieren – also eine weitere Dimension des Lernens eröffnen. Dies verhindert auch, dass Musizieren in einem ehemaligen Konzentrationslager reinen Event-Charakter bekommt und somit der Ort zur bloßen „Gruselkulisse“ für Musikdarbietungen instrumentalisiert wird. Da Gedenkstätten auch Orte der Trauer und der Besinnung sind, muss die dort gespielte Musik dem Ort angemessen sein. Dies muss jedoch noch keine Festlegung der Musikrichtung bedeuten.

### **Themenbeispiele für musikbezogene Studientage und Unterrichtseinheiten**

Musik in Ghettos und Konzentrationslagern eignet sich nicht nur als Thema für die außerschulische Projektarbeit, sondern auch für den schulischen Unterricht. Eine kürzere Unterrichtseinheit kann die Biografie eines musikalisch aktiven Lagerhäftlings oder eines seiner Lieder (sofern Noten dazu überliefert sind oder eine Tonaufnahme existiert) behandeln.

#### **Studientage zu Musik**

Oder eine Schulklasse befasst sich im Rahmen eines mehrstündigen Studientages mit der Funktion und Wirkung von Musik in Ghettos und Konzentrationslagern. Als Einstieg kann der Propagandafilm „Der Führer schenkt den Juden eine Stadt“ (1944, Regie: Kurt Gerron, 22 Min.) eingesetzt werden. Der Film ist unterlegt mit Musik von den Nationalsozialisten verbotener jüdischer Komponisten.

In der Diskussion über den Film können die Themen Musik als Propagandamedium und die Ausgrenzung jüdischer Musiker und Komponisten aus dem Musikleben im Dritten Reich erörtert werden. Außerdem können die Verfolgung und Vertreibung von jüdischen Musikerinnen und Musikern sowie die Begriffe „entartete Musik“ beziehungsweise „verfemte Musik“ zur Sprache kommen. Hier bietet sich eine Überleitung zu Musik in Ghettos und Konzentrationslager an.

In Kleingruppen werden dann unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, wie Musik im Warschauer Ghetto, die „Freizeitgestaltung“ in Theresienstadt, die Kinderoper Brundibár in Theresienstadt oder Musik in Auschwitz. Anhand von vorbereiteten Materialien und mittels eigenständiger Recherche arbeiten die Jugendlichen frei oder nach vorgegebenen Fragestellungen zu ihrem Spezialthema.

Die Arbeitsergebnisse stellen sie anschließend im Plenum zur Diskussion vor.

Eine weitere Lerneinheit kann in einem etwa vier- bis sechsstündigen Studientag andere Schwerpunkte zum Thema Musik im Nationalsozialismus setzen: Auf eine Einführung über die Zeit des Nationalsozialismus, die als Kontrolle des realen Kenntnisstandes der Klasse/Gruppe dient, folgt ein zum Thema passender Film als Einstieg. Dieser sollte nicht länger als 45–60 Min. dauern.

Wichtig ist, dass Musik im Film thematisiert wird beziehungsweise der Film mit Musik unterlegt ist. Dokumentarfilme mit Aufnahmen aus der NS-Zeit sind didaktisch sinnvoller als aktuelle Spielfilme, die historische (Musik-)Ereignisse rekonstruieren. CDs oder Musikkassetten mit Originalmusik aus dem Dritten Reich können Schülerinnen und Schüler möglichst selbständig anhören.

Falls Musikstücke mit der Klasse einstudiert werden, sollte dies nicht mit NS-Liedern beziehungsweise der Musik der Täter geschehen. Gleichwohl sollten diese kritisch analysiert und nach ihrer Wirkungsweise und Funktion bewertet werden.

In einer Phase des forschenden, selbständigen Arbeitens, für die ausreichend Zeit eingeplant wird (ca. ein Drittel der gesamten Lerneinheit), können die Jugendlichen sich in ihr Spezialthema vertiefen, eigene Fragen entwickeln, Widersprüchlichkeiten in den Dokumenten entdecken usw. Bemerkenswert am Ende dieser Arbeitsphase, sie hätten „zu wenig Zeit“ gehabt, ist diese erfolgreich verlaufen.

### **Vorschläge für Teilbereiche**

Teilbereiche des Themas Musik im Nationalsozialismus, die an Studientagen, in mehrstündigen Unterrichtseinheiten oder in Arbeitsgruppen angeboten werden können, lauten:

- Schicksale von Musikerinnen und Musikern (Ausgrenzung aus dem Musikleben, Vertreibung, Verfolgung, KZ-Gefangenschaft, Exil, Remigration),
- „Entartete Musik“ (Jazz, Swing, Musik jüdischer Komponistinnen und Komponisten, sog. „jüdische Musik“),
- Musik in der nationalsozialistischen Bewegung (z. B. Gesetze der Reichsmusikkammer, Lieder der Hitlerjugend / des Bundes deutscher Mädel, Lieder oppositioneller Jugendlicher),
- Musik im nationalsozialistischen Alltag (Hausmusik, Musikunterricht in der Schule, Musikstudium),
- Unterhaltungsmusik im Nationalsozialismus.

Für ein multiperspektivisches Herangehen ist eine Kombination dieser Teilbereiche sinnvoll.

### **Literatur**

Bartkowiak, Anna Magdalena: „Der Krieg ist ein Winterschlaf der Kultur“. Musik in Auschwitz. In: Rathenow, Hanns- Fred (Hrsg.): Essays nach Auschwitz. Ein Seminar 40 Jahre nach Adornos Radiovortrag. Herbolzheim 2007, S. 95–101.

Cless, Olaf: Wie soll man dieses Volk ändern? Der Todesmarsch, die Lagerbefreiung und die Klaviersonate: Karl Amadeus Hartmanns Komposition „27. April 1945“. In: Die taz, 07.05.1990.

Dorn, Babette: Genie und Courage – Erfolg und Verfolgung: Die Komponistin Ilse Fromm- Michaels. In: Anna-Christine Rhode-Jüchtern / Maria Kublitz-Kramer (Hrsg.), Echolos. Klangwelten verfolgter Musikerinnen in der NS-Zeit. Bielefeld: Aisthesis 2004, S. 143–172.

Dorner, Birgit: Bilder der Erinnerung – Ansätze kreativer kunstpädagogischer Methoden im Gedenkstättenbereich. In: Bernhard Schoßig (Hrsg.): Jugendgästehaus Dachau. Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Erfahrungen und Perspektiven. 23.–26. April 1998. Tagungsdokumentation. München 1999, S. 33–36.

Ehmann, Annegret: Die Bedeutung von Nationalsozialismus und Holocaust für die politische Bildung junger Deutscher. In: Dethlefsen, Knuth (Hrsg.): Erinnern und Gedenken. Zur Bedeutung der historisch-politischen Bildung im deutsch-polnischen Jugendaustausch. Potsdam, Warschau 2002, S. 113–123.

Fahle, Dirk: Kreatives Gestalten am authentischen Ort. In: Wege des Erinnerns. Gedenkstättenarbeit. Kreatives Arbeiten an authentischen Orten. Schriftenreihe zur Lehrerfort- und –weiterbildung. Heft Nr. 44/2000, S. 16–18.

Genger, Angela: Vorurteile und ihre Überwindung. Eine Gedenkstätte und ihre Bedeutung für die Arbeit mit Jugendlichen. In: Tribüne, Jg. 25, 1986, Heft 100, S. 89–94.

Heister, Hanns-Werner: Ende und Neubeginn. Karl Amadeus Hartmann: 2. Klaviersonate 27. April 1945. In: Brundhilde Sonntag, Hans-Werner Boesch, Detlef Gojowy (Hrsg.), Die dunkle Last. Musik und Nationalsozialismus. Köln: Bela Verlag 1999, S. 318–335.

Knapp, Gabriele: Erinnerungsarbeit mit Musik am Beispiel eines Studientages im Haus der Wannsee-Konferenz. In: Mitteilungen & Materialien. Zeitschrift für Museum und Bildung, Nr. 52, 1999, 42–60.

Knapp, Gabriele: Musik als Medium in der Bildungsarbeit zu Nationalsozialismus und Holocaust – Überlegungen zu einer musikbezogenen Erinnerungsarbeit mit Jugendlichen. In: Hansen-Scha-berg, Inge; Müller, Ulrike (Hrsg.): „Ethik der Erinnerung“ in der Praxis. Zur Vermittlung von Verfolgungs- und Exilerfahrungen. Wuppertal 2005.

Pöppmann, Dirk: Komponieren nach Auschwitz. Die Verarbeitung des Holocaust in der Musik. In: Tillmann Bendikowski u.a. (Hrsg.), Die Macht der Töne. Musik als Mittel politischer Identitätsstiftung im 20. Jahrhundert. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot 2003. Reich, Wieland: Musik zum Gedenken an die Reichspogromnacht. John Zorn: „Shtetl (Ghetto Life)“ – Materialien und didaktische Informationen. In: Musik in der Schule, 5/1994, S. 243–247.

Reich, Wieland: Klänge des Erinnerns. 1. September 1939 – Karl Amadeus Hartmann: „Concerto funebre“ für Solo-Violine und Streichorchester. In: Musik in der Schule 2/1998, S. 64–69.

Reich, Wieland: Klänge des Erinnerns. Jom Hashoa /27. Januar. Benjamin Frankel: Concerto für Violin and Orchestra, Op. 24. In: Musik in der Schule, 1/1999, S. 17–22.

Saager, Michael: Gesichter des Todes. Das Projekt „Verdi – Nachdenken über den Tod“ in der Glocke. Was kommt heraus, wenn Schüler sich mit dem Ende des Lebens befassen? In: taz bremen, Freitag, 26. Oktober 2001.

Schneider-Müller, Ulrike: Mut machen zur kreativen Arbeit. In: Wege des Erinnerns. Gedenkstättenarbeit. Kreatives Arbeiten an authentischen Orten. Schriftenreihe zur Lehrerfort- und –weiterbildung. Heft Nr. 44/2000, S. 9–11.

## Medien

Fromm-Michaels, Ilse [1888–1986]: Sämtliche Klavierwerke. Babette Dorn, Piano. Tacet, DDD, Stuttgart-Bad Cannstatt 1999.

Kahan, Bente: Stimmen aus Theresienstadt. Lieder nach Gedichten von Ilse Weber & Songs aus den Kabarets. Prod. Teater Dybbuk, Oslo, Bente Kahan, CD 002 1995.

Hartmann, Karl Amadeus: Sonate „27. April 1945“. Benedikt Koehlen, Klavier. Audio CD, Col Legno AU 31807, European Union 2000.

Lotoro, Francesco (Hrsg.): KZ Musik. Encyclopedia of music composed in concentration camps (1933–1945). Music Alliance Membran GmbH, Hamburg, o.J.

Im Bestand der Bibliothek/Mediothek im Haus der Wannsee-Konferenz, Berlin, befinden sich zahlreiche Originaldokumente, Medien und Literatur zum Thema. Auf: [www.ghwk.de](http://www.ghwk.de)

Online-Recherchen im Bestand dieser Präsenzbibliothek sind möglich auf:

[www.zeitgeschichte-online.de](http://www.zeitgeschichte-online.de)

## 2.10 Kunst als Zeugnis

*Matthias Schwerendt, Paul Stefanowske, Ingolf Seidel, Dagi Knellessen*

Viele der realen Geschehnisse im Nationalsozialismus sowie das Erleben der Opfer sind für die Nachgeborenen nur in ihrer Abstraktion nachvollziehbar. Die Nicht-Eindeutigkeit von Kunst sowie die Rezeption ihrer Entstehung bieten Chancen einer besonderen Form von empathischer Annäherung. Diese kann das Geschehene reflektieren, ohne einer vorschnellen Identifikation mit den Verfolgten und Gepeinigten zu erliegen und sie zu vereinnahmen.

Die in den Konzentrationslagern geschaffenen Bilder sind künstlerische Zeugnisse der Verfolgten. Sie erhalten ihre Autorität durch den primären Charakter der Darstellung. Die oft erzählende Struktur der in den Lagern entstandenen Bilder macht diese zu Zeugnissen, welche die Geschichte der jeweiligen Lagerrealitäten zu rekonstruieren vermögen. Die erzählende Struktur gibt zentral die Sicht der Häftlingsgruppen wieder.

Historische Bildung kann anbieten, in diesen Bildern zu lesen und sie zu übersetzen – etwa mithilfe von belegbaren Quellen wie der Biographie des Künstlers oder der Künstlerin. So kann eine Annäherung an die Ereignisgeschichte der nationalsozialistischen Konzentrationslager mittels Kunst für Jugendliche möglich werden.

So eindrücklich das subjektive Erleben bei Führungen an den historischen Orten oder bei der Rezeption von Kunst auch sein mag, die Struktur der Häftlingsgesellschaft, die Funktionsweise des Lagersystems und die Macht der SS bedürfen der Erklärung. Kunst, die sich extremen menschlichen Erfahrungen im Kontext nationalsozialistischer Massenverbrechen widmet, macht in der

historisch-politischen Bildung folgende Prämissen erforderlich: Man muss sie ihre eigene künstlerische Sprache entfalten lassen und gleichermaßen präzise das spezifische derjenigen historischen Orte erklären, über die in den Kunstwerken kommuniziert und reflektiert wird.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Kleingruppen

# Altersstufe: ab 16 Jahren

# Zeitbedarf: keine Angaben

# Preis (ohne Fahrten): nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Reproduktionen von Kunstwerken, ggfs. Fotoapparat

Die hier skizzierten Konzepte und Methoden für die kunstpädagogische Arbeit zum Thema Holocaust in Gedenkstätten und Schulen richten sich an Jugendliche ab 15 Jahren und Erwachsene als Zielgruppe. Allerdings setzt das Konzept ein Grundwissen über Nationalsozialismus, Holocaust und andere Massenverbrechen in diesem Kontext voraus. Eine Vorbereitung, beispielsweise durch begleitende Lehrer, ist wünschenswert.

## **Kunstpädagogische Herangehensweisen**

Ein wesentlicher Aspekt der Arbeit mit Kunst sind Übungen, in denen sich die Teilnehmenden mit Bildern von Künstler/innen, die in den Konzentrationslagern inhaftiert waren, auseinandersetzen können. Kopien von Kunstwerken sollten dabei von den Teilnehmenden selbst ausgewählt werden auf der Grundlage ihrer Erfahrungen und Erlebnisse aus dem vorangegangenen Gedenkstättenbesuch.

Führungen über historische Gelände können mit literarischen Ausführungen und Zeitzeugenberichten kontrastiert werden, indem Textpassagen zum Vorlesen an die Teilnehmenden verteilt und offene Fragen geklärt werden. Dabei sollten die Textformen und ihre Hintergründe erläutert werden – ob beispielsweise ein Zeitzeugenbericht oder eine literarische Figur benutzt werden.

Eine zentrale Übung kann die Arbeit mit einem „Gedenkstättencluster“ sein, das sich über die Zeit des Seminars mit Bildern der Teilnehmenden füllt und eine imaginäre Erinnerungslandschaft in Form eines reproduzierten Lageplans der Gedenkstätte abbildet. Die Teilnehmenden ergänzen je nach Fragestellung die Perspektive der Kunstwerke und ihre persönlichen Interpretationen auf dem Plan der vorliegenden Erinnerungslandschaft und stellen so den Prozess ihres Zugangs an das Gedenkstätten Gelände dar.

Photographische Erkundungen können die Teilnehmenden noch stärker in eine forschende Perspektive bringen. Indem sie selbst mit der Kamera über das Gelände gehen, wird ihr Blick geschärft für künstlich Geschaffenes und bewusste Inszenierungen von Gedenken. Reflektionen über die Emotionen der Teilnehmenden ermöglichen es den Jugendlichen, ihre Gefühle über ihre Wahrnehmung des historischen Ortes zur Sprache zu bringen. Dabei ist von großer Bedeutung, dass eine weite Bandbreite von Gefühlen legitim ist – von Betroffenheit und Trauer über Wut bis zum Gefühl einer emotionalen Distanz zum Geschehenen.

Bewährt haben sich außerdem kunstpädagogische Aktivitäten, in denen die Teilnehmer/innen sich selbst zum Ausdruck bringen können, z. B. Malen und Zeichnen, kreatives Schreiben, theaterpädagogische Elemente, Erinnerungscollagen oder Arbeit mit Ton. Es sollten mehrere Medien zur Auswahl gestellt werden, so dass die Teilnehmenden ein Medium wählen können, mit dem sie gerne arbeiten.

## **Grenzen der gedenkstättenpädagogischen Arbeit mit Kunst**

Eine wichtige Frage ist die nach den Grenzen von Kunst in der gedenkstättenpädagogischen Arbeit. Die Kunst, das Lernen an historischen Orten in Bewegung zu bringen, besteht darin, einen Prozess des Perspektivenwechsel bei den Teilnehmenden anzustoßen. Dieser sollte sich die historische Quellenlage zunutze machen und zugleich neue Wege der Präsentation gehen. Künstlerische Umwege, die sich der Methode einer Spurensicherung bedienen, nehmen die Teilnehmenden mit auf eine Bildungsreise, wo ihnen Zeitzeug/innen oder deren Biographien begegnen mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Leidensgeschichten.

Die pädagogische Herausforderung besteht darin, einen Bildungsprozess zu fördern, zu begleiten und kritisch zu kommentieren, in dem die Teilnehmenden eigene Ergebnisse erzeugen und präsentieren. Ästhetische Bildung in diesem Kontext versteht sich als prozesshaftes Lernen in kleinen Schritten, das sich ausdrücklich nicht außerhalb des Kontextes eines geschichtlichen Ortes bewegt und eigene Befindlichkeiten ausdrückt. Die Teilnehmenden werden dabei nicht selbst zu Kunstschaffenden. Stattdessen bekommen sie die Möglichkeit, sich über künstlerische Medien den Gedenkorten und den musealen Ausstellungen anzunähern.

Idealerweise werden so Erweiterungen und Erfahrungsräume erschlossen, die im Rahmen von Gedenkstättenfahrten und -besuchen meist nicht behandelt oder bestenfalls kurz angerissen werden können. In Bildern zu lesen ist eine Aufgabe, die auch mit bildungsfernen Gruppen gut umzusetzen ist. Zeichnungen und Bilder ermöglichen den Erfahrungen der Verfasser zufolge einen emotionalen Zugang, ähnlich wie Begegnungen mit Zeitzeug/innen.

Ein wesentliches Anliegen von kunstbezogenen Konzepten sollte darin bestehen, nicht bei Emotionalisierungen und Moralpädagogik zu verharren, da Gefühle für sich nicht zwangsläufig einen Lernprozess im Sinne historischen Verstehens evozieren.

Allein kunst- oder theaterpädagogische Konzepte können der historischen Komplexität nicht gerecht werden. Ebenso wenig kann eine rein kognitive Wissensvermittlung angesichts des zunehmenden zeitlichen Abstands jungen Menschen einen empathischen Zugang eröffnen, beziehungsweise überbordende Emotionalisierungen und Opferidentifizierungen thematisieren. Aus diesem Wissen heraus sollten die unterschiedlichen pädagogischen Zugangsweisen kombiniert werden. Kunstpädagogisches Arbeiten ist kein Ersatz für die schulische Thematisierung des Nationalsozialismus, sondern vielmehr eine Möglichkeit, sie zu erweitern.

### **Beispiele aus der Praxis**

Die hier geschilderten Praxisbeispiele und -erfahrungen beziehen sich auf das pädagogische Projekt „Kunst als Zeugnis“ des Berliner Arbeitskreis Konfrontationen, das durch das Programm „entimon“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde.

Das Modul „Zeichnen im Rückblick“ des Arbeitskreis Konfrontationen vertieft anhand der Werke von zwei Künstlerinnen und ehemaligen Ravensbrückerinnen die Perspektive der Häftlingsfrauen auf den Lageralltag und stellt ihre Biographien vor. Ausgewählt wurden die deutsche Künstlerin Helen Ernst und die Ungarin Edith Kiss. Beide Frauen stehen mit ihren Bildern für den Versuch, sich durch den künstlerischen Schaffensprozess vom Trauma der Haft zu befreien. Beiden gelingt dieser erhoffte Prozess der Erleichterung nicht. Helen Ernst stirbt im März 1948 geschwächt an den Folgen der Konzentrationslagerhaft. Edith Kiss, die im Jahre 1948 von Ungarn in den Westen übersiedelte, nahm sich 1966 in Paris das Leben.

Ähnlich, ja deckungsgleich ist die Intention der beiden Frauen zu malen, gänzlich unterschiedlich ist ihr Stil und der Gegenstand ihrer Bilder. Helen Ernst konzentriert sich in den dunkel gehaltenen Tuschepinselzeichnungen, die durch ein pastellartiges blau ergänzt sind, ausschließlich auf

die Körperhaltung der Häftlingsfrauen, die zumeist vornehmlich dargestellt in Zweier- und Dreiergruppen ohne jegliche Einbettung in einen Umgebungszusammenhang förmlich im Nichts stehen, von Leere umgeben sind.

Die in eigenwilligen pastellartigen Farben gehaltenen Gouachen von Edith Kiss hingegen stellen Szenen des Lageralltags dar. Ihr Blick richtet sich auf die Häftlingsfrauen im konkreten Zusammenhang mit dem äußeren Geschehen. Sie hält Momentaufnahmen fest, die endlos wirken und von Bild zu Bild einen katastrophalen Ablauf beschreiben, der ebenso endlos scheint.

Die Bilder der beiden Künstlerinnen eröffnen in ihrer Gegensätzlichkeit zwei Ebenen der Annäherung an den Lageralltag der Häftlingsfrauen. Mit den Zeichnungen von Helen Ernst kann über den dramatischen psychischen und physischen Zustand der Frauen gesprochen werden. Dies setzt Einfühlungsvermögen voraus, ohne sich im Pathos zu verlieren. Anhand der Bilder von Edith Kiss lassen sich die Lagerverhältnisse thematisieren, wie beispielweise die Ankunftssituation, das Verhalten der Aufseherinnen und die Zwangsarbeit.

Der zweite Schwerpunkt des Moduls beschäftigt sich mit den Biographien der beiden Künstlerinnen. Diese ziehen bewusst ihr Leben vor der Inhaftierung und nach der Befreiung mit ein und reduzieren den Lebenslauf nicht auf die Verfolgungs- und Haftzeit. Die Gesamtbiographien stellen die Persönlichkeiten der Frauen, ihren beruflichen und künstlerischen Werdegang heraus. Und sie verdeutlichen wie die nationalsozialistische Verfolgung und Haft einen unwiderruflichen Bruch im Leben der politisch und sozial engagierten Graphikerin und Künstlerin Helen Ernst und der erfolgreichen Malerin Edith Kiss in Ungarn markiert, der für beide Frauen nicht zu überwinden war.

### **Erfahrungen aus der Praxis**

Im Seminargeschehen zeigt sich häufiger die Problematik des emotionalen Nachempfindens, welches vor allem Jugendliche im Identitätsfindungsprozess zu überwältigen droht und den Weg zu einer kritischen Annäherung an Geschichte verbaut.

Während eines Seminars an der Gedenkstätte Ravensbrück wurde dieses Problem beispielhaft deutlich. In der Schulklasse waren zwei Teilnehmerinnen, die sich der Gothik- und Dark Wave-Subkultur zugehörig fühlten. Die Situation in der Gedenkstätte – die Nähe zum ehemaligen Konzentrationslager und die Unterbringung in den früheren Wohnhäusern der Aufseherinnen – beeindruckte vor allem diese beiden Teilnehmerinnen. Hinzu kam, dass sie sich durch ihre subkulturelle Identifizierung als Außenseiterinnen fühlten und real bereits Bedrohungen durch Neo-Nazis ausgesetzt waren.

Die auf der künstlichen Halbinsel des Schwedtsees stehende Skulptur „Tragende“ (1959) von Will Lammert wurde für die beiden Jugendlichen zu einem zentralen Bezugspunkt. Sie entzündeten in den frühen Abendstunden Kerzen am Fuß der Skulptur und verbrachten ihre Zeit dort. In Gesprächen wurde deutlich, dass die jungen Frauen von dem Schicksal der Gefangenen sehr berührt waren und deren hoffnungslose Situation mit der eigenen verglichen. Diese hohe Emotionalisierung und Opferidentifizierung war für die beiden Teilnehmerinnen auch der Anlass, sich im Seminarrahmen besonders intensiv mit der Geschichte der Skulptur auseinander zu setzen.

Die produktorientierte Arbeit mit eigenen Photographien, die Auseinandersetzung mit Künstlerbiographien sowie die Kontextualisierung des Ortes in den unterschiedlichen geschichtlichen Epochen von Nationalsozialismus und DDR ermöglichten der Seminargruppe Reflexion und Distanzierung. Die Gruppenmitglieder stellten außerdem auf dem Gelände befindliche Statuen, unter anderem

„Die Tragende“, mit ihren eigenen Körpern nach. Intensiver, als es eine Erklärung alleine vermocht hätte, konnte durch die physische Unmöglichkeit der Figurenhaltung aufgezeigt werden, wie Geschichtsbilder durch Formen des Gedenkens konstruiert werden und wie wenig sie sich der realen Situation in den Konzentrationslagern annähern.

Wie sehr Sichtweisen auf Bilder divergieren können und welchen subjektiven Spielraum auch Häftlingszeichnungen bieten, zeigte sich an einer Diskussion mit einer Gruppe von Teilnehmerinnen des diesjährigen 3. Ravensbrücker Generationenforums um das Bild „In der Strohschuhflechtere“ von Nina Jirsiková.

Die Zeichnung aus dem Jahr 1942 illustriert die Ausstellung im ehemaligen Industriebauhof von Ravensbrück und zeigt eine Gruppe von Frauen bei der Zwangsarbeit. Sie müssen Strohschuhe herstellen, die als Wärmeisolierung für Wehrmachtssoldaten dienten. Eine Besonderheit der Buntstiftzeichnung liegt in der individuellen Skizzierung der Gesichter und Köpfe. Die Kleidung, bestehend aus blau-weiß gestreiften Kitteln und Galoschen, entspricht dem Bild, welches allgemein von weiblichen Häftlingen der Konzentrationslager besteht. Diese Darstellung bricht das allgemein bestehende Bild von Frauen im Konzentrationslager, indem die geschminkt wirkenden Augen und überzeichneten Gesichtskonturen grotesk wirken.

Die Teilnehmerinnen der Arbeitsgruppe sahen in der Darstellung nahezu unisono vor allem das Elend der Frauen dargestellt und in der Überzeichnung einen Ausdruck der Bewahrung von Individualität. Eine karikierende Absicht konnten sie aus der Zeichnung nicht heraus lesen. In der Lesart der Interpretierenden fand sich in der Zeichnung weder Überspitzung, noch eine charakteristische Verzerrung der Personen.

## 2.11 Theaterprojekte

*Regine Gabriel*

Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ kann eine Arbeitsgrundlage für Lerngruppen jeden Alters in Gedenkstätten sein. Das „Theater der Unterdrückten“ geht von zwei Grundsätzen aus: Der Zuschauer als passives Wesen und Objekt soll zum Aktivist der Handlung werden. Das Theater soll sich nicht nur mit der Vergangenheit beschäftigen, sondern ebenso mit der Zukunft und deren Möglichkeiten. Die Schnittstellen liegen sowohl in der Theaterpädagogik als auch in der politischen Bildung wie auch im politischen Theater.



Die von Boal erdachten und erprobten Formen wie „Statuentheater“ und „Unsichtbares Theater“ ermöglichen eine inhaltliche Auseinandersetzung, indem die Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers bewusst erfahren und eingesetzt werden. Das Statuentheater ist eine Form, in der die Protagonisten ein Bild aus Personen stellen, das ihre kollektive Vorstellung über ein Thema zeigt.

Das Bild kann solange bearbeitet werden bis es von allen Beteiligten als Realbild akzeptiert wird. In einem weiteren Schritt formen die Teilnehmer aus diesem Realbild ein Idealbild. Wichtig ist, dass alles in einem raschen Tempo vonstatten geht, damit die Protagonisten nicht erst in Worten, sondern sofort in Bildern denken.

Unsichtbares Theater geht bei Boal immer von einem aktuellen Thema aus, das bei den Zuschauern auf Interesse stoßen soll. Es wird ein Text erarbeitet, der schriftlich fixiert wird, aber für Veränderungen offen bleibt. Die Schauspieler spielen ihre Rollen genau wie im konventionellen Theater, allerdings nicht in einem Theaterraum, sondern in anderen öffentlichen Räumen.

Die Zuschauenden wissen in der Regel nicht, dass sie Zuschauer /innen eines Theaterstücks sind (Boal 1989, S. 71ff.).

### **Ziele und Vorteile der theaterpädagogischen Arbeit**

Eines von Boals Hauptzielen ist das Beenden von Sprachlosigkeit. Im Zusammenhang mit der Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus bedeutet dies, dass das Schweigen auch der 2. und 3. Generation die notwendige Suche nach der Beendigung der Sprachlosigkeit verhindert oder zumindest hinauszögert.

Künstlerische Zugangsformen erleichtern die Kommunikation, weil eben auch ohne Sprache, durch den spärlichen Einsatz von Sprache oder durch Sprachverfremdung, Verständigung geschieht. Dies kann gerade bei Gruppen aus mehreren Nationen von großem Vorteil sein. Boal hat seine Methode zwar für Menschen in Lateinamerika entwickelt, die ihre Lebenssituationen reflektieren und möglicherweise verändern wollen. Sie kann aber auch in anderen Kontexten angewendet werden.

Begibt man sich auf den Weg der theaterpädagogischen Vermittlung, werden Teilnehmende immer unmittelbar am Lernprozess beteiligt. Dies fördert vor allem die Motivation bei Kindern und Jugendlichen sehr stark.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Max. 20

# Altersstufe: Ab 10 Jahre

# Zeitbedarf: 2 – 3 Projekttag

# Preis (ohne Fahrten): Je nach Materialbedarf zwischen 5 und 15 Euro

# Benötigte Ausstattung: Mehrere Räume, einen großen Raum für die Präsentation, Material abhängig vom Projekt

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus erleichtern diese Methoden, Kinder, Jugendliche und Erwachsene der Nachkriegsgeneration in ihrem Alltag abzuholen und dennoch Parallelen zwischen damals und heute erfahrbar zu machen. Hartmut von Hentig schreibt: „...das Theaterspiel [ist] eines der machtvollsten Bildungsmittel, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht. [...] Mit dem Bemühen, einen anderen Menschen darzustellen, gehen alle, die das Theaterspielen nicht nur als Nachahmung eines Schauspielers verstehen, einen wichtigen Schritt zur Erweiterung und Vermenschlichung des eigenen Ichs.“ (Hentig 1996, S.117 ff.)

### **Walk Act**

„Lebendige Bilder – Ein Walk Act“ war das Motto eines Projektes der Gedenkstätte Hadamar im Jahr 2006. Die Projektteilnehmer/innen im Alter zwischen zwölf und fünfzehn Jahren führten einen Walk Act (Szenisches Straßentheater) in Limburg auf. Der Walk Act wurde mit verschiedenen Techniken aus der Theaterpädagogik vorbereitet, wie zum Beispiel Präsenz- und Wahrnehmungsübungen, Körperarbeit oder dem Stellen von Standbildern.

Inspirationsrahmen für den Walk Act waren Bilder und Schüttelverse der Jugendlichen in einer Collagetechnik nach John Elsas. Elsas war ein jüdischer Künstler, dessen Nachlass während des Zweiten Weltkriegs unangetastet blieb. Die Arbeiten der Jugendlichen schlugen den Bogen zu aktuellen politischen Ereignissen, deren Folgen mit dem Wissen um die NS-Zeit besser zu verstehen sind. Themenbereiche waren: Sterbehilfe, Patiententötungen heute, Ausgrenzung, rechts-extremistische Überfälle auf Ausländer, Arbeitslosigkeit.

Alle Spieler/innen erhielten einen Bilderrahmen aus Holz, mit dem sie als Ausdrucks- und Hilfsmittel agieren konnten. Die gemeinsame schwarze Kleidung betonte die Zusammengehörigkeit der Gruppe. Außerdem lenkte sie die Aufmerksamkeit der Zuschauenden weg von möglichen Äußerlichkeiten und beförderte die Konzentration auf die Bewegungen und damit auf die Darbietung.

### **Szenische Darstellung**

Ein Beispiel für diese theaterpädagogische Methode ist die Arbeit mit Schüler/innen des vierten Grundschuljahres. Diese spielten Szenen aus dem Bilderbuch „Papa Weidt: Er bot den Nazis die Stirn“ von Inge Deutschkron und Lukas Ruegenberg. Ein Erzähler führte die Zuschauenden durch die Gesamtgeschichte, in der „Papa“ Otto Weidt in seiner Besenbinderwerkstatt in Berlin beschäftigte blinde Juden versteckt.

Die sich mehrenden Verbote für Juden wurden von den anderen Kindern als szenische Lesung vorgetragen. Diese Kinder waren im Zuschauerraum verteilt. Dadurch entstand eine große Nähe zwischen Spielenden und Zuschauenden. Es gelang damit, alle in die Handlung einzubeziehen.

### **Stabpuppenspiel**

Eine andere Form der Darstellung und Bearbeitung zum Beispiel von Opfer- oder Täterbiografien ist das Spiel mit selbst gemachten Stabpuppen. Hierfür benötigt man einen breiten Holzstab, feste Pappe und Heftzwecken. Die Pappe wird zu einer Figur zurechtgeschnitten. Die Stabpuppe kann neutral, als Rohling bestehen oder auch bemalt und gestaltet werden.

Mit diesem Medium, durch die Methode des kreativen Schreibens ergänzt, können Teilnehmende kleine Szenen präsentieren, die sich beispielsweise aus den Biografien erstellen lassen. Diese Vorgehensweise erlaubt den Spielerinnen und Spielern, sich selbst zurückzunehmen. Nicht sie stehen auf der Bühne, sondern die Stabpuppen, und diese stehen für Opfer und Täter.

### **Maskenbau und Maskenspiel**

Durch den Einsatz von Masken (besonders von Neutralmasken) können sich Spieler stärker auf den Körperausdruck konzentrieren. Das Gefühl der Spielenden, sich vermeintlich hinter den Masken verstecken zu können, macht sie beim Körpereinsatz zum einen mutiger, zum anderen müssen sie deutlich ausdrucksstärker werden, da die Gesichtsmimik als Vermittlungselement ausfällt.

Das vorangehende Erstellen von Masken ermöglicht, dass die Masken einen für die jeweilige Rolle bestimmten Ausdruck erhalten. Dies gilt auch dann, wenn es nicht gestaltete Masken (Neutralmasken) als Abdrücke des eigenen Gesichts sind. Der eigene Körper wird somit eindeutiger zum Instrument.

Für den Bau von Masken benötigt man Klarsichtfolie, um das Gesicht zu schützen, Gipsbinden, die in schmale Streifen geschnitten und in mehreren Lagen auf dem Gesicht verteilt werden. Nach einigen Stunden Trocknen kann die Maske weiter bearbeitet werden.

### **Schwierigkeiten und Voraussetzungen für theaterpädagogische Methoden**

Die Anleitenden müssen sich immer bewusst sein, dass theaterpädagogische Methoden keine Form der therapeutischen Bearbeitung des Themas Nationalsozialismus sind. Während der Erarbeitungsphase muss den Teilnehmenden immer wieder ermöglicht werden, sich von den Rollen und Figuren zu distanzieren. Identifikation mit Opfern oder Tätern darf nicht geschehen.

Wenn Teilnehmende sich absolut weigern zu spielen, muss das ernst genommen werden. Es gibt immer auch „Hilfsarbeiten“ wie Raumgestaltung oder Texte schreiben, die dann übernommen werden können.

Grundsätzlich gilt bei theaterpädagogischen (wie bei allen anderen) Methoden: Die Anleitenden müssen diese Methoden selbst erlernt und erlebt haben, um sie verantwortungsvoll einsetzen zu können. Nur dann ist man auch in der Lage zu entscheiden, welche der Möglichkeiten als Handwerkszeug zur Verfügung stehen sollen und können.

Als letztes: Es gehört eine Portion Mut dazu, selbst auf die Bühne zu gehen, um Darstellungsweisen zu demonstrieren.

**Literatur**

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt 1989.

Deutschkron, Inge/Ruegenberg, Lukas: Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn. Kevelaer 2001.  
(Rezension auf: [www.lernen-aus-der-geschichte.de](http://www.lernen-aus-der-geschichte.de))

Gabriel, Regine: Kinder als Besucherinnen und Besucher in der Gedenkstätte Hadamar. Ein Informations- und Materialheft. Historische Schriftenreihe des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen, Veröffentlichungen der Gedenkstätte Hadamar, Heft 1. Hadamar 2002.

Gabriel, Regine: Theater spielen in der Gedenkstätte. Zum Umgang mit theaterpädagogischen und gestalterischen Methoden in der Gedenkstätte Hadamar. GedenkstättenRundbrief Nr. 137, 6/2007

von Hentig, Hartmut: Bildung. München 1996.

## Kapitel: Praxisbeispiele

„Nie wieder“ ist das Leitmotiv der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus. Doch wie kann man erreichen, dass Jugendliche sich empathisch mit den Opfern und Verbrechen der NS-Diktatur auseinandersetzen? Wie werden Praxisprojekte am besten vorbereitet? Die vorgestellten Konzepte und Erfahrungen geben Antworten.

### 3. Model International Criminal Court

*Christian Geißler-Jagodzinski*

Model International Criminal Court (MICC) ist eine Simulation des Internationalen Strafgerichtshofes in Den Haag (eng. International Criminal Court, ICC). Jugendliche setzen sich in einer außerschulischen Projektwoche mit Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen sowie ihrer juristischen Verfolgung auseinander.

Schülerinnen und Schüler aus Deutschland, Polen und einem dritten europäischen Land nehmen zweimal jährlich die Rollen der Anklage, Verteidigung und von Richtern beziehungsweise Richterinnen ein und erarbeiten in trinationalen Teams Plädoyers und Urteile anhand von Ausschnitten aus Original-Gerichtsprotokollen.

Innerhalb der Projektwoche simulieren sie vier Fälle, die vor dem Nürnberger Kriegsverbrechertribunal, dem Strafgerichtshof für das frühere Jugoslawien (ICTY) und dem Strafgerichtshof für Ruanda (ICTR) verhandelt wurden. Grundlage für die Simulation sind das Rom-Statut, die Verfahrensregeln und das materielle Recht des ICC. Außerdem gibt es Workshops zu Menschenrechtsfragen sowie Gespräche mit Überlebenden nationalsozialistischer Konzentrationslager oder des Krieges in Bosnien. Ein ebenfalls mit Schülerinnen und Schülern besetztes Pressteam dokumentiert die Arbeit des Model International Criminal Courts.

#### Ziele des Projekts

Zum einen will das Projekt für den Schutz der Menschenrechte sensibilisieren und den Schülerinnen und Schülern das internationale Strafrecht und seine Institutionen als Instrument der Sanktionierung von Menschenrechtsverletzungen nahe bringen. Dabei werden Grundkenntnisse des Ablaufs rechtsstaatlicher Verfahren vermittelt sowie die Schwierigkeiten juristischer Urteilsfindung deutlich gemacht.

Ein weiteres Anliegen ist, die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus in einem für die Jugendlichen ungewohnten Rahmen zu initiieren. Zudem entwickeln die Teilnehmer/innen entsprechend ihrer Rolle und den Umständen des Falls eine eigene Position beziehungsweise sprechen ein Urteil. So schulen sie die Fähigkeit, ihre Meinung öffentlich und effektiv zu vertreten.

Andererseits müssen sie sich mit Gegenpositionen auseinandersetzen, als Richter/innen die Beweise gegeneinander abwägen sowie die Urteile entsprechend des rechtlich vorgegebenen Rahmens sprechen. Somit bedeutet die Teilnahme an der Simulation auch immer eine Auseinandersetzung mit Konflikten zwischen dem individuellen Gerechtigkeitsempfinden und dem Versuch objektiver Rechtssprechung.

### **Individuelle Vorbereitung vor Beginn der Projektwoche**

Pro Schule bewerben sich acht Schülerinnen und Schüler zwischen 16 und 20 Jahren mit einem Motivationsschreiben für die Teilnahme am Projekt. Voraussetzung ist, dass sie die Projektsprache Englisch beherrschen und sich mit Unterstützung einer Lehrkraft auf die Simulation vorbereiten. Einige von ihnen müssen bereit sein, im Presseteam mitzuarbeiten. Über die Projektwebsite können sich die Teilnehmenden Materialien zu ihrem Fall, z. B. „Anklage gegen Albert Speer“ herunterladen. Dazu gehören:

- eine Zusammenfassung der historischen Situation (Deutschland im NS, 2. Weltkrieg, Speers Rolle im NS-System);
- die Anklage, fokussiert auf den Punkt der Ausbeutung von Menschen als SklavenarbeiterInnen als ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit, strafbar unter dem Artikel 7(1)(c) des Rom-Statuts;
- ca. 4 Seiten mit Ausschnitten aus den Zeugenbefragungen vor dem Nürnberger Tribunal (IMT);
- Rechtsdokumente wie das Rom-Statut des Internationalen Strafgerichtshofs (dieses wird als Rechtsgrundlage für die Simulation verwendet) oder das Haager Abkommen von 1907;
- das Projekthandbuch, in dem der Ablauf der Simulation beschrieben ist und das Beispiele für Plädoyers und Urteile enthält.

Auf Basis dieser Materialien bereiten sich die Jugendlichen in ihren Rollen (Anklage, Verteidigung, Richterschaft, Presseteam) auf den Fall vor. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten dabei in trinationalen Teams mit je drei Personen. Der Kontakt und die Zusammenarbeit vor der Projektwoche laufen über das Internet.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: k.A.

# Altersstufe: Klasse 10–13

# Zeitbedarf: 1,5 Tage

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Großer Raum, Handbuch zur Simulation, Materialien zur Recherche des historischen Kontexts

Zur Vorbereitung müssen sich die Jugendlichen eingehend über die historische Situation des Falles informieren sowie aus den vorliegenden Dokumenten (und nur auf diese dürfen sich die Jugendlichen beziehen) eine vorläufige Anklage, Verteidigungsschrift, ein Urteil oder einen Zeitungsartikel formulieren. Die Lehrkräfte unterstützen sie beim Auffinden von Informationen, nicht jedoch beim Analysieren der Dokumente und dem Formulieren der Positionspapiere. Mit dieser Vorbereitung im Gepäck, reisen die Jugendlichen zur eigentlichen Simulation in die Internationale Jugendbegegnungsstätte im polnischen Kreisau | Krzyżowa an.

## Die Projektwoche

Vor dem Beginn der eigentlichen Prozesssimulationen nehmen die Jugendlichen an einem eintägigen Workshop zu Menschenrechtsfragen teil, in dem insbesondere das Recht auf einen fairen Prozess thematisiert wird. Zudem klären die Jugendlichen mögliche Fragen zu dem historischen Hintergrund ihres Falls.

Am zweiten Tag finden rhetorische und juristische Trainingsrunden statt. In diesen werden die Vorbereitungen ergänzt sowie einzelne juristische Strategien und das Auftreten verfeinert. Die Mitglieder des Presseteams korrigieren und schreiben in dieser Zeit ihre Artikel und lernen Zeitungslayout.

Die Simulation selbst beginnt am dritten Tag mit einer kurzen Einführung in die historische Situation. In dieser werden der Fall beziehungsweise die Verbrechen des Angeklagten für das Publikum kurz beschrieben. In der Simulation tragen die Jugendlichen formale Kleidung, die Richterschaft zum Beispiel Talare. Dies soll eine Realitätsnähe zum simulierten Rahmen „Gerichtshof“ herstellen und den formalen Charakter der Prozesse betonen.

Die Jugendlichen simulieren über circa 2,5 Stunden den reduzierten Schlussteil des Prozesses bestehend aus:

- Plädoyer der Anklage,
- Plädoyer der Verteidigung,
- Befragung der Parteien durch die Richterschaft,
- Schlussplädoyers beider Parteien.

Nach den Schlussplädoyers ziehen sich die Richter/innen zurück, um ein Urteil zu fällen. Dieses darf nur auf den in der Simulation vorgebrachten Argumenten aufbauen. Alle anderen Teilnehmer und das Publikum nutzen die Zeit für Feedback oder werden durch das Presseteam zum Prozessverlauf interviewt. Am Ende wird das Urteil verlesen.

## Auswertung

Nach dem Ende der Simulation werden die Argumente und Argumentationsstrategien reflektiert. Die Jugendlichen erhalten ein umfassendes Feedback zu ihrer Performance durch das Projektteam.

In einem Workshop diskutieren die Teilnehmer darüber hinaus über das Strafmaß und seine Angemessenheit. Nicht zuletzt wird so auch der Unterschied zwischen einer moralischen Verurteilung eines Verbrechens einerseits und seiner schwierigen und komplexen juristischen Verfolgung beziehungsweise Ahndung andererseits deutlich. Auch die Ambivalenz einer Verurteilung entsprechend der individuellen Schuldfähigkeit kommt zur Sprache.

Diese Überlegungen, das Prozessgeschehen im Projekt, O-Töne der beteiligten Jugendlichen sowie der historische Prozess und seine Vorgeschichte werden in der Projektzeitung festgehalten.

## Projektträger

Das Projekt wurde von der Kreisau-Initiative Berlin e.V. entwickelt und findet gemeinsam mit der Stiftung Kreisau für Europäische Verständigung zweimal jährlich statt. Mit den Jugendlichen arbeitet während der Simulation ein junges Team aus mehreren europäischen Ländern. Gefördert wird das Projekt durch die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ (Berlin).

## Literatur

Geißler-Jagodzinski, Christian/Mandel, Franziska: Model International Criminal Court. Projektbeschreibung unter: [www.lernen-aus-der-geschichte.de](http://www.lernen-aus-der-geschichte.de).

Kastner, Klaus: Die Völker klagen an. Der Nürnberger Prozess 1945–1946. Darmstadt: Primus Verlag 2005

Kreisau-Initiative-Berlin e.V.: Handbook MICC 2005/2006/2007/2008+ Cases 2005/2006/2007/2008. unveröffentlicht. (Auf Nachfrage eventuell beim Projekt MICC erhältlich)

Theissen, Gunnar & Nagler, Martin (Hg.): Der Internationale Strafgerichtshof – Fünf Jahre nach Rom. Tagungsdokumentation, Berlin 2004. Homepage: [www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de).

Weinke, Annette: Die Nürnberger Prozesse. München: Beck 2006

## 3.1 „Damals war es Friedrich“ / „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“

### Beispiele für den Einsatz fiktionaler und nichtfiktionaler Texte im Unterricht

*Annegret Ehmann*

Beispielhaft für den Einsatz fiktionaler und nichtfiktionaler Texte im Unterricht stehen zwei Projekte zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Die Projektreihe „Damals war es Friedrich“ richtete sich an Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe, „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“ behandelte eine 9. Hauptschulklasse in drei Unterrichtsstunden.

#### 1. „Damals war es Friedrich“ – Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus

„Damals war es Friedrich“ von Hans Peter Richter enthält die kurze Lebensgeschichte Friedrich Schneiders, Sohn jüdischer Eltern, der zur Zeit des Nationalsozialismus aufwuchs. Der Bogen spannt sich von der Geburt (1925) bis ins Alter von 17 Jahren (1942). Während eines Bombardements wird Friedrich, weil er Jude ist, aus dem Luftschutzkeller vertrieben und findet draußen, von einem Splitter getroffen, den Tod.

Der Autor erzählt die Geschichte in chronologischer Parallele zur nationalsozialistischen Judenverfolgung: In den 32 Kapiteln wird Schritt für Schritt die Entwicklung von der Entrechtung bis zur Ermordung der Juden dargestellt. Es beginnt mit Beschimpfungen und endet mit Zerstörungen, Verhaftungen und dem Tod Friedrichs, der hier stellvertretend für alle jüdischen Opfer steht.



Die Gewalttaten gegen die Juden werden unmittelbarer und konkreter erfahrbar, da ihre Auswirkungen auf der persönlichen Lebensebene Friedrichs und seiner Eltern geschildert werden. Der Ich-Erzähler ist ein nicht-jüdischer Augenzeuge, der aus seiner Perspektive als Kind und Jugendlicher ohnmächtig die Spirale der Gewalt beobachtet und miterlebt. Über die Schilderung der NS-Verfolgung hinaus vermittelt das Buch auch Einblicke in jüdisches Leben und Denken.

### **Projektreihe im Unterricht**

„Damals war es Friedrich“ stand im Mittelpunkt einer Unterrichtsreihe zum Projekt „Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus“ in einer Schule der Orientierungsstufe (5. und 6. Jahrgangsstufe) in Göttingen. Angeregt durch das Jugendbuch befragten Schülerinnen und Schüler in einer Projektwoche Zeitzeugen sowie Zeitzeuginnen aus ihrer Stadt zur Judenverfolgung, besuchten das Stadtmuseum sowie den jüdischen Friedhof und erarbeiteten sich Kenntnisse über die Verfolgung von Kindern und Jugendlichen in der Gedenkstätte Moringen.

### **Methodische Arbeitsschritte der Unterrichtsreihe zum Jugendbuch**

Da bei den Schülerinnen und Schülern dieser Altersstufe noch kein historisches Wissen über die NS-Zeit und ihre epochale Einordnung vorhanden ist, wurden Informationsblätter eingesetzt. Diese erläuterten den geschichtlichen Hintergrund in einer den Kindern verständlichen Sprache. Die Schülerinnen und Schüler lasen gemeinsam Kapitel für Kapitel und entnahmen den Begriffserläuterungen im Buchanhang weitere Informationen.

### **Methodensteckbrief**

- # Teilnehmerzahl: Normale Klassenstärke, ca. 25–30
- # Altersstufe: Sekundarstufe I, 5./6 Jg. Orientierungsstufe
- # Zeitbedarf: Mehrere Wochen mit Exkursionen (Museum, Gedenkstätte)
- # Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar
- # Benötigte Ausstattung: Lektüre; Informationsbögen für den historischen Hintergrund; Arbeitsbögen; Filmclip über die Hitler-Jugend (HJ); Museums- und Gedenkstättenbesuch

Szenische Spiele auf Grundlage der jeweiligen Kapitel sollten ein oberflächliches Durchlesen des Buches zu vermeiden. Durch das Rollenspiel konnten die Schülerinnen und Schüler das Geschehen aus den verschiedenen Perspektiven einzelner Personen nachempfinden. Der Videofilm „Die Hitlerjugend“, eine 20-minütige Dokumentation des Schulfernsehens im Bayerischen Rundfunk, wurde im Kontext der Bearbeitung des Kapitels „Die Schlaufe“ über die Ausgrenzung Friedrichs aus der Hitlerjugend eingesetzt. Klassengespräche mit Hilfe von Arbeitsbögen vertieften die Kapitel des Buches über Religion, Geschichte und Kultur des Judentums.

Mit den Gefühlen Friedrichs für ein „arisches“ Mädchen und seinen Ängsten setzten sich die Schülerinnen und Schüler anhand eines Arbeitsblattes mit folgender Aufgabenstellung auseinander: „Hast Du Zeit für mich? Ich möchte Dir etwas schreiben. Mein Vater kann es nicht verstehen; er hört nie richtig zu. Irgendjemandem muss ich es aber mitteilen, sonst halte ich es nicht mehr aus!“

Das Vorlesen besonders wichtiger Kapitel (Der Tod, Der Rabbi, Fledderer, Ende) übernahm der Lehrer. Den Abschluss bildete eine gemeinsame Lesung eines Gedichts von Johannes R. Becher: „Der Jude“.

### **Projektwoche nach der Unterrichtsreihe**

- Besuch des Museums der Stadt Göttingen, wo die Schülerinnen und Schüler angeleitet durch ein Arbeitsblatt die Zeit des Nationalsozialismus erkundeten;
- Gespräche mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen in der Schule. Fragen für die Gespräche wurden von den Schülerinnen und Schüler vorbereitet;
- Besuch des jüdischen Friedhofs zusammen mit einem der Zeitzeugen oder Zeitzeuginnen;
- Besuch der Gedenkstätte Moringen, wo sich die Schüler und Schülerinnen über das ehemalige Jugend-KZ informierten, das von 1940 bis 1945 im heutigen Landeskrankenhaus untergebracht war;
- Kreative Verarbeitung der Gefühle und Eindrücke in künstlerischen Arbeiten (Malen) und kreativem Schreiben (Texte, Gedichte);
- Auswertungsgespräch und Dokumentation in der Presse. Ein Mitarbeiter der Göttinger Zeitschrift „Extra Tip“, der die Klasse an allen Projekttagen begleitete, dokumentierte das Auswertungsgespräch der Schülerinnen und Schüler in einer Ausgabe der Zeitung.

### 2. „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“ – Stationen der Judenverfolgung

In einer 9. Hauptschulklasse behandelte der Lehrer mit seinen Schülerinnen und Schülern fächerübergreifend in Deutsch und Geschichte im Rahmen von drei Unterrichtsstunden fiktionale und nichtfiktionale Texte über die Verfolgung und Ermordung der Juden. Ziel war es, nachhaltige Lernerfolge zu erreichen und über historisches Grundwissen hinaus ethische Werte und politische Normen für die Gegenwart und Zukunft zu vermitteln.

Folgende Texte wählte er dafür aus:

- Die Kurzgeschichte „Saisonbeginn“ von Elisabeth Langgässer (1899–1950),
- Das Gedicht „Todesfuge“ von Paul Celan (= Paul Antschel, 1920–1970),
- Auszüge aus dem Protokoll der Wannsee-Konferenz (1942),
- Ein Zitat aus der Bibel.

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiteten Stationen der Judenverfolgung, analysierten historische und aktuelle Formen von Sprachverschlüsselung und deren politische Funktion.

### **Kurzinformationen zu den Texten**

1. In der Kurzgeschichte „Saisonbeginn“, veröffentlicht 1947, geht es um Judenfeindlichkeit der Einwohnerinnen und Einwohner eines Kurortes. Diese erreicht durch das Aufstellen des Schildes „In diesem Kurort sind Juden unerwünscht“ als Blickfang am Ortseingang neben einem Christuskreuz ihren sichtbaren Höhepunkt. Geschildert wird hauptsächlich das Aufstellen des Schildes. Im Mittelpunkt stehen aber die Reaktionen der Bewohnerinnen und Bewohner des Kurortes, die sich nicht dagegen verwehren. Die schöne Beschreibung des Kurorts, der für jedermann offen stehen soll, kontrastiert mit der Infamie der Aussage des Schildes.

Die Autorin Elisabeth Langgässer, katholischen Glaubens, erhielt als so genannte Halbjüdin 1936 von der Reichsschrifttumskammer Publikationsverbot. Ihr stark christlich orientiertes Werk gehört zur Nachkriegsepoche der so genannten Trümmerliteratur.

2. Der historische Text, der nach dieser Geschichte besprochen wurde, war ein Auszug aus dem Protokoll der Wannsee-Konferenz. In dieser besprachen und koordinierten am 20. Januar 1942 unter Leitung des Chefs des Reichssicherheitshauptamtes, Reinhard Heydrich, Funktionsträger des NS-Staates auf Verwaltungs- und Parteiebene die mit dem Begriff „Endlösung“ getarnten Maßnahmen zur Deportation und Ermordung der Juden Europas.

3. Ein weiterer literarischer Text war das Gedicht „Todesfuge“ von Paul Celan, veröffentlicht 1952 in dem Sammelband „Mohn und Gedächtnis“. Es ist Celans bekanntestes Werk. Wie Langgässer wurde Celan wegen seiner jüdischen Herkunft verfolgt. Die Metapher „schwarze Milch der Frühe“, ist einigen Interpreten nach ein Verweis auf die Chemikalie Zyklon B, mit der die Menschen in den Gaskammern ermordet wurden. Das Gedicht gibt die Todesahnung und -furcht des gepeinigten menschlichen Individuums in künstlerischer, surrealistischer Form wieder. Unter anderem an diesem Werk entzündete sich in der Nachkriegszeit die Diskussion zur These von Theodor W. Adorno, nach Auschwitz wäre es unmöglich noch Gedichte zu schreiben.

4. Aus der Bibel wurde ein Ausschnitt der Kreuzigungsbeschreibung durch Johannes eingesetzt.

### **Vorgehen**

In der Arbeit an den Texten sollte die Reihenfolge der ausgewählten Texte zugleich die zunehmende Brutalisierung der Judenverfolgung im Verlauf der NS-Machtausübung verdeutlichen. Ziel der Interpretation der Texte war es, die Intentionen der jeweiligen Autorin und der Autoren der Texte herauszuarbeiten sowie die Formen der Verschlüsselung von Sprache und deren Funktion zu erkennen.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Normale Klassenstärke, ca. 25–30

# Altersstufe: 9. Hauptschulklasse

# Zeitbedarf: 3 Unterrichtsstunden

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Lektüretexte, Historisches Dokument, Bibelzitat

Als eine der Hausaufgaben sollten die Schülerinnen und Schüler einen biblischen Text in Bezug zur Kurzgeschichte „Saisonbeginn“ deuten und die entsprechende Bibelstelle herausfinden. Im Unterrichtsgespräch wurde vor allem darauf eingegangen und herausgearbeitet, weshalb das Töten von Menschen mit symbolischen oder verschleiern den Begriffen umschrieben wurde und weiterhin wird.

## 3.2 „Das hängt einem immer an – das KZ von nebenan“

*Loretta Walz, Knut Gerwers*

Einen Dokumentarfilm zum Verhältnis des Ortes Fürstenberg zum angrenzenden ehemaligen Frauen-KZ Ravensbrück sowie der Gedenkstätte Ravensbrück haben Jugendliche gemeinsam mit drei Medienpädagogen erarbeitet.

Die Jugendlichen eigneten sich Kenntnisse zum historischen Geschehen an und erlangten Kompetenzen im Umgang mit Filmtechnik. Sie entwickelten Drehbuch wie Film und organisierten eine viel beachtete Premiere. Das außerschulische Projekt lief über ein Jahr und beinhaltete zwei Projektwochen sowie mehrere Projektstage.

### Hintergrund

Im Jahr 2005 gründete der Berliner Verein Waidak media e.V. in Zusammenarbeit mit der Mahn- und Gedenkstätte sowie der Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück die Initiative medi@ktiv. Ihr Ziel ist der Auf- und Ausbau einer aktiven Medienarbeit mit und für Jugendliche. Mittlerweile finden auch zahlreiche medi@ktiv-Projekte in der Jugendbegegnungsstätte Sachsenhausen statt.

Ein wesentliches Fundament dieser Initiative ist die Sammlung lebensgeschichtlicher Videointerviews mit ehemaligen Häftlingsfrauen des KZ Ravensbrück. Diese hat die Filmemacherin Loretta Walz in über 25-jähriger Arbeit geführt und archiviert. Nur noch wenige lebende Zeitzeugen und Zeitzeuginnen können von ihren Erfahrungen berichten. Deswegen bilden Teile dieser Sammlung den thematischen Ausgangspunkt einer Vielzahl von Medienprojekten, die in den vergangenen drei Jahren entstanden. So werden diese wertvollen Erinnerungen nicht nur am Leben erhalten, sondern auch für zeitgemäße mediale Vermittlungsformen insbesondere der Jugendarbeit zugänglich gemacht. Dies kann ein modellhaftes Vorgehen für ähnliche Projekte im Umfeld anderer Gedenkstätten und vergleichbarer Institutionen sein. Auch dort gibt es oftmals Bestände an Interviews und anderen Materialien, deren Erarbeitung mit Jugendlichen möglich ist.

### Projektziel

Kernziel des Großprojekts medi@ktiv und damit auch des Films war und ist es, Konzepte für die verantwortungsvolle und sensible Nutzung der Interviews – zumeist sehr persönliche Erinnerungen von Überlebenden der KZ-Lagers aus West- und Osteuropa – zu entwickeln und so an ihre Geschichten zu erinnern.

### Methodensteckbrief

# Teilnehmerzahl: k.A.

# Altersstufe: Ab 10. Klasse

# Zeitbedarf: Mindestens 3–5 zusammenhängende Projektstage. Sinnvoll: in einem Zeitraum von 3–10 Monaten 2 Wochenstunden und während des Projektzeitraumes 2–3 Wochen.

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Arbeitsräume für Gruppenarbeit mit Videoprojektor, Videokamera, Licht- und Tonausrüstung, PC mit Internetzugang, Videoschnittplatz, Kopierer, Projektbetreuer mit Kenntnissen der Videotechnik und des Videoschnitts.

Thematisch wollten die Medienpädagogen und Medienpädagoginnen an einer mit dem Lebensumfeld der Jugendlichen – ihrer Region – verbundenen Fragestellung arbeiten: Wie wurde und wie wird mit dem historischen Ort „KZ“ und dem aktuellen Ort „Gedenkstätte“ umgegangen?

In Zusammenarbeit mit dem Strittmatter-Gymnasium Gransee sollte die Geschichte des Ortes Fürstenberg, in dem die Gedenkstätte für das Frauen-KZ Ravensbrück liegt, mit der Gegenwart verbunden werden. Aus der Perspektive eines jugendlichen Filmteams sollte ein aktueller Blick auf die vielfältigen wie schwierigen Verbindungen geworfen werden. Als Projektprodukt wurde entweder ein Videofilm, eine DVD oder eine CD-ROM angestrebt. Diese mediale Umsetzungsform sollte auch für jene Jugendlichen einen Zugang eröffnen, deren vordringliches Interesse nicht so sehr dem Thema sondern der Arbeit mit Medien gilt.

### **Die Materialsammlung**

Im Sommer 2006 begann das Projekt mit 20 Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, die in und um Fürstenberg lebten und durch die Schule von dem Projekt gehört hatten. Alle Jugendlichen hatten sich freiwillig für die Mitarbeit am Projekt gemeldet. Sowohl im Bezug auf ihr Interesse am Thema als auch auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse waren die Jugendlichen sehr heterogen.

Am Anfang stand ein Besuch der Gedenkstätte Ravensbrück. Außerdem wurde in mehreren Stunden im Geschichtsunterricht sowohl die Geschichte, das Thema, als auch die Möglichkeiten einer medialen Auseinandersetzung mit dem KZ besprochen.

Im Herbst 2006 folgte die erste Projektwoche in der Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück. Das pädagogische Team hatte Passagen aus den lebensgeschichtlichen Videointerviews ehemaliger Häftlinge ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler sahen sich diese Erinnerungen, die sowohl die individuellen biografischen Hintergründe als auch deren spezielle Berührungspunkte mit der Stadt Fürstenberg umfassten, an und diskutierten sie. Daneben wurden ihnen zwei Videointerviews mit Fürstenberger Bürgern gezeigt, die ganz besondere Erfahrungen mit dem früheren KZ verbanden: Peter Keibel, dessen Kindermädchen Grete Mewes eine der grausamsten Aufseherinnen des Lagers war und Ilse Kilian, die nach dem Kriegsende zu Aufräumarbeiten im Lager verpflichtet wurde.

### **Die Schülergruppe**

Das Interesse hielt sich bei einigen anfänglich in überschaubaren Grenzen. Dies zeigte sich zum Beispiel im Austausch über die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen mit dem KZ Ravensbrück. Die Schülerinnen und Schüler beschrieben Gedenkstättenbesuche wortkarg und entsprechend angenommener sozialer Erwünschtheit als „interessant“ oder „hat mich sehr betroffen gemacht“. Die Ausstellungen und das Archiv erkundeten nicht alle Jugendliche.

Die Medienarbeit schien spannender zu sein. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzten erste Übungen mit der Videokamera dafür, ihre Skat- und Tischfußballaktivitäten zu filmen. Zu diesem Zeitpunkt wussten die Jugendlichen nicht wirklich, wie das Thema KZ-Geschichte mit der Gegenwart verbunden und in Beziehung zu Ihnen selbst gesetzt werden könnte – und wie daraus ein Film realisiert werden sollte.

Die Äußerungen der Jugendlichen im Gespräch über die ersten Arbeitsschritte zeigten jedoch, dass alle Schülerinnen und Schüler das Thema ernst nahmen und vor allem die Schicksale der Häftlinge mit einer gewissen Ehrfurcht und Respekt behandelten. Doch genau dies schien es ihnen anfangs nicht zu ermöglichen, ihre eigenen Erfahrungen und Fragen sowie die Geschichte der Stadt mit den Erzählungen der Überlebenden in Verbindung zu bringen. Zudem stellte sich das Nachfragen in den eigenen Familien darüber, was denn die Eltern oder Großeltern vom Lager wussten oder wissen, wie erwartet als schwierig heraus.

Am Ende dieser ersten Projektwoche kristallisierten sich jedoch die wichtigsten thematischen Bezüge allmählich heraus: In welcher Weise wussten die Fürstenbergerinnen und Fürstenberger von den Verbrechen, die im KZ, in den Außenlagern und auf den Transporten verübt wurden? Wie lebten die Ortsansässigen während der Zeit der DDR mit der Vergangenheit ihres Ortes und wie gehen sie heute damit um? Innerhalb dieser Oberfragen bekamen Kleingruppen den Auftrag, einen Aufsatz zu schreiben, der auch Grundlage einer Benotung für das Fach Geschichte sein sollte.

Gemeinsam wurde während der zweiten Projektwoche entschieden, dass die Referate zu den Themen „Kriegende – Todesmarsch“, „Die Geschichte des Hermann Ahlgrimm“, „Leben neben der Gedenkstätte“ sowie „Die Russen und Fürstenberg“ die Hauptkapitel für den Film ergeben sollten. Vier Gruppen erarbeiteten dann jeweils einen eigenen Filmteil.

### **Die Filmerstellung**

Die Schüler/innen besuchten ausgewählte Interviewpartner/innen mit der Videokamera. Mittels Interviews in den Fürstenberger Straßen suchten sie Antworten auf ihre Fragen, sichteten Archivmaterialien und wählten Ausschnitte für den Film aus. Die Jugendlichen schrieben die notwendigen, ergänzenden Kommentare, suchten Bilder und sammelten historisches Dokumenten- und Fotomaterial.

Im Februar 2007 begann die Arbeit am Gesamtfilm. Die Schülerinnen und Schüler hatten etliche Stunden Videomaterial gedreht, viele Minuten Ausschnitte aus den Interviews von Loretta Walz für die entsprechenden Kapitel des Filmes waren ausgewählt. Es blieb die Frage, wie daraus ein spannender Film werden könne. Diese Projektphase, in der das konzeptionelle Grundgerüst gebaut werden musste, war für alle Beteiligten die schwierigste. Es ging darum, dem Film durch die Anordnung der Interviewpassagen, durch Kommentare, Fotos, oder Musik seine passende und zugleich spannende Folge zu geben. Ziel war außerdem ein filmischer Erzählfluss, in den die eigenen Positionen einfließen konnten. Und trotz der Thematik Nationalsozialismus sollte eine moralisierende und damit ebenso bekannte wie langweilige Art der Präsentation vermieden werden. Es galt, eine Filmdramaturgie zu entwickeln, die den Zuschauerinnen und Zuschauer trotz der Schwere einiger Themen beim Ansehen Lust, mitunter auch Spaß verschafft.

In ihren jeweiligen Themengruppen und auf der Grundlage ihrer Referate sowie der Interviewabschriften sortierten die Schülerinnen und Schüler aus der vorhandenen Materialfülle aus. Sie erstellten schriftliche Schnittkonzepte, die in den folgenden Wochen in einen ersten Rohschnitt

umgesetzt wurden. Dieser wurde Schritt für Schritt mit der gesamten Gruppe diskutiert und über mehrere Versionen hinweg entsprechend verfeinert. Zusätzliche Fotos und Musik wurden ausgewählt, die Titel der Kapitel formuliert, bis schließlich der fertige Film vorlag.

### **Die Premiere**

Der 70-minütige Film erfuhr seine Uraufführung am 22. Juni 2007 in der Mehrzweckhalle Fürstenberg, dem größten Veranstaltungsort der Stadt. Die Lokalzeitung Märkische Allgemeine (25.06.2007) schrieb dazu: „Als am Freitagabend in der Mehrzweckhalle in Fürstenberg das Licht wieder angeht, brandet Beifall auf. Andy Ahlgrimm, Catharina Dietrich, Sebastian Gallitschke, Carolin Schaller und ihre Mitschüler aus dem Geschichtskurs der Elftklässler vom Strittmatter-Gymnasium aus Gransee sind erleichtert. Mit derart großer Resonanz auf ihren Film ´Das hängt einem immer an – Das KZ von nebenan´, hatten sie in ihren kühnsten Träumen nicht gerechnet.“

Die Heterogenität der Gruppe jugendlicher Filmemacherinnen und Filmemacher, ihre unterschiedlichen Interessen und „Lifestyles“ haben sich in den verschiedenen Arbeitsansätzen und Umsetzungsweisen ausgeprägt. Die Entscheidung, den Film in verschiedene Kapitel zu gliedern, kam diesem Umstand entgegen. So fanden sich am Ende alle im Film wieder und konnten zum Ergebnis stehen. Es war nicht zuletzt das den Film abschließende Statement über die fehlenden Zukunftsperspektiven in Fürstenberg, das eine lebhaft Diskussions über den Film – auch über die Premiere hinaus – auslöste.

## **3.3 Unterwegs mit Israel Loewenstein**

### **Spurensuche und Gedenkstättenfahrt mit einem Zeitzeugen**

*Annegret Ehmann*

Schülerinnen und Schüler einer Berliner Hauptschulklasse mit zum Teil fremden-feindlichen Einstellungen erfuhren durch die Begegnung mit einem in Israel lebenden Überlebenden des Holocaust, wie stark Diskriminierung und Verfolgung bis heute die Lebensrealität der Opfer prägt.

Durch ihre Fahrt in die Gedenkstätte Auschwitz in Begleitung dieses Zeitzeugen wurden die Schülerinnen und Schüler für die dort begangenen Verbrechen und für die Auswirkungen dieser Geschichte bis heute nachhaltig sensibilisiert.

### **Die Projektidee**

Die Idee zu dem Projekt entwickelte die Klassenlehrerin für ihre 8. Hauptschulklasse, um den bei ihren Schülerinnen und Schülern festgestellten bedenklichen Tendenzen entgegenzuwirken. Diese zeigten sich unter anderem durch Offenheit für politisch rechte Jugendtrends, Fremdenfeindlichkeit und Verherrlichung des NS-Systems.

Die Worte „Pole“ und „Jude“ waren den Schülerinnen und Schülern als Schimpfwörter geläufig und wurden auch im Unterricht provozierend gebraucht. Konkrete Vorstellungen waren mit diesen Bezeichnungen verbunden.

## Die Projektdurchführung

### 1. Phase: Wissenserwerb im Fachunterricht

Im Geschichts- und Sozialkundeunterricht erarbeiteten sich die Schülerinnen und Schüler Grundkenntnisse zur Geschichte des Nationalsozialismus und zum Zweiten Weltkrieg. Sie setzten sich intensiv mit der Entstehung von Konzentrationslagern, der Ausschaltung politischer Gegner des Nationalsozialismus und rassistischen Feindbildern auseinander.

### 2. Phase: Projekttag zur Vertiefung

An Projekttagen wurden – ausgehend von Fragen der Schülerinnen und Schüler – weitere Themen wie zum Beispiel jüdisches Leben in Deutschland vor Beginn der Verfolgungspolitik aufgegriffen und sachlich bearbeitet. Während dieser Projekttag, insbesondere nach einem gemeinsamen Besuch in der Gedenkstätte Sachsenhausen und der Begegnung mit einem Zeitzeugen, einem ehemaligen Zwangsarbeiter aus der Ukraine, regten die Schülerinnen und Schüler wiederholt eine Gedenkstättenfahrt nach Auschwitz an.

### 3. Phase: Planung und Vorbereitung der Gedenkstättenfahrt

Die Lehrerin erarbeitete zunächst mit den Schülerinnen und Schülern Rahmenbedingungen zur Durchführung einer solchen Studienfahrt sowie Regeln, zu deren Einhaltung sich alle verpflichteten. Beispielsweise sollten alle Mitfahrerinnen und Mitfahrer an den handwerklichen Arbeiten in der Gedenkstätte teilnehmen oder sich während des Aufenthalts in der Gedenkstätte angemessen verhalten. Erst dann nahm sie mit einem ihr schon länger bekannten Überlebenden des Holocaust in Israel Verbindung auf. Israel Loewenstein erklärte sich trotz anfänglicher Bedenken bereit, an dem Projekt mitzuwirken und die Schülerinnen und Schülern nach Auschwitz zu begleiten.

## Methodensteckbrief

# Teilnehmerzahl: Klassenverband Hauptschule, ca. 15 Schüler

# Altersstufe: Sekundarstufe I/ 9. Jahrgang

# Zeitbedarf: Über ein Schuljahr im Unterricht und außerunterrichtlich in mehreren Phasen

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: Fotoapparat, Videokamera, PCs für Erarbeitung einer Powerpoint-Präsentation, Flexibles Set von Ausstellungstafeln

Durch die Begegnung mit diesem Zeitzeugen, der in Berlin geboren wurde und dort seine Kindheit verbrachte, als Jugendlicher nach Auschwitz deportiert wurde und seit 1949 in Israel lebt, sollten die Schülerinnen und Schüler konkret erfahren, wie stark Diskriminierung und Verfolgung bis heute die Lebensrealität der NS-Opfer prägt.

Das Projekt unter dem Titel „Unterwegs mit Israel Loewenstein“ sollte die bisherige Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern durch Anschauung und Erleben fortsetzen, vertiefen und inhaltlich logisch ergänzen:

Zur Vorbereitung der Studienfahrt gehörten deshalb drei Projekttag in der Schule. Inhaltliche Schwerpunkte waren die Themen Judentum, Jüdisches Leben in Berlin, Judenverfolgung im



Nationalsozialismus, Zweiter Weltkrieg, Zwangsarbeit, Deportation, Konzentrations- und Vernichtungslager, Geschichte Polens, Polen heute, Gedenken und Erinnern heute. In Arbeitsgruppen bereiteten die Schülerinnen und Schüler Kurzvorträge zu einzelnen Themen für die Gruppe vor. Zum Abschluss der Projektstage kochten sie polnische Gerichte in der Schulküche.

Ziel des Projekts war neben Vermittlung und Aneignung von historischem Grundwissen vor allem die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für politisches Unrecht, Verletzungen der Menschenwürde, Umgang mit Minderheiten und die Hervorhebung der Bedeutung eines demokratischen Rechtssystems. Darüber hinaus sollte das Projekt die Schülerinnen und Schüler durch die neuen Erfahrungen ermutigen, sich ihrer eigenen Rolle in der Gesellschaft bewusst zu werden.

### **Voraussetzungen und Rahmenbedingungen**

Vor allem die 15 Schülerinnen und Schüler der 9. Hauptschulklasse sollten Akteure dieses Projekts sein. Sie planten und gestalteten gemeinsam Veranstaltungen in der Schule zur Begrüßung und Verabschiedung des Zeitzeugen und Begleiters der Fahrt nach Auschwitz, Israel Loewenstein. Hervorzuheben ist auch die Einbeziehung aller Eltern in das Projekt. Diese zeigten großes Interesse an der Begegnung und den Gesprächen mit dem Zeitzeugen und standen der Fahrt nach Auschwitz im Vergleich zu anderen Schulereignissen außergewöhnlich positiv gegenüber.

Auch das gesamte Kollegium der Albrecht-Haushofer-Oberschule (35 Kolleginnen und Kollegen) sowie drei 10. Klassen der Schule (60 Schülerinnen und Schüler), die selbst das Gespräch mit dem Zeitzeugen suchten, beteiligten sich an den gemeinsamen Abenden sowie der anschließenden Ausstellung.

### **Biographisch orientierte Vorbereitung der Gedenkstättenfahrt**

Vor der Reise nach Polen empfingen die Schülerinnen und Schüler den Zeitzeugen am Flughafen Berlin-Schönefeld und begleiteten ihn in seine Unterkunft in Berlin-Frohnau. Am gleichen Tag fand ein Begrüßungsabend gemeinsam mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie der Schulleitung statt. Im Zentrum stand das Gespräch mit dem Zeitzeugen Israel Loewenstein über seine Kindheit in Berlin, die Verfolgung seiner Familie und sein heutiges Leben in Israel.

Am folgenden Tag fand ein gemeinsamer Rundgang durch das Scheunenviertel in Berlin-Mitte statt, wo Israel Loewenstein seine Kindheit verbracht hatte. Anhand von Dokumenten erläuterte er seine Familiengeschichte. Am Ort des ehemaligen Wohnhauses seiner Eltern und seiner Großmutter, die nach Auschwitz deportiert und ermordet wurden, erinnern Stolpersteine an die Familie. Das Gebäude selbst existiert nicht mehr.

### **Der Gedenkstättenbesuch in Oświęcim/Polen**

Nach dieser Vorbereitung trat die Gruppe die Reise nach Oświęcim/Auschwitz an, wo sie in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte (IJBS) Auschwitz für drei Tage untergebracht war.

An den drei Vormittagen während des Aufenthaltes in Oświęcim führten die Schülerinnen und Schüler handwerkliche Arbeiten auf dem Gelände der Gedenkstätte aus, um damit zur Erhaltung des Gedenkortes beizutragen. An den Nachmittagen gab es Führungen durch Auschwitz I, II und III durch den Zeitzeugen und Mitarbeiter /Mitarbeiterinnen und eine Stadtführung durch die Stadt Oświęcim. An den Abenden schrieben die Schülerinnen und Schüler Tagebücher.

Jeden Abend gab es die Gelegenheit zum Gespräch im geschützten Rahmen eines eigenen Gruppenraums in der IJBS zur Verarbeitung der emotionalen Eindrücke. Die Schülerinnen und Schüler nutzen außerdem die Gelegenheit für Begegnungen mit anderen Gästen der IJBS aus Polen und Deutschland.

Zum Ausklang bereiteten sie eine Gedenkfeier in Birkenau vor. Mit dieser und einem abschließendem langen und intensiven Auswertungsgespräch in der Gruppe endete der Aufenthalt in Oświęcim. Einen weiteren Tag verbrachten die Schüler/innen in Krakau mit einer Stadtbesichtigung und Freizeit in Kleingruppen.

### **Die Nachbereitung in Berlin**

Die Tage nach der Reise waren der gemeinsamen Arbeit an der Ausstellung und den Berichten und Gesprächen über die Eindrücke der Fahrt gewidmet. Der Zeitzeuge Israel Loewenstein wurde auf einer Veranstaltung verabschiedet. Die Schülerinnen und Schüler hatten für diesen Anlass eine Bildschirm-Präsentation vorbereitet, mit der sie ihre Erfahrungen der Reise mitteilten. Die Gruppe begleitete Herrn Loewenstein wiederum zum Flughafen und verabschiedete ihn herzlich in der Hoffnung auf ein Wiedersehen.

Zwei Tage vor den Sommerferien wurde die Ausstellung mit einer Feier in der Schule eröffnet. Obwohl der Klassenverband mit dem Ende des Schuljahres aufgelöst wurde, zeigten die Schülerinnen und Schüler große Motivation, weiter gemeinsam an der Thematik zu arbeiten und eine Projektwoche zum 60. Jahrestag der Befreiung von Auschwitz im Januar 2005 vorzubereiten.

Zu diesem Anlass wurde die Ausstellung erneut in einem größeren Rahmen gezeigt und weitere Ergebnisse der Dokumentation, eine CD-ROM mit Begleitheft, ein Videofilm und Presseveröffentlichungen vorgestellt. Israel Loewenstein kam zusammen mit seiner Frau, die ebenfalls Überlebende des Holocaust ist, erneut nach Berlin, um an dieser Projektwoche teilzunehmen und seine Verbundenheit mit der Gruppe und dem Projekt zu zeigen.

### **Projektergebnisse**

Das Projekt übertraf alle angestrebten Erwartungen. Die Bedenken, die zuvor von verschiedenen Seiten in Hinblick auf die Gruppe junger Hauptschüler geäußert wurden, bestätigten sich nicht. Die Jugendlichen mit rechts orientiertem Hintergrund ließen sich ernsthaft auf die Auseinandersetzung ein, weil sie den Zeitzeugen als überzeugend und glaubwürdig erlebten. Gerade die problematischsten Schülerinnen und Schüler fragten am intensivsten nach und gaben ihre anfänglichen Versuche auf, Ungenauigkeiten aufzudecken.

Für die meisten war die Begegnung mit dem Zeitzeugen das erste Zusammentreffen mit einem Juden und Israeli. Sie fragten ihn oft nach weiteren Informationen zu Judentum und Israel. Viele bestätigten nach der Reise, sie hätten ihre Meinung über Juden geändert. Die Nachhaltigkeit des Projekts ist nicht zuletzt auf die Praxisorientierung und die teilnehmeradäquate Realisierung zurückzuführen.

### **3.4 Menschen unter dem Terror des Nationalsozialismus: Zwangsarbeit in Gersthofen**

*Annegret Ehmman*

Die Schülerinnen und Schüler einer 11. Klasse des Paul-Klee-Gymnasiums in Gersthofen/Bayern untersuchten das Schicksal der Augsburgers Familie Pröll. Josef und Fritz Pröll wurden als Widerstandskämpfer in Gefängnissen und KZ-Lagern eingesperrt. In einem Gespräch mit der Zeitzeugin Anna Pröll erfuhren die Schülerinnen und Schüler, dass ihr Schwager Fritz Pröll im Konzentrationslager Dora den Freitod gesucht hatte, um nicht Mithäftlinge denunzieren zu müssen.

Im KZ Dora wurden unter unmenschlichen Bedingungen die berühmten V-2 Raketen von Zwangsarbeitern produziert. Verantwortlich für die Entwicklung der V-2 Rakete war der Raumfahrttechniker Wernher von Braun. Der Treibstoff der V-2 Rakete wurde unter anderem in dem Gersthofener Rüstungsunternehmen „Transehe“, einer Tochter der IG Farben produziert. Dort arbeiteten unter anderem italienische Militärinternierte, die unter schlimmsten Bedingungen in einem Zwangsarbeiterlager am Rande Gersthofens inhaftiert waren.

Aus diesen regionalgeschichtlichen Bezügen ergaben für die Schülerinnen und Schüler vier zu untersuchende Themen:

- Zwangsarbeit in Gersthofen,
- Die Familie Pröll im Widerstand,
- Die Rolle Wernher von Brauns bei der Produktion der V2-Rakete,
- Das KZ Dora.

Dass es in Gersthofen eine Wernher-von-Braun-Straße gab, spornte die Schülerinnen und Schüler zur Ausweitung ihrer Projektarbeit an. Schließlich bedeutete der Straßename eine permanente Provokation für die Familie Pröll, deren Angehöriger im KZ Dora zu Tode gekommen war. Mehrere Versuche der Familie Pröll bei der Stadt Gersthofen eine Umbenennung dieser Straße zu erwirken, waren gescheitert, wie die Schülerinnen und Schüler erfuhren. Ebenso motivierend war die Tatsache, dass sich in ihrer Heimatstadt im Zweiten Weltkrieg ein Zwangsarbeiterlager befand.

### **Probleme mit dem Zugang zu Archivmaterial**

Die Schülerinnen und Schüler begannen ihre Recherchen in den einschlägigen Kirchenarchiven, im Stadtarchiv Augsburg, in Firmenarchiven und im Augsburger Staatsarchiv. Das wichtigste Archiv war jedoch das Gersthofener Stadtarchiv. Doch der Bürgermeister verweigerte die beantragte Nutzungserlaubnis mit Verweis auf schutzwürdige Interessen verstorbener Gersthofener Bürger. Diese seien über die Forschungsinteressen von „unmündigen“ Schülerinnen und Schülern zu stellen, lautete die Begründung. Zudem bestünde die Gefahr einer nicht objektiven Behandlung des Themas Zwangsarbeit.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: Klassenverband (ca. 25 Schüler)

# Altersstufe: Sekundarstufe II/11. Klasse Gymnasium

# Zeitbedarf: Außerunterrichtlich und unterrichtsbegleitend, 1 Schuljahr

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: PCs mit Internet-Browser, gängige Office-Software, Software für Bildbearbeitung, Materialien für die Präsentation einer Ausstellung

Der Lehrer legte Widerspruch gegen den Bescheid ein. Auch Zeitungen, Fernsehen und Rundfunk nahmen sich des Falls an. Im Mai 2001 beantragten der Lehrer und seine Schülerinnen und Schüler beim Augsburger Verwaltungsgericht eine einstweilige Verfügung auf Zugang zum Stadtarchiv Gersthofen. Am 12. Juni 2001 erging das Urteil, womit dem Antrag des Lehrers und seiner Schülerschaft in vollem Umfang stattgegeben wurde.

Das Verwaltungsgericht folgt der Argumentation der Antragsteller, dass gerade durch die Recherche im Archiv die Datenbasis über die Thematik wesentlich präzisiert werden könne. Damit konnte die entscheidende Archivarbeit beginnen.

Nachdem ZDF, Bayerischer Rundfunk, der Stern, Süddeutsche Zeitung, Bild-Zeitung und Die Welt auf das Projekt aufmerksam geworden waren, sahen die Schülerinnen und Schüler es geradezu als ihre Verpflichtung an, nicht nur ordentliche, sondern überragende Arbeit zu leisten.

### **Widerstand und Unterstützung**

Zu den vier Themen kam nun noch ein weiteres, nämlich der Umgang einer Stadt mit ihrer Geschichte. Nicht jedermann im Ort wollte den Schülerinnen und Schülern Auskunft geben, viele lehnten eine Zusammenarbeit kategorisch ab. Einige beschimpften insbesondere den Lehrer als „Nestbeschmutzer“. Der Gipfelpunkt war eine anonyme Aufforderung zum Mord an ihm: „Schlagt ihn tot, möglichst bald!“.

Die Projektgruppe ließ sich nicht von ihrem Ziel abbringen. Ihre Arbeiten gingen weit über den Unterricht hinaus: in der Freizeit, den Ferien und an zahllosen Nachmittagen studierten und scannten sie die gefundenen Dokumente, recherchierten im Internet und schrieben ihre Texte für die Ausstellung. Zusätzlichen Auftrieb gaben ihnen ermutigende Zuschriften aus ganz Deutschland. Finanzielle Unterstützung bekamen sie von der Theodor-Heuss-Stiftung.

Die Schülerinnen und Schüler wollten jedoch nicht nur eine historische Arbeit leisten, sondern auch ein Zeichen der Versöhnung setzen und ehemalige Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter nach Gersthofen einladen. Die Archivquellen hatten ihnen die Perspektive der Täter vermittelt, nicht jedoch die traumatischen Erlebnisse der Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter sowie ihre Verarbeitung von Leid und Unrecht.

Die Jugendlichen nahmen daher Kontakt mit noch lebenden Zwangsarbeitern in Russland, der Ukraine, Polen, Italien und Frankreich auf. Nach aufwändigster logistischer Arbeit machten die Schülerinnen und Schüler vier ehemalige Zwangsarbeiter aus der Ukraine ausfindig, die früher in Gersthofen bzw. in der Region gearbeitet hatten, organisierten deren Reise nach Deutschland und stellten ein Programm für die Gäste zusammen. Einem Mitschüler gelang es, einen ehemaligen französischen KZ-Häftling aus Dora dazu zu bewegen, zur Ausstellungseröffnung nach Gersthofen zu kommen. An der Ausstellungseröffnung am 18. Oktober 2001 konnten somit fünf ehemaligen Zwangsarbeiter teilnehmen.

Durch die Übereichung von Geldbeträgen als symbolische Entschädigung, die der Schulklasse und ihrem Lehrer auf Grund der Forschungen gespendet wurden, wollten die Schülerinnen und Schüler ein Zeichen der Entschuldigung an dem an den Zwangsarbeitern von Gersthofen verübten Unrecht setzen.

2002 wurde ein erheblicher Teil des gesammelten und gespendeten Geldes in der Ukraine Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeitern überreicht, die aus gesundheitlichen oder anderen Gründen nicht nach Gersthofen kommen konnten.

### **Ausweitung des Projekts**

Die Projektarbeit zur Zwangsarbeit wurde 2002 in einer 92-seitigen Broschüre veröffentlicht. Der Verkauf des Buches zeigte, dass ein enormes Interesse am Thema bestand.

Auch dann war das Engagement für das Projekt nicht beendet. Mit dem Erlös der Publikation wurde ein „Zukunftsfonds“ für die früher in Gersthofen tätigen Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter errichtet, denn es wurden nach der Ausstellung weitere noch in der Ukraine lebende Zwangsarbeiterinnen und Zwangsarbeiter ausfindig gemacht. Die Ausstellung wurde auch in anderen Teilen Deutschlands gezeigt und erhielt mehrere Auszeichnungen. Die Forschungsarbeiten werden bis heute fortgesetzt und sind auch ausgeweitet auf die italienischen Militärinternierten.

### 3.5 Datenbank zur Zwangsarbeit in Wolfenbüttel

*Annegret Ehmann*

Unter dem Thema „Das Schicksal vorwiegend osteuropäischer Zwangsarbeiter, Straf- und Kriegsgefangener in Wolfenbüttel“ erforschte eine Gruppe von zunächst 38, später 25 Schüler/innen zwischen Dezember 2004 und April 2005 die persönlichen Schicksale von Opfern der NS-Justiz. Die Initiative ging dabei von einer Gruppe am Theodor-Heuss-Gymnasium in Wolfenbüttel mit ihrem Lehrer Peter Maibach aus.

Die Ergebnisse der Forschung wurden in einer Datenbank aufbereitet. Zum 60. Jahrestag des Kriegsendes begleitete die Gruppe Angehörige ehemaliger Zwangsarbeiter, die nach Wolfenbüttel eingeladen worden waren. Im Kontakt mit diesen Gästen erlebten sie die Aktualität der Geschichte und wurden für deren Nachwirkungen sensibilisiert. Das Projekt ermöglichte neben der Auseinandersetzung mit Geschichte einen kompetenteren Umgang mit Informationstechnologien.

#### **Zielsetzung des Projekts**

Ziel des Projektes war es, verschiedene historische Primärquellen zusammenzubringen und digital in einer Datei zu erfassen. In der Gedenkstätte für die Opfer der NS-Justiz in der Justizvollzugsanstalt Wolfenbüttel, einem Kooperationspartner des Projektes, lagerten zahlreiche, bislang nur unzureichend bearbeitete Akten über das Schicksal ehemaliger Betroffener der NS-Herrschaft. Persönliche Angaben fanden sich auch in den Friedhofsbüchern der katholischen und evangelischen Kirchengemeinden, dem Standesamtsregister der Stadt Wolfenbüttel, dem Verzeichnis öffentlich gepflegter Gräber der Stadt Wolfenbüttel, dem Hinrichtungsbuch der JVA Wolfenbüttel und in Akten des Staatsarchivs Wolfenbüttel.

#### **Projektdurchführung**

Nach einem Zeitungsartikel in der Braunschweiger Zeitung über das geplante Projekt und dem Aufruf zur Mitarbeit durch die Gedenkstätte meldeten sich 38 Schülerinnen und Schüler der Klassen 9 bis 10, die zu einem Vorbereitungsgespräch in die JVA Wolfenbüttel am 15.12.2004 eingeladen wurden. Sie besichtigten die ehemalige Hinrichtungsstätte und die Dauerausstellung zum Thema NS-Justiz.

#### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: 38/25

# Altersstufe: Sekundarstufe I

# Zeitbedarf: 5 Monate 2004/2005

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: PCs mit Internet-Browser, gängige Office-Software, Software zur Erstellung einer Datenbank und für Powerpoint-Präsentationen

Der das Projekt betreuende Lehrer und der Leiter der Gedenkstätte der Justizvollzugsanstalt stellten das Projekt im Einzelnen vor und erklärten den Schüler/innen, welche Aufgaben auf sie bei einer Teilnahme zukämen. Obwohl das Projekt in den Weihnachtsferien durchgeführt werden sollte, erklärten sich alle anwesenden Jugendlichen zur Mitarbeit bereit.

Als Quellen bekamen sie 60 Jahre alte Sterbeurkunden des Standesamtes Wolfenbüttel, aus denen sie Daten über die osteuropäischen Opfer während des Nationalsozialismus wie Namen, Todesursachen oder Herkunftsorte erfassen und am Computer in Datenbanken einzugeben hatten. Hierzu benutzen sie ein Tabellenkalkulationsprogramm. Insgesamt erfassten die Schülerinnen und Schüler die persönlichen Daten von circa 500 Opfern.

### **Erstellung der Datenbank**

Die Dateneingabe erfolgte in Dreiergruppen. Innerhalb der Gruppen wechselten Vorlesen, Eingabe und Kontrolle, so dass jeder Jugendliche mit den verschiedenen Arbeitsschritten vertraut wurde. Dies sollte Fehler vermeiden, die die Weiterarbeit beim Datenabgleich erschwert hätten.

Danach begann die Recherche nach den Herkunftsorten der Opfer in Atlanten und im Internet. Die jeweiligen Orte hielten die Schülerinnen und Schüler auf historischen Landkarten fest. Besondere Schwierigkeiten bereitete den Jugendlichen die korrekte Entzifferung von Orts- und Familiennamen in den Akten, die in Sütterlinschrift geschrieben waren. Hierbei halfen ein Historiker/innen und eine Vorlage des Sütterlinalphabets.

Auch das Auffinden der Herkunftsorte gestaltete sich aufwändig. Besonders in den osteuropäischen Ländern haben sich die Ortsnamen geändert, zudem existierten mehrere Orte mit gleicher Schreibweise. Auch die sich häufig verändernden Landesgrenzen zur damaligen Zeit sowie die Rechtschreibung mancher Eigennamen waren ein zusätzliches Hindernis. Das Internet erwies sich hier als eine große Hilfe. Mit Suchmaschinen ließen sich meist rasch die gewünschten Ort finden. Im Archiv hätte dies viel mehr Zeit gebraucht.

Nach drei Tagen Arbeit waren auf diese Weise im Januar 2005 rund 500 Personen ermittelt. Diese Daten wurden abgeglichen, sowie nach Herkunftsorten der Betroffenen, nach Geburtsdaten, Todesarten etc. sortiert und ausgedruckt.

### **Die Vorbereitung der Begegnung mit ehemaligen Zwangsarbeitern**

Ziel der Arbeit der Schülerinnen und Schüler war aber nicht nur die Ermittlung der Daten. Diese sollten auch genutzt werden, um Kontakt zu den Familienangehörigen ehemaliger Opfer der NS-Herrschaft im Hinblick auf die geplante Gedenkfeier zum 60. Jahrestag des Kriegsendes in Wolfenbüttel am 11. April 2005 zu knüpfen.

Zu dieser Feier wurden Überlebende beziehungsweise Hinterbliebene von Opfern aus mehreren europäischen Ländern eingeladen. Für die Einladungen konnten bereits einige der von den Jugendlichen neu gewonnenen Daten genutzt werden. Die Kontaktaufnahme übernahm die Gedenkstätte. Die Schüler/innen wirkten bei der Ausgestaltung der Gedenkfeier mit.

Sie kümmerten sich um die Betreuung der Angehörigen und die Dokumentation dieses Tages. Dazu bereiteten sie eine Bildschirm-Präsentation ihres Projektes über Arbeitsweisen, Ziele und Ergebnisse vor und stellten diese im Rathaus vor. Pressevertreter waren ebenfalls eingeladen

### **Die Begegnung mit ehemaligen Zwangsarbeitern**

25 Personen aus Polen, Frankreich, der Slowakei, Belgien und Norwegen folgten der Einladung nach Wolfenbüttel und nahmen an der Gedenkfeier und einem zweitägigen Rahmenprogramm teil. Nach der Gedenkfeier hatten Angehörige und Gäste die Möglichkeit, sich in Gesprächen über ihre Erfahrungen und Eindrücke auszutauschen und sich über das Schülerprojekt zu informieren.

Beim Besuch des Friedhofs, der für die Angehörigen die erste Begegnung mit der Grabstätte des getöteten Angehörigen nach über 60 Jahren war, erfuhren die Schüler/innen, wie stark bis heute diese Geschichte bei den Betroffenen emotional nachwirkt. Die Begegnung verdeutlichte ihnen, wie auch der Friedensgottesdienst am Abend, dass ihre Arbeit ein Beitrag zu Versöhnung und Verständigung ist.

### **Auswirkungen und Einschätzung des Projekts**

Die Datenbank wird weiter ergänzt. Hauptziel bleibt die Suche nach Angehörigen in osteuropäischen Ländern. Für die Schüler war die geleistete Arbeit eine vollkommen neue Erfahrung, die ihnen selbst weit mehr als jeder Geschichtsunterricht vermittelte.

Die Beschäftigung mit Originalquellen dieser Art kommt im Geschichtsunterricht höchst selten vor, weil der Zugriff auf die Quellen schwierig ist und häufig auch Bedenken wegen des Datenschutzes bestehen. Bei diesem Projekt war deshalb die Zusammenarbeit mit der Gedenkstätte und dem Niedersächsischen Staatsarchiv besonders wichtig und hilfreich. Zur Durchführung des Projektes war der Einsatz moderner Kommunikationstechnologie beabsichtigt und hat bei den Schülern zu größerer Kompetenz und Fachwissen im Umgang damit geführt.

Nach Meinung der Schülerinnen und Schüler half ihnen die Konfrontation mit Einzelschicksalen darüber hinaus Vorurteile gegen bestimmte Länder oder Personengruppen abzubauen und sensibilisierte sie im Wissen um die Vergangenheit des eigenen Landes für ihr eigenes Verhalten im Ausland.

### **Öffentlichkeitsarbeit**

Der Projektverlauf und die Ergebnisse wurden von der regionalen Presse (Braunschweiger Zeitung) und dem Norddeutschen Rundfunk (NDR) begleitet und veröffentlicht. Der NDR widmete dem Thema eine einstündige Sondersendung am 17. März 2005.



## 3.6 Izzy Fuhrmann – ein jüdischer Musiker zwischen Verfolgung und Emigration

*Christine Kindt*

Brigitte Medvin, Tochter des in Vergessenheit geratenen jüdischen Musikers Izzy Fuhrmann, träumte lange davon, das Werk und das Schicksal ihres im Nationalsozialismus verfolgten Vaters einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Ergebnis war eine Schülersausstellung, in der 16 Elftklässlerinnen und Elftklässler aus Schwerin die lange aufbewahrten und außerhalb der Familie Fuhrmann unbekanntes Dokumente über den Musiker zeigten. Die Erarbeitung der mit dem ersten Preis im Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ ausgezeichneten Ausstellung soll im Folgenden beschrieben werden.

### **Einstieg in das Projekt**

Die Schülerinnen und Schüler hatten überdurchschnittliches Interesse an Geschichte und arbeiteten freiwillig an der Schülersausstellung mit. Alle verfügten aus dem Schulunterricht über historische Grundkenntnisse.

Im Januar 2006 wurden zunächst Aufgaben- und Zielstellung des Projektes vorgestellt. Im März begann die Arbeit mit einem Workshop im Jüdischen Museum Berlin und einem Treffen mit Brigitte Medvin, die eigens aus ihrem Wohnort Los Angeles angereist war. Ziel war es, die vorhandenen Grundkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zur Geschichte des Nationalsozialismus in Deutschland und zur Verfolgung der jüdischen Bevölkerung Deutschlands und Europas anhand von konkreten Beispielen der Diskriminierung, Vertreibung und Ermordung jüdischer Familien zu festigen.

### **Methodensteckbrief**

- # Teilnehmerzahl: 15
- # Altersstufe: Klasse 12
- # Zeitbedarf: 9 Monate, je 2 Wochenstunden
- # Preis (ohne Fahrten): 500 Euro
- # Benötigte Ausstattung: Standard-Schulausstattung

Nach einer Führung durch das Jüdische Museum übten die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit historischen Quellen. Sie befassten sich zunächst in kleinen Gruppen von drei bis vier Personen mit Zeugnissen jüdischer Familien aus ganz unterschiedlichen Städten und sozialen Schichten. Ziel dieser Arbeitsphase war es, die Informationen aus schriftlichen Quellen herauszusuchen und zu bewerten. In einem zweiten Schritt sollten die Schülerinnen und Schüler diese dann ins Verhältnis zu ihrem geschichtlichen Wissen aus den Lehrbüchern stellen. Es ging also um Fragen wie:

- Wie spiegelten sich die diskriminierenden Maßnahmen der Nazis im Leben der betreffenden Familie wider?
- Warum erhielt eine Familie Hilfe von ihren Mitmenschen, andere nicht?
- Welche ähnlichen Erfahrungen machen die Personen in den Quellen, wo sind ihre Erlebnisse unterschiedlich?

Die Schülerinnen und Schüler betrachteten also das Verhältnis zwischen konkreter, persönlicher Geschichte auf der einen Seite und allgemeiner Geschichte auf der anderen Seite. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit stellten sie im Plenum vor.

Dies vertieften sie dann durch das anschließende Gespräch mit und über Brigitte Medvin. Zunächst erzählte die 1933 Geborene, welche Kindheitserlebnisse, welche Träume ihrer Kindheit ihr in Erinnerung geblieben sind. Mit Hilfe eines Mitarbeiters des Leo-Baeck-Instituts am Jüdischen Museum Berlin stellten die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung der bisherigen Arbeitsergebnisse die Verbindung zwischen Frau Medvins Erfahrungen und den Entwicklungen in Deutschland ab 1933 her.

Auf der einen Seite bekamen sie durch das Gespräch mit Izzy Fuhrmanns Tochter einen emotionalen Zugang zur Geschichte, indem hinter Zahlen und Fakten aus dem Unterricht ein konkreter Mensch mit seinem Schicksal erschien und ansprechbar war.

Auf der anderen Seite wurden schon in dieser ersten Begegnung mit Brigitte Medvin die Schwierigkeiten des Umgangs mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen deutlich. Die Schülerinnen und Schüler sahen, dass ihre Gesprächspartnerin manches anders schilderte, als die Lehrbücher es darstellen. Schließlich war Brigitte Medvin zum Zeitpunkt der Verfolgung ihres Vaters noch ein Kind und einige Erinnerungen möglicherweise verblasst.

Brigitte Medvin berichtete beispielsweise, dass ihr Vater Izzy Fuhrmann, ein geborener polnischer Jude, im Herbst 1938 freiwillig nach Polen zurückging, weil er sich hier bessere künstlerische Bedingungen erhoffte. Für den Historiker fällt dieses Weggehen des Vaters aber zusammen mit dem Zeitpunkt, an dem alle polnischen Juden, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten hatten, aus Deutschland ausgewiesen wurden. So war im Gespräch mit Frau Medvin nicht zu klären, ob der Vater Deutschland freiwillig oder zwangsweise verlassen hatte.

Aufgrund des dargestellten Gesprächsverlaufs entschlossen sich die jugendlichen Ausstellungsmacherinnen und Ausstellungsmacher, nicht nur die Familiengeschichte der Fuhrmanns zu erarbeiten, sondern diese in den Kontext der Geschichte des nationalsozialistischen Deutschlands zu stellen. Noch in Berlin berieten die Schülerinnen und Schüler sowie ihre betreuende Lehrerin, welche Ereignisse und Entwicklungen zum Bereich der Familiengeschichte passen könnten. Die Diskussion führte schließlich zur Auswahl folgender Themen:

- Geschichte des Antisemitismus
- „Ostjuden“ (der Vater war polnischer Jude)
- Errichtung des Warschauer Ghettos
- Leben im Warschauer Ghetto und der Aufstand im Warschauer Ghetto (Brigitte Medvin musste zusammen mit ihren Eltern eine Zeit lang im Warschauer Ghetto leben),
- Konzentrations- und Arbeitslager
- Verfolgung, Vertreibung, Vernichtung der jüdischen Bevölkerung
- Juden in Deutschland nach 1945 (die Familie lebte von 1945 bis 1948 gemeinsam in Berlin, bevor sie die Möglichkeit der Auswanderung in die USA nutzte).

Auf dieser Grundlage bildeten die 16 Schülerinnen und Schüler selbstständig Kleingruppen für die Recherchephase entsprechend ihren Interessen oder persönlichen Bezügen.

### **Material und Quellensammlung**

Die nächste Projektphase von März bis Mai 2006 nutzten diese Kleingruppen für die Material- und Quellensammlung. Drei Mädchen beschäftigten sich mit den persönlichen Dokumenten, die Brigitte Medvin zur Verfügung stellte. Dazu gehörten neben vielen Fotos, Ausweisen und Urkunden vor allem Aufzeichnungen, die im Nachhinein und bereits auf Englisch angefertigt worden waren.

Die Schülerinnen mussten also sehr viel übersetzen, bevor sie die Familiengeschichte schreiben konnten. Auch standen sie per E-Mail mit Brigitte Medvin in Verbindung. Sie stellten so eine sehr enge Verbindung zu der Zeitzeugin her. Die anderen Gruppen beschäftigten sich vertiefend mit Themen, die im Geschichtsunterricht bereits angerissen worden waren und arbeiteten vorwiegend in Bibliotheken. Einen regionaler Bezug zu Schwerin fanden die Schüler nicht. Somit entfiel die Arbeit in Archiven vor Ort.

### **Die Rechercheergebnisse**

Im Anschluss an die Quellensammlung diskutieren die Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer die Gestaltung der Ausstellung. Sponsoren des Wettbewerbs „Verfemte Musik“ am Kuratorium Schwerin unterstützen die Schülersausstellung, was den Druck von Ausstellungstafeln erlaubte. Bei der Besprechung der Layout-Vorschläge zeigten die Teilnehmenden, dass sie neben den erworbenen Geschichtskennntnissen auch umfangreiche Fähigkeiten in der graphischen Gestaltung aus dem Informatik- sowie Kunstunterricht anwenden konnten.

Die verbleibenden Wochen bis zu den Sommerferien nutzten die Schülerinnen und Schüler für das Schreiben der Ausstellungstexte und Gestaltung der Ausstellungstafeln. „Einfacher gesagt als getan“ war das geplante Layout – es gab Probleme bei der Umsetzung am Computer und mit der technischen Ausstattung der Schulrechner.

Nachdem letztlich alle Hindernisse überwunden, die Tafeln gedruckt, die Bilderrahmen geputzt und aufgehängt waren, eröffnete die Ausstellung „Izzy Fuhrmann – ein jüdischer Musiker zwischen Verfolgung und Emigration“ im September 2006 im Intercity-Hotel in Schwerin.

Brigitte Medvin reiste mit ihrem Mann zur Eröffnung an und nahm auch an einer Gesprächsrunde mit dem Leiter des Konservatoriums Schwerin teil. Ein Schüler und eine Schülerin moderierten den Abend und interviewten Brigitte Medvin. Ergänzt wurden die Schilderungen durch Musik von Izzy Fuhrmann, die von Musikern des Konservatoriums Schwerin aufgeführt wurde.

Inzwischen konnten Teilnehmende der Projektgruppe die von ihnen selbst ins Englische übersetzte Ausstellung schon in Los Angeles im Museum of Tolerance und bei den Fränkischen Musiktagen zeigen. Im September 2007 wurde das Projekt „Izzy Fuhrmann – ein jüdischer Musiker zwischen Verfolgung und Emigration“ in Berlin mit einem ersten Preis des Wettbewerbs „Kinder zum Olymp“ ausgezeichnet.

## 3.7 Das Kriegsende in unserer Region

### Ein regionalgeschichtliches Ausstellungsprojekt

*Annegret Ehmman*

Tausende Besucher sahen die Ausstellung „Das Kriegsende in unserer Region“, die 15 Schüler/innen der Regionalen Schule Heinrich Heine in Karlshagen auf Usedom im Jahr 2005 recherchiert und gestaltet hatten.

#### Geschichtlicher Hintergrund

In Peenemünde wurden 1936 die „Heeresversuchsanstalt“, eine Forschungsstätte und ein Versuchsgelände für Raketenwaffen angelegt. Tausende hoch spezialisierter Fachkräfte, der bekannteste von ihnen Wernher von Braun, entwickelten und erprobten hier Fernraketen, die so genannten V-Waffen (Abkürzung V für „Vergeltung“) und andere neuartige Waffensysteme.

Am 3. Oktober 1942 gelang in Peenemünde der weltweit erste erfolgreiche Abschuss einer Fernrakete. Nach einem Großangriff der britischen Luftwaffe auf die Heeresversuchsanstalt Peenemünde im August 1943 wurde die Produktion in die bombensichere unterirdische Schachanlage Dora-Mittelbau im Harz verlegt, wo KZ- Häftlinge die Raketen unter mörderischen Bedingungen fertigen mussten. Etwa 20.000 Menschen kamen bei der Produktion ums Leben.

Die Schüler/innen konnten durch ihre viermonatige Arbeit an dem Ausstellungsprojekt somit konkret erfahren,

- dass die moderne Raketentechnik mit Krieg und Verbrechen zusammenhing,
- dass technische Entwicklungen auch immer historisch und politisch-moralisch zu betrachten sind,
- dass in der heute von eher beschaulichem Tourismus geprägten Region in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts der Grundstein für die Raumfahrt und die Mondlandung gelegt wurde,
- dass auch in ihrer Region Weltgeschichte geschrieben wurde.

#### Gruppenarbeit und Methoden

Zusammen mit einer Lehrerin und einer Museumspädagogin erarbeiteten die Schüler/innen im Januar 2005 zunächst Fragestellungen zum Ausstellungsthema „Kriegsende“, einigten sich auf Arbeitsmethoden und wählten die Präsentationsformen. Die Arbeit fand in Kleingruppen statt.

Die zu bearbeitenden Themen und Präsentationsformen waren:

- Kriegsverlauf des zweiten Weltkrieges (Bildschirm-Präsentation),
- Peenemünde 1939 bis 1945 (Texttafeln/Zeitleiste),
- Die Arbeitslager in Peenemünde (Text- und Bildtafel),
- Die Auflösung der KZ- Arbeitslager in Peenemünde (Text- und Bildtafel),
- Schicksal der KZ- Häftlinge (Texttafel),
- Peenemünde nach dem 8. Mai 1945 (Text- und Bildtafel),
- Der 8. Mai in der DDR (Bildschirm- Präsentation, Text und Bildtafel),
- Das Kriegsende in Vorpommern (Karte).

Die Gruppenarbeit fand überwiegend direkt im Museum statt. Die 15 Schüler/innen im Alter zwischen zwölf und 16 Jahren recherchierten im Internet, in Ausstellungskatalogen, im Archiv des Museums und in weiterer Sekundärliteratur. Wichtig bei dieser Arbeit waren für einige Jugendliche auch die Gespräche in ihren Familien.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: 15 Schüler/innen

# Altersstufe: Sekundarstufe I, jahrgangsübergreifend, 12–16 Jahre

# Zeitbedarf: Vier Monate außerhalb des Unterrichts

# Preis (ohne Fahrten): Nicht ermittelbar

# Benötigte Ausstattung: PC für Powerpoint-Präsentation, Material vom Museum gestellt

Die Schüler/innen arbeiteten bei der Erstellung der Ausstellung mit professionellen Designern und Museumstechnikern zusammen. Sie lernten bei der Bild- und Textrecherche im Archiv des Museums unter Anleitung des Fachpersonals, wie Bilder und Texte kritisch auszuwerten sind. Zu allen Themenbereichen verfassten sie gemeinsam Kurztexte für Ausstellungsflyer und die Ausstellungstafeln. Eine Gruppe interviewte Zeitzeugen zu den einzelnen Themen des Projekts.

Nach Ausstellungseröffnung führten die jugendlichen Ausstellungsmacher unter dem Motto „Schüler begleiten Schüler“ in selbst entwickelten Rundgängen andere Jugendliche durch „ihre“ Ausstellung.

### **Erfahrungen**

Die direkte Auseinandersetzung mit der Geschichte Peenemündes, insbesondere jedoch die Arbeit außerhalb der Schule am historischen Ort, empfanden die Jugendlichen nach ihren eigenen Aussagen viel positiver und vor allem ergiebiger als Unterricht in der Schule. Die Projektarbeit förderte neben dem Erwerb historischen Wissens über den Nationalsozialismus und seine Rezeptionen ihre produktive Zusammenarbeit und die bessere Verständigung untereinander sowie ein vertieftes Verständnis für die Geschichte in ihrer Region und das Gefühl der Zugehörigkeit zu ihr.

Darüber hinaus stärkten der Erfolg der Ausstellung und die öffentliche Anerkennung ihr Selbstbewusstsein nachhaltig.

### **Rahmenbedingungen**

Die Heinrich-Heine-Schule im Ostseebad Karlshagen/Landkreis Ostvorpommern ist eine Regionale Schule der Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit Ganztagsbetrieb, die von Haupt- und Realschülern aus mehreren Orten besucht wird. Das Schulgebäude erhielt 2003 eine multimediale Ausstattung der Unterrichtsräume auf modernstem Stand, wodurch für die Schüler/innen optimale Möglichkeiten für selbstständiges Lernen gegeben sind.

Als Multimediaschule und Modellschule „Demokratie lernen und leben“ wird durch Kurse und Projektarbeit ein Schwerpunkt auf die Erfahrbarkeit der Regionalgeschichte gelegt. Die Schule führt regelmäßig mit dem Museum Peenemünde als außerschulischem Partner längerfristig angelegte Projekte zur Geschichte vor Ort unter dem Thema „denkmal aktiv“ durch.

### 3.8 Musik im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück

Ein Musik- und Geschichtsprojekt

*Gabriele Knapp*

Mit der Bedeutung von Musik für das Überleben im Frauenkonzentrationslager Ravensbrück beschäftigten sich Schülerinnen und Schüler aus Neustrelitz von Juni 2004 bis April 2005 in einem jahrgangs- und fächerübergreifendem außerschulischen Geschichtsprojekt.

Das von der Verfasserin dieses Textes entwickelte und koordinierte Kooperationsprojekt zwischen der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück sowie dem Gymnasium Carolinum in Neustrelitz / Mecklenburg Vorpommern bestand aus drei Phasen. Es begann im Juni 2004 mit vier Projekttagen des Musikkurses in der Gedenkstätte und wurde mit Anfang des Schuljahres 2004/05 mit den Schülerinnen und Schülern des Geschichtskurses fortgeführt. Die letzte Phase bestand aus der Planung, Vorbereitung und Durchführung einer Veranstaltung am Gymnasium.

Insgesamt waren 25 Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums (9. bis 13. Klasse) in den ersten beiden Arbeitsphasen beteiligt, wovon dreizehn Jugendliche Mitglied des Musikkurses waren und zwölf Schülerinnen und Schüler im Geschichtskurs zusammenarbeiteten. Letztere recherchierten auch im Archiv der Gedenkstätte.

Den Abschluss des Projektes gestalteten schließlich alle Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums mit: Am 16. April 2005 fand eine feierliche Gedenkveranstaltung in der Aula des Gymnasiums statt. Die Veranstaltung unter dem Motto „Schülerinnen und Schüler laden Zeitzeuginnen in ihre Schule ein“ besuchten über siebzig Ravensbrück-Überlebende mit ihren Angehörigen.

Das Musik-Geschichts-Projekt gewann im Juni 2005 als Teilprojekt den 1. Preis beim Wettbewerb um den „Goldenen Floh 2005“, einem Förderpreis für praktisches Lernen in Mecklenburg-Vorpommern. Das Projekt „Schüler laden ein“ wurde mit dem „Daniel-Sanders-Kulturpreis 2005“ des Landkreises Mecklenburg-Strelitz ausgezeichnet.

#### **Ziele des Projekts**

Das Projekt ermöglichte Jugendlichen, sich der Musik-Geschichte des Konzentrationslagers Ravensbrück zu nähern – ausgehend von und aufbauend auf ihren spezifischen Interessen und Kenntnissen. Im ersten Teil erschlossen sich die Schülerinnen und Schüler das ehemalige Lagergelände und seine Geschichte. Sie lernten die Biografien ehemaliger Häftlingsfrauen kennen, die im Lager heimlich Musik ausgeübt hatten. Die Quellen hatte die Projektkoordinatorin von 1999 bis 2001 in ihrem Forschungsprojekt „Musik in Ravensbrück“ gesammelt.

### **Methodensteckbrief**

# Teilnehmerzahl: 25 Jugendliche

# Altersstufe: 9. – 13. Klasse, jahrgangsübergreifend

# Zeitbedarf: 6 Monate (1 Schulhalbjahr)

# Preis: 5000 Euro (Projektgebundene Spende von Siemens an Gedenkstätte) plus Eigenbeteiligung der Schule, Kosten u.a. für Sachmittel (z. B. Kopien, Filmausleihe), Reisekosten, Honorarmittel, Projektkoordination, Gestaltung und Druck der Broschüre, Durchführung der Veranstaltung

# Benötigte Ausstattung: Eigene Musikinstrumente, Digitalkamera (Bilddokumentation), Videokamera oder Aufnahmegerät (Tondokumentation), Übungsräume, Kopierer, Internetzugang, eventuell PC, Beamer und Leinwand

Der Geschichtskurs legte seinen Schwerpunkt auf die Biografieforschung beziehungsweise die Rekonstruktion von Biografien. Er recherchierte nach Musikerinnen, die aus Frankreich, Belgien, Polen und deutschsprachigen Ländern ins Lager deportiert worden waren.

Die Schülerinnen und Schüler setzten sich mit der Rassenideologie und -politik der Nationalsozialisten am Beispiel jüdischer und der „slawischen Rasse“ angehörender Musikerinnen auseinander. Sie erfuhren am Schicksal einzelner Frauen von der Vernichtungspolitik des Dritten Reiches, dem System der Konzentrationslager – insbesondere der Geschichte des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück. Und sie hörten von der Überlebenskraft der Gefangenen, die versuchten, sich mit Hilfe von Musik selbst zu behaupten und dem System zu widersetzen.

Wissenschaftlich begleitet und inhaltlich unterstützt wurden die Jugendlichen von der Projektkoordinatorin sowie Mitarbeiterinnen der Museologischen Dienste der Gedenkstätte. Sie arbeiteten eng mit dem Musiklehrer und den beiden Geschichtslehrerinnen vor Ort am Gymnasium zusammen (projektorientierter Unterricht). Bei Bedarf stellte die Projektkoordinatorin den Jugendlichen Hinweise für ihre selbständige Recherche (forschendes Lernen) und Arbeitsmaterialien zur Verfügung (Quellen- und Literaturstudium).

Die Rechercheergebnisse stellten die Jugendlichen in einer Dokumentationsbroschüre zusammen, für die sie selbst die Texte verfassten. Außerdem gestalteten sie das Programm einer Gedenkveranstaltung an ihrer Schule und bewirteten die Gäste in den Klassenräumen, wodurch sie zwanglos mit Ravensbrück-Überlebenden in Kontakt kommen konnten.

### **1. Phase: Projekttag des Musikurses in Ravensbrück**

Die inhaltliche Vorbereitung der vier Projekttag in der Gedenkstätte zum Thema „Musik in Ravensbrück“ lag bei der Projektkoordinatorin. Sie arbeitete während dieser Zeit mit dem Musiklehrer (Betreuung der Musikproben, Freizeitgestaltung der Jugendlichen, Videoaufnahmen) und den Mitarbeiterinnen der museologischen Dienste (Vorbereitung der Recherchen in Depot, Bibliothek und Fotothek) zusammen.

Die Schülerinnen und Schüler lernten in Kleingruppen und durch Selbst-Führung mit Hilfe einer Lagerskizze das Gelände kennen. Sie hatten die Aufgabe, die Orte zu dokumentieren (Fotos, Zeichnungen), die sich für sie mit Musik bzw. heimlichem Musizieren verbinden ließen.

Es folgte eine Führung durch eine Mitarbeiterin der pädagogischen Dienste unter Ergänzung von Musikbeispielen aus dem Alltag im Lager durch die Koordinatorin. Jeweils ein Jugendlicher las Zitate aus Erinnerungsberichten von Zeitzeuginnen an dem Ort vor, an dem Musik eine Rolle gespielt hatte.

Auf dem Appellplatz ging es zum Beispiel um das Zwangssingen beim Marschieren der Gefangenen; im Bunker um das Singen in den Einzelzellen usw. Dadurch verknüpfte sich ein Ort mit seiner musikspezifischen Geschichte und häufig auch mit dem Schicksal eines weiblichen Häftlings.

Den Lageralltag lernten die Jugendlichen anhand von Zeichnungen, Handarbeiten, kleinen Büchern und Kunstgegenständen (Gegenstände aus dem Depot der Gedenkstätte) kennen. Sie erfuhren, welche Bedeutung Kreativität für das Überleben der Gefangenen hatte, aber auch welche Gefahren mit diesen heimlichen künstlerisch-kreativen Aktivitäten verbunden waren. Sie lasen Erlebnisberichte von Zeitzeuginnen (Quellenstudium in der Bibliothek), wobei sie besonders nach Erinnerungen an Musik und das Singen im Lager suchten.

Das Literatur- und Quellenstudium diente der Kontextualisierung von Musik am historischen Ort und der Sensibilisierung für die Musikausübung damals im Lager, aber auch für die von den Schüler/innen selbst geplanten musikalischen Aktivitäten.

### **Einüben von Lagerliedern und Präsentation der Stücke**

Zum aktiven Musizieren kam die Gruppe durch die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte der tschechischen Musiklehrerin Ludmila Peškařová. Sie hatte in Ravensbrück Lieder komponiert und diese nach ihrer Befreiung notiert. Einige ihrer die Lagerwelt verarbeitenden Lieder wurden 2003 auf CD eingespielt, sodass die Jugendlichen sie hören und die deutsche Übersetzung der Liedtexte lesen konnten.

Aus einer vorbereiteten Mappe mit Liedern und Musikstücken aus Ravensbrück suchten sich die Jugendlichen ein Stück aus, das sie in ihrer Formation einstudieren sollten. Einen Tag hatte jede Gruppe Zeit, sich ausführlich mit dem ausgesuchten Stück auseinander zu setzen.

Teils spielten Gruppen ein Lied im Original, teils arrangierten sie die Stücke neu. Eine Gruppe entschloss sich, ein trauriges Lied nicht zu proben. Anstatt dessen komponierte sie ein eigenes Stück mit dem Titel „Die Hoffnung stirbt zuletzt“. Die Gruppen präsentierten ihre Stücke am letzten Projekttag an von ihnen gewählten Orten auf dem Lagergelände. Dabei entstanden Videoaufzeichnungen.

### **Auswertung**

Die Projektstage endeten mit einer Diskussion zu Fragen nach der Funktion und Wirkungsweise von Musik in Ravensbrück – zum einen für die Gefangenen, zum anderen für den funktionalen Ablauf des Lageralltags. Am Ende der Projektstage stand ein „Reinigungsritual“ anstelle einer klassischen „Feedback-Runde“: Die Teilnehmenden schrieben Gedanken, die sie nicht mitnehmen wollten, auf Zettel. Diese steckten sie in einen Schuhkarton und verbrannten ihn.



## 2. Projektphase: Ein Forschungsprojekt des Geschichtskurses

Im ersten Schulhalbjahr 2004/05 recherchierte der Geschichtskurs des Gymnasiums – zwölf Schülerinnen und Schüler aus der 12. und 13. Klasse – zu Biografien ehemaliger Musikerinnen in Ravensbrück. Die Schülerinnen und Schüler forschten auch zu selbstgewählten Themen, wie beispielsweise der damaligen Freizeitgestaltung der Lageranwohner. Betreut und unterstützt wurden sie von ihren beiden Geschichtslehrerinnen und der Projektkoordinatorin.

Bei der ersten Sitzung hielt die Projektkoordinatorin einen einführenden Vortrag zum Thema „Musik in Ravensbrück“ und stellte Kurzbiografien einzelner Frauen vor. Die Gruppe legte den Schwerpunkt auf deutschsprachige, französische, polnische und belgische Frauen.

Die Teilnehmer arbeiteten eigenständig und unter Zuarbeit der Projektkoordinatorin in Kleingruppen zu ihren Schwerpunktthemen. Alle Teilnehmer trafen sich in Abständen von mehreren Wochen zur Absprache des weiteren Vorgehens als gesamter Kurs in der Schule. Jede Kleingruppe erhielt Dokumente, in Einzelfällen auch Interviewaufnahmen zu den Frauen, über die sie mehr in Erfahrung bringen wollten. Zu den eigenständigen Aufgaben der Schüler gehörten:

- Die schriftliche Kontaktaufnahme zu Häftlingsvereinigungen,
- Die schriftliche Kontaktaufnahme zu den Vorsitzenden von Lagergemeinschaften,
- Kontaktaufnahme zu Archiven und Zeitzeuginnen,
- Transkription von Interviews mit Zeitzeuginnen,
- Internet-Recherche,
- Literaturstudium in der Gedenkstätte und,
- Gespräche mit Mitarbeiterinnen,
- Befragung von Bewohnern der Stadt Fürstenberg/Havel.

## 3. Projektphase: Gedenkveranstaltung und Projektdokumentation

Während der etwa sechsmonatigen Projektlaufzeit trugen die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ergebnisse zusammen, die sie in eigenen Texten in einer Dokumentationsbroschüre präsentierten. Die Arbeiten zur Erstellung der Broschüre begannen Anfang des Jahres 2005. Die Zusammenstellung und Redaktion der Texte lag bei den Geschichtslehrerinnen und der Projektkoordinatorin.

Zeitgleich begann die Planung und Vorbereitung des künstlerischen Programms der Gedenkveranstaltung im Gymnasium, das die Schülerinnen und Schüler – darunter der gesamte Musikprojektkurs – gemeinsam mit den Lehrkräften einübten. Die von der Schule ausgerichtete Feier zum 60. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Ravensbrück besuchten auch mehr als 70 Überlebende.

Die Schüler stellten ihr Musikprojekt in einer Multimediashow vor. Sie präsentierten unter anderem die während der Projektstage entstandenen Musikstücke. Alle Gäste der Veranstaltung erhielten die Broschüre des Geschichtskurses als Geschenk.

**Literatur**

Knapp, Gabriele: Frauenstimmen - Musikerinnen erinnern an Ravensbrück. Berlin 2003.

Musik für Ravensbrück. CD, Kulturfeste im Land Brandenburg e.V. (Hg.), Berlin/Potsdam 2003

„Schüler laden ein“. Begleitheft zum 60. Jahrestag der Befreiung des Frauen- Konzentrations- lagers Ravensbrück. Eine Veranstaltung des Gymnasium Carolinum und der Mahn- und Gedenk- stätte Ravensbrück. Neubrandenburg 2005.

Knapp, Gabriele: Musikprojekte in der Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. In: Der National- sozialismus im Spiegel des öffentlichen Gedächtnisses: Formen der Aufarbeitung und des Gedenkens; für Sigrid Jacobeit. Berlin 2005, S. 263–286.