



# **Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz«**

in Trägerschaft von **SterniPark e.V.**

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

☎ (040) 43 25 12 80

Fax: (040) 43 25 12 82

eMail: FASENA@aol.com

**Member of the Association of Holocaust Organizations**

## **Materialien zur Unterrichtseinheit »Die Gesellschaft des Holocaust«**

**Dr. Matthias Heyl**  
**Dr. Margit Maronde-Heyl**









**– Erprobungsphase –**

### ***Kuratorium:***

*Prof. Dr. Ido Abram (Niederlande), Prof. Dr. Christopher Browning (USA), Batsheva Dagan (Israel), Dr. Hans Fahning (Hamburg), Gabriela Fenyes (Hamburg), Prof. Miriam Gillis-Carlebach (Israel), Dr. Horst Gloy (Hamburg), Kurt Groenewold (Hamburg), Jens Huckeriede (Hamburg), Bischöfin Maria Jepsen (Hamburg), Dr. Jürgen Moysich (Hamburg), Prof. Dr. Helmut Schreier (Hamburg), Prof. Dr. Frank Stern (Israel), Gisela Wiese (Hamburg)*

---

**Symbole:**

-  Diskussionsaufhänger, Impulsvorschläge für die Lehrerin/den Lehrer
  -  Rechercheauftrag
  -  Diskussion in der Klasse
  -  Gruppenarbeit
  -  schriftliche Aufgabe
  - $\Rightarrow n$  Verweis auf eine Seite in dem Buch »*Thema Holocaust*«
  -  vermutliche oder vorgeschlagene Dauer
  -  Hintergrundinformation für die Lehrerin/den Lehrer
  -  Film
- 

Diese Unterrichtseinheit bezieht sich zum Teil auf das Buch



Ido Abram / Matthias Heyl:  
 »Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule.«  
 Reinbek 1996, 352 Seiten.

Dieser Band ist im Buchhandel bereits vergriffen.  
 Einzelne Exemplare können bei der FAS gegen eine Schutzgebühr von DM 10,- (+ DM 5,- Versandkostenpauschale) bestellt werden.

Das vorgestellte Projekt soll eine umfassendere Auseinandersetzung mit dem Thema nicht ersetzen, sondern ergänzen oder vorbereiten [ $\Rightarrow$ 142-151].

Die FAS bittet Lehrerinnen und Lehrer, die mit den Unterrichtsmaterialien arbeiten, um Erfahrungsberichte, die wir gerne vertraulich behandeln. Wenn Sie und/oder Ihre Schülerinnen und Schüler das möchten, können Ihre Ergebnisse auch auf unserer Website [www.fasena.de](http://www.fasena.de) präsentiert werden. Sollten Sie selber eine Webpräsentation realisieren, würden wir von unserer Seite darauf ein »link« setzen. Oder Ihre Erfahrungen und Projektergebnisse (z.B. Collagen, Schemata o.ä.) werden Teil dieser Unterrichtsmaterialien.

Sprechen Sie uns einfach an.

Diese Unterrichtsmaterialien werden gegen eine Schutzgebühr von **DM 10,-** von der FAS abgegeben.

## Einleitung

① Diese Unterrichtseinheit soll anhand der Arbeit mit Fotos einen **multiperspektivischen Zugang** zur Geschichte des Holocaust bieten und zu entwickeln helfen.

① Dabei gehen wir von dem Imperativ aus, den der israelische Historiker Yehuda Bauer formuliert hat:

*»Thou shalt not be a victim. Thou shalt not be a perpetrator. Above all, thou shalt not be a bystander.«*

① Damit sind drei Gruppen benannt, die das Bild der »Gesellschaft des Holocaust« prägen: **Täter** (*perpetrator*), **Opfer** (*victim*) und **Zuschauer** (*bystander*).

① In Unterrichtsmaterialien zum Thema Holocaust hat es sich in den vergangenen Jahren zunehmend durchgesetzt, individuelle Entscheidungssituationen und Handlungsspielräume einzelner Menschen zu behandeln, um einerseits deutlich zu machen, daß es auf den einzelnen ankommt (das englische Stichwort lautet: »*One can make a difference*«), und um andererseits die Geschichte möglichst konkret werden zu lassen. Auch die Geschichte des Holocaust ist von Menschen erlebte, erfahrene und gestaltete Geschichte.

① Mit dieser zeitlich überschaubaren Unterrichtseinheit soll ein Zugang eröffnet werden, der vielleicht ungewöhnlich ist. Fotos aus der Zeit des Geschehens werden zum Anlaß für die Reflexion über das Geschehen gewählt. Sie dienen einerseits als historische Quelle, andererseits aber auch als aktueller Gesprächsanlaß.

① Die Schülerinnen und Schüler sollen

- beschreiben, wen und was sie sehen.
- Mutmaßungen darüber anstellen, wer das jeweilige Foto aufgenommen hat, und warum er das vermutlich getan hat. Waren es Nazis, die Propagandafotos machten (was bedeutet es, wenn die Nazis der Meinung waren, daß sie mit den Fotos für ihre Sache werben könnten)? Oder Opfer, die ihre Erniedrigung dokumentieren wollten? Passanten, Zuschauer also? In jede Richtung darf gedacht werden, jede Annahme muß auf ihre Plausibilität geprüft werden. Im Idealfall beginnen die Schülerinnen und Schüler, sich intensiver mit den Bildern auseinanderzusetzen, die häufig nur noch illustrierenden Charakter haben.
- ein Modell entwickeln, mit dem sie versuchen, von den Bildern zu abstrahieren – sie entdecken Kategorien wie **Täter**, **Opfer** und **Zuschauer**, diskutieren über Schuld und Verantwortung. Manchmal argumentieren sie moralisch rigoros: Zuschauer gibt es nicht, wer schweigt wird mitschuldig. Aber je konkreter wir nachdenken, desto stärker tritt die Komplexität des Geschehens zu uns durch. Schließlich können die Schülerinnen und Schüler versuchen, »ihr Modell« auch auf gegenwärtige Geschehnisse anzuwenden.
- durch die intensivere Arbeit mit den Bildern selber »*späte Zeugen*« des Geschehens werden. Niemand kann ihnen erzählen, das habe es nicht gegeben – sie haben es ja mit eigenen Augen (vermittelt durch das Objektiv des Fotografen) gesehen. Sie sollen aber auch angeregt werden, ihre eigene Position zu suchen. Sie können nichts dafür, sie können es nicht ändern. Sie haben keinen Grund, sich schuldig zu fühlen.

## Einstieg

Ein oft gesehenes Bild. Ein afrikanisches Kind.



Das Foto hinter dem Foto.



👤👤👤👤👤/📷/🕒05

Beschreibe, was Du siehst!

⚡/👤👤👤👤👤/📷/🕒15

Beschreibe, was Dir durch den Kopf geht!

① Zu den Bildern, Seite 4



**Diskussionsimpulse:** Warum fotografieren die Fotografen das Kind? Wie findest Du, daß sie das Kind fotografieren? Was können sie Deiner Meinung nach vielleicht noch tun? Ob sie sich darüber auch Gedanken machen?

① **Idee:** Vielfach reagieren Erwachsene – und auch Kinder und Jugendliche – mit einer gewissen Abstumpfung auf Bilder wie das erste. Zu viele solcher Fotos haben wir schon gesehen, als daß wir sie jedes Mal wieder als Abbild einer individuellen Geschichte begreifen wollten oder könnten. Es ist ein ganz normaler psychischer Abwehrmechanismus, sich gegen die immer wiederkehrende Botschaft der Bilder taub zu machen, sich abzuwenden.

① Dennoch – oder gerade darum! – wollen wir versuchen, einen Zugang zu wählen, mit dem sich wenigstens einzelne Bilder neu erschließen lassen. Die Diskussion beginnt an einem Punkt, an dem man an den Holocaust noch nicht denkt. Auch der Hunger ist Folge eines »man-made disaster«. Für die Armut der »Dritten Welt« wurde der Begriff der »strukturellen Gewalt« geprägt.

① Schnell sind wir bei Fragen von Opfern, Tätern und Zuschauern. »*Wer schweigt, wird mitschuldig!*« - Die Fotografen sollen »...dem Kind helfen«, »...ihm zu essen geben«, »...es nach Europa mitnehmen«, statt es zu fotografieren. Aber welche Überlebenschance hätte das Kind dann? Und es ist nicht das einzige Kind, das dort verhungert – wir sehen nur eben dieses eine Kind gerade auf dem Foto. Wollen die Fotografen helfen, indem sie fotografieren, wollen sie die Welt darauf aufmerksam machen? Oder geht es ihnen bei diesem Auftrag wie bei jedem anderen – schließlich leben sie davon, es ist ihre Arbeit...

① Vielleicht erleben Sie hier – wie auch bei den weiteren Fotos – betont lässige, auch zynische und *kalte* [⇒11-14] Reaktionen. Sie sind in erster Linie Teil der psychischen Abwehr. Eventuell ist es Ihnen möglich, mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu sprechen, warum sie so reagieren. Erwarten sie nicht zu viel von ihnen. Identifikation mit den Opfern ist für Jugendliche nicht unbedingt das Naheliegende [⇒39,22,37f].

① Schließlich muß uns als Pädagogen die Frage beschäftigen, ob es vertretbar ist, das Bild des afrikanischen Kindes – wie auch die anderen Fotos aus der Geschichte des Holocaust – pädagogisch zu nutzen. Ist es gegenüber der Würde der Abgebildeten vertretbar, ihr abgebildetes Schicksal pädagogisch zu instrumentalisieren – zu welchem guten Zweck auch immer, und sei es zur Sensibilisierung unserer Schüler? Unsere Lage ist ähnlich wie die der Fotografen.

① Wie vermeiden wir es, den Schülerinnen und Schülern mit einer »Betroffenheitspädagogik« zu viel abzuverlangen, ihre Gefühle einer »Choreographie der Emotionen« von außen zu unterwerfen? Wie vermeiden wir eine Schockpädagogik, mit der wir ihnen eher Zugänge versperren als öffnen, ihre Abwehr noch bestärken? Wie kommen wir drumherum, daß bald die »Betroffenheit« das vorherrschende Thema ist, der Anlaß dafür in den Hintergrund gedrängt wird?

① Diese Unterrichtseinheit will Zugänge öffnen, indem sie die Bilder, die Abwehr, diese Fragen ernst nimmt. Gelingt es ihr, gelingt es uns?

## 1. April 1933 - »Abwehrboykott«



Informiert Euch, was am 1. April 1933 im Deutschland geschehen ist! Vielleicht könnt Ihr im Archiv Eurer Lokalzeitung Schilderungen zu den Ereignissen in Eurem Ort finden, oder Ihr könnt beim Stadtarchiv oder in einem Heimatmuseum nachfragen. Vielleicht erinnern sich auch noch ältere Bürger Eures Ortes? [⇒177-185]



Beschreibe, was Du siehst.



Überlegt: Wer könnte dieses Foto aufgenommen haben? Warum und wozu? Begründet Eure Überlegungen und diskutiert sie!

1. April 1933, Dresden



👤👤👤👤/👤/🕒10

👤/👤👤👤👤/🕒25

Beschreibe, was Du siehst.

Überlegt: Wer könnte dieses Foto aufgenommen haben? Warum und wozu? Begründet Eure Überlegungen und diskutiert sie!



👤👤👤👤/👤/🕒10

👤👤👤👤/🕒25

Beschreibe, was Du siehst.

Überlegt: Wer könnte dieses Foto aufgenommen haben? Warum und wozu? Begründet Eure Überlegungen und diskutiert sie!



Wien, 1938



👤👤👤👤/👤/👤/🕒10

👤/👤👤👤👤/🕒25

Beschreibe, was Du siehst.

Überlegt: Wer könnte dieses Foto aufgenommen haben? Warum und wozu? Begründet Eure Überlegungen und diskutiert sie!

---

① Weitere Fotos: ⇨187 (dazu: Quelle und Darstellung, ⇨188ff), ⇨188, ⇨195 [dazu: Quellen und Darstellung, ⇨196-200], ⇨217f [dazu: Quellen und Darstellung, 205-219], ⇨226 [dazu: Quelle, ⇨226].

---

① Bislang wurden Fotos aus der Zeit der Verfolgung behandelt, nicht aus der des Mordens. Dafür gibt es insbesondere drei Gründe:

- in der chronologischen Abfolge würden an dieser Stelle die entsprechenden Fotos erst anschließen,
- es bleibt grundsätzlich zu fragen, ob den Schülerinnen und Schülern die Bilder vom Mordgeschehen zuzumuten sind – und zu welchem Zweck sollen sie damit konfrontiert werden? Nicht für eine »emotional sensation«, nicht als Schockelement.
- wieder müssen wir uns fragen: ist es mit der Würde der darauf abgebildeten Opfer vereinbar, die Bilder pädagogisch zu nutzen?

① Das Verstörende an den Fotos, die das Mordgeschehen zeigen [etwa: ⇨144, Text ⇨143f, Problematisierung ⇨142-151], ist, daß es Bilder gibt, die die Opfer neben den Tätern, ihren Mördern, zeigen, und daß viele dieser Fotos neben Familienbildern in Fotoalben aus dem Zweiten Weltkrieg klebten. Bei »ganz normalen Männern«, die zu noch »normaleren Großvätern« wurden. Hier werden Fragen nach der Motivation der Fotografierenden und nach der Haltung der Fotografierten zu ihrem Tun aufgeworfen.

① Durch Reflexion kann die Verstörung nicht beiseite geschoben werden, aber vielleicht hilft uns die Reflexion, etwas mit der Verstörung zu beginnen.

















## Einsatzgruppe D, Vinnitsa, UdSSR, 1942



👤👤👤👤👤👤/📷/🕒10  
 ⚡/👤👤👤👤👤👤/🕒25

Beschreibe, was Du siehst.

Überlegt: Wer könnte dieses Foto aufgenommen haben?  
 Warum und wozu? Begründet Eure Überlegungen und  
 diskutiert sie!

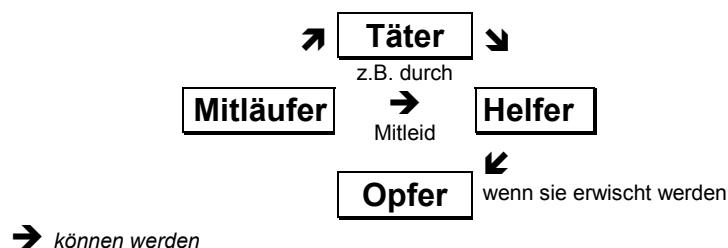
-  /    /   /  15-30 Überlegt, ob Ihr bei Eurer Arbeit mit den Fotos etwas mit den Begriffen Täter, Opfer und Zuschauer anfangen könnt!
-  /  20 Versuche, ein Schema zu entwickeln, in dem das Verhältnis zwischen Tätern, Opfern und Zuschauern dargestellt wird!
-  /    /   /  20-30 Stellt Euch Eure Schemata gegenseitig vor! Diskutiert Probleme, Ähnlichkeiten und Unterschiede!

① In einem Unterrichtsversuch im Geschichtsunterricht der Klassenstufe 10 eines Hamburger Gymnasiums hat Margit Maronde-Heyl versucht, eigene Modelle mit den Schülern zu entwickeln. Drei Beispiele seien hier herausgegriffen.

### Skizze 2 - Thomas' Darstellung

durch unterlassene Hilfeleistung

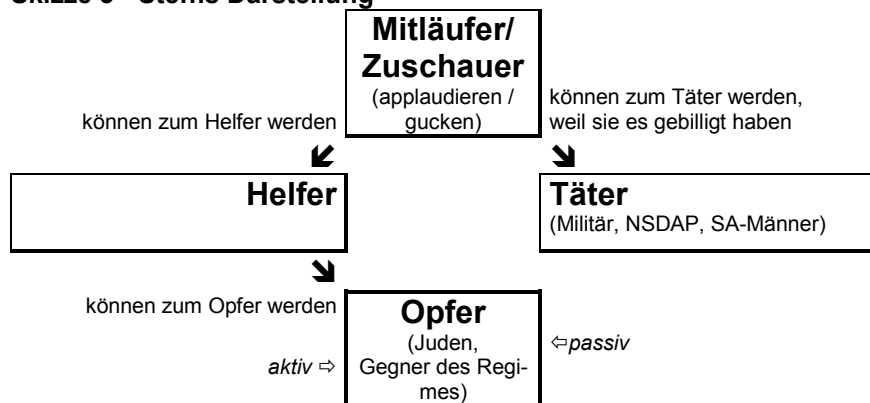
durch Einsicht (z.B. Oskar Schindler)



① Thomas nennt vier Kategorien, die er miteinander in Beziehung setzt: *Mitläufer*, *Täter*, *Opfer* und *Helfer*. *Mitläufer* können seiner Darstellung zufolge „durch unterlassene Hilfeleistung“ *Täter* oder „z.B. durch Mitleid“ *Helfer* werden. *Täter* können „durch Einsicht (z.B. Oskar Schindler)“ zu *Helfern* werden; *Helfer* werden, „wenn sie erwischt werden“, zu *Opfern*. Die vier Gruppen sind in seiner Skizze durch einseitig gerichtete Pfeile miteinander verbunden und überschneiden sich nicht.

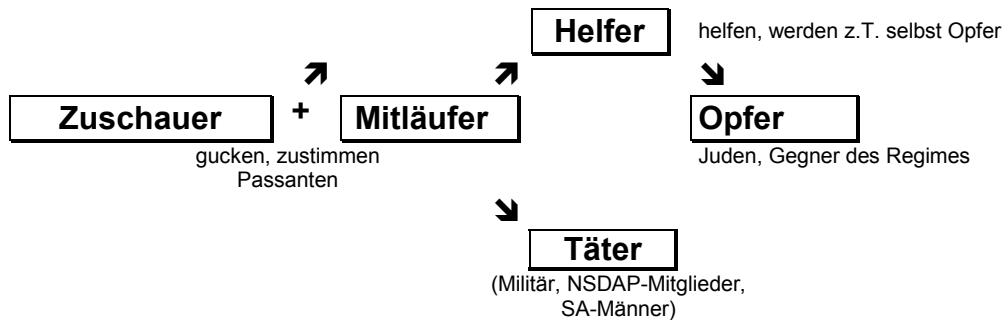
① In Steffis und Ines' schematischer Darstellung finden sich die gleichen vier Kategorien, die sie jedoch genauer benennen und charakterisieren. Die Verbindung zwischen den Gruppen wird wie in Thomas' Schema einseitig und ohne auch nur teilweise Kongruenzen dargestellt. Lediglich die Anordnung der Gruppen wechselt, wenn auch die Gruppe der *Mitläufer* in allen Fällen Ursprung von zwei Pfeilen ist und damit wie der eigentliche Ursprung der gesamten Skizze erscheint.

### Skizze 3 - Steffis Darstellung



① Ines' Schema unterscheidet sich von Steffis Darstellung nur unwesentlich - sie sieht jedoch *Zuschauer* und *Mitläufer* als zwei getrennte Gruppen, die gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen:

## Skizze 4 - Ines' Darstellung



① Interessant erscheint an den drei Darstellungen, daß einerseits der aus der Entnazifizierung bekannte, offenbar vorher in der schulischen Auseinandersetzung induzierte Begriff der „Mitläufer“ verwendet wird<sup>1</sup> - ein vom Begriff her quasi *neutraler* Zuschauerstatus wird nicht [Thomas], nur ergänzend [Steffi] oder durch den Begriff des *Mitläufers* ergänzt [Ines] in Betracht gezogen, wobei andererseits in einer impliziten moralischen Stellungnahme die „unterlassene Hilfeleistung“ [Thomas] oder die Billigung des Geschehens [Steffi] bereits zu einer Einordnung in das Feld der *Täter* oder zumindest in dessen Nähe führt. Steffi rechnet den *Tätern* neben den SA-Männern, die der Klasse aus der Behandlung des April-Boykotts und des Novemberpogroms bekannt waren, Militär und NSDAP zu; Ines benennt als Täter die gleichen Gruppen, wobei sie statt NSDAP *NSDAP-Mitglieder* anführt. Die Differenzierung der Begriffe schließt also weiterhin eine gewisse Pauschalisierung, die, wie sich vermuten läßt, wiederum moralisch motiviert ist, ein.

① Durch die klare Konturierung der Gruppen und den immanenten moralischen Rigorismus wird von den Schülern jede Ambivalenzerfahrung abgewehrt, der Bereich der konkreten moralischen Dilemmata in Entscheidungssituationen durch eine recht rigide Trennung von Gut und Böse aus dem Blickfeld ausgegrenzt. Ein möglicher Deutungsversuch dafür wäre, anzunehmen, daß die Schüler bemüht sind, einerseits den Widerspruch zwischen dem ihnen geläufigen sozialen Kontrakt der Gegenwart und der nationalsozialistischen Herrschaftspraxis auszuloten, und andererseits eigene ethische Prinzipien zu entwickeln, die sie im durch diesen Widerspruch verschärften Spannungsfeld zwischen individueller Moral, gesellschaftlicher Erwartung und Praxis und verallgemeinerbaren ethischen Forderungen zu behaupten versuchen.

① Wer dem Judenmord nichts entgegengesetzte, das Geschehen billigte oder den Juden keine Hilfe zukommen ließ, ist für Steffi und Thomas bereits eher den Tätern zuzurechnen - ein argumentativer Strang, der in den unterrichtlichen Diskussionen von Seiten einiger Schüler nachdrücklich vertreten wurde. In die vorgestellten Schemata der Schüler sind diese eher moralischen Komponenten stark eingeflossen; der Versuch, zu einer eher objektivierenden, deskriptiven und quasi soziologischen und historisierenden Kategorisierung zu gelangen, wie sie das im folgenden vorgestellte Schema versucht, wird zu Lasten der mit Dilemmata behafteten, Ambivalenzen betonenden Differenzierung und zugunsten einer deutlichen moralischen Zuordnung eher abgewehrt.

① In einer an die Unterrichtseinheit anschließenden anonymen Fragebogenbefragung nahmen einige der Schülerinnen und Schüler Stellung dazu, worin das Neue gelegen habe, das sie bei der Erarbeitung des Schemas in ihrer Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erfahren haben.<sup>2</sup> Eine Gruppe betont die

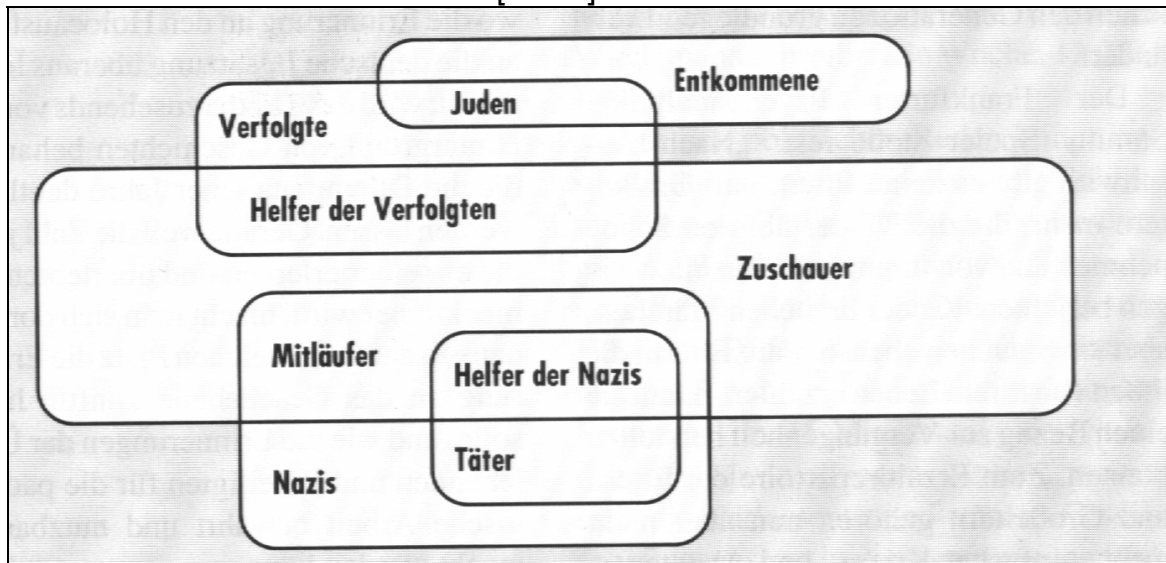
Bedeutung der Grenzen zwischen den benannten Gruppen und der Strukturierung für das Verständnis der NS-Zeit [#10, #3, #7, #22, #6, #18, #1, #21, #2, #14, #11, #19], wobei einige Schüler auch die Durchlässigkeit der Abgrenzungen betonen [#1, #2, #14, #11, #19]. Ein Schüler nimmt Bezug auf die im Unterricht stattgefundenen Diskussionen, während derer einige der Schüler darauf bestanden, daß die Zuschauer durch ihre Passivität selber für das Geschehen mitverantwortlich gewesen seien, wodurch für ihn die Grenze zwischen Tätern und Opfern unzulässig aufgehoben worden sei [#21]. Zwei Schüler nehmen die im Unterricht gewählten Zugänge über die Auseinandersetzung mit Augenzeugenberichten und Fotos als neu und hilfreich wahr [#4, #11].<sup>3</sup> Eine Reihe von Schülern geben aufgrund ihrer anderweitigen Beschäftigung mit dem Thema an, keine neuen Erkenntnisse aus der unterrichtlichen Erarbeitung des Schemas gewonnen zu haben [#12, #9, #8, #20, #17]. Drei Schüler kritisieren dessen statisch anmutende und simplifizierende Qualität und zeigen ein Problembewußtsein, daß sich noch relativ wenig ausdifferenziert und artikuliert an der definitorischen Ausgrenzung der Ambivalenz in den von den Schülern selber entwickelten Schemata stört [#12, #20, #17].<sup>4</sup>

① An dieser Stelle ließe sich fragen, ob der anfangs beschriebene Rigorismus in der Bestimmung der Gruppen nicht *auch* die Derealisierung des Geschehens in der deutschen Gesellschaft reflektiert, in der das immense Spannungsfeld zwischen Tätern und Opfern und den Gruppen, die dazwischen liegen, gemeinhin undeutlich oder gar ausgeblendet bleibt. Möglicherweise haben die Schüler aus dem, was sie über den Nationalsozialismus und den Holocaust bislang erfahren haben, eine nur ungenaue Vorstellung von der Binnendifferenzierung und von den konkreten Entscheidungssituationen und Lebensbedingungen der Zeitgenossen der Schoah.

① Für die Mehrzahl der Schüler im konkreten Beispiel war die vertiefende und strukturierende Auseinandersetzung mit den von ihnen selbst benannten Gruppen den eigenen Angaben nach neu, wobei sicherlich einschränkend die Bedeutung dessen, was die Schüler aus der Fragestellung<sup>5</sup> als sozial erwünscht gedeutet haben, nicht unterschätzt werden darf.<sup>6</sup>

① Dieser Exkurs, der sich auf die Unterrichtssituation in *einer* Hamburger Gymnasialklasse bezieht, kann gewiß nicht zu verallgemeinerbaren Schlüssen führen, da die hier nur angedeuteten Beobachtungen keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erheben können.

## »Die Gesellschaft des Holocaust« [⇒314]



⚡/👤👤👤👤/🕒 15-30

Überlegt, ob Ihr bei Eurer Arbeit etwas mit diesem Schema anfangen könnt!


📖/🕒 20

Versuche, das Schema zu interpretieren!

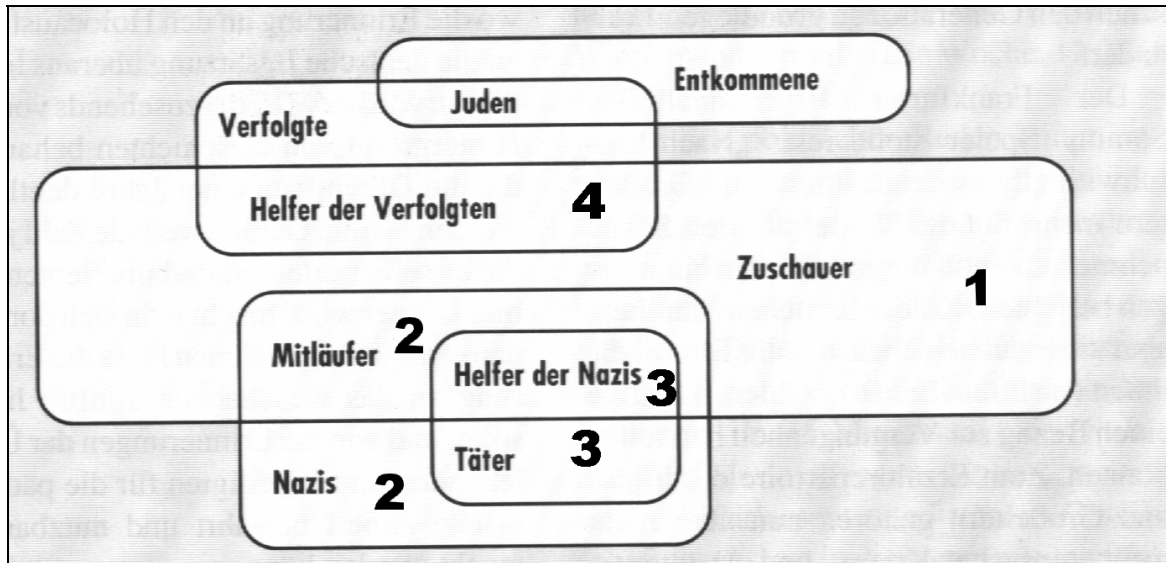
⚡/👤👤👤👤/🕒 20-30

Vergleicht Eure Schemata mit diesem! Diskutiert Probleme, Ähnlichkeiten und Unterschiede!



 Oskar Schindler

## »Die Gesellschaft des Holocaust« - Oskar Schindler



**Oskar Schindler** wechselte seine Rolle im historischen Geschehen. Er entschied sich im Rahmen der damaligen Möglichkeiten für verschiedene Haltungen und war

**1** - zuerst **Zuschauer**, wie fast alle,

↓ dann ↓

**2** - **Mitläufer** / **Nazi**: Mitglied der NSDAP,

↓ dann ↓

**3** - **Helfer der Nazis** / **Täter**: Profiteur der »Arisierungen« / »Arisierer«,

↓ schließlich ↓

**4** - **Helfer der Verfolgten**: Retter »seiner« Juden.

 /  /  15-30

Überlegt, ob Euch diese Darstellung einleuchtet!

 /  20

Gib Deine eigene Interpretation zu Oskar Schindlers Lebensweg mit Deinem und mit diesem Schema!

 /  /  20-30

Vergleicht Eure Interpretationen miteinander! Diskutiert Probleme, Ähnlichkeiten und Unterschiede!

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Einer der Schüler erklärt in einer im Anschluß an den Unterrichtsversuch durchgeführten Befragung, daß ihm der Begriff »Mittläufergesellschaft« aus dem länger zurückliegenden Unterricht bereits geläufig gewesen sei. Im beschriebenen Unterrichtsversuch wurde dieser Begriff von der Lehrerin erst nach der Einführung durch die Schüler aufgegriffen.

<sup>2</sup> Einige Reaktionen seien hier beispielhaft wiedergegeben. Die in Klammern eingeführte Numerierung folgt der Zuordnung, die *Margit Maronde-Heyl* vorgenommen hat. ● »Ich fand das Schema gut, weil es eine Hilfe war bei der Unterteilung von den Menschen (NA-Leute [*sic!*], Juden ...).« [#10] ● »Das Neue ist, daß man die damalige Gesellschaft mit Hilfe dieses Schemas nun klar einordnen und gliedern kann. Vorher war die Gliederung nicht ganz klar.« [#3] ● »Ich fand das Schema gut und hilfreich, da ich finde, daß die Unterteilung in Gruppen den Nationalsozialismus verständlicher und leichter begreiflich macht.« [#7] ● »Das Schema hilft uns zu verstehen, wie es überhaupt in Deutschland zum Nationalsozialismus [*sic!*] kommen konnte und welche Rolle die einzelnen Gruppen [... der] Bevölkerung gespielt haben; wie sie darauf reagiert haben.« [#22] ● »Es ist klarer geworden, daß Helfer auch ganz leicht zu Opfern werden können und umgekehrt. Ein Schema ist wichtig, um sich vieles klarer zu machen.« [#6] ● »Ich denke, ein Schema ist auf jeden Fall hilfreich. Es hilft dabei, die Gruppen besser zu überschauen und die Gruppen besser eingrenzen zu können. Wer zu was werden kann etc.« [#18] ● »Daß die ‚Grenze‘ zwischen Tätern und Zuschauern so dünn gewesen ist.« [#1] ● »Daß alle Zuschauer auch Täter gewesen sein sollen.« [#21] ● »Wie leicht es war, vom Helfer zum Opfer und vom Mitläufer zum Täter zu werden. Ich fand das Schema wichtig, weil es mir geholfen hat, die damalige Situation besser zu verstehen.« [#2] ● »Ein solches Schema ist sehr hilfreich, weil so erst deutlich wird, daß die Grenzen sehr Übergangslos sind.« [#14] ● »Ich denke, so ein Schema ist sehr wichtig und hilfreich, weil man einen Überblick über das frühere Geschehen und über die Gruppen hat. Man kann sich selbst ein Bild im Kopf denken, wie es in der Zeit des Nationalsozialismus zugeht und wie die verschiedenen Gruppen gedacht und gehandelt haben.« [#11] ● »Ich denke, daß ein solches Schema hilfreich ist, weil man dann alles übersichtlich vor sich hat. Wir haben uns nie damit beschäftigt, wie schnell man zum Helfer, aber auch zum Täter werden konnte.« [#19]

<sup>3</sup> Die entsprechenden Reaktionen lauten: ● »Die Gruppeneinteilung (Opfer, Täter...) war neu. Wir haben bis jetzt auch weniger Zeitzeugenberichte gelesen. Ich halte es für hilfreich, Augenzeugenberichte zu lesen, man kann sich dann alles viel besser vorstellen.« [#4] ● »Am Neuesten war für mich die Bearbeitung von Photos. Opfer-Täter-Schema war für mich neu!« [#11]

<sup>4</sup> Die für diesen Komplex als Beleg herangezogenen Schüleräußerungen lauten: ● »Da ich mich auch privat mit dem Thema stark auseinandersetze, habe ich im Unterricht nichts Neues erfahren.« [#12] ● »Ich habe eigentlich nichts Neues bei der Erarbeitung des Schemas dazugelernt, weil ich mich auch außerhalb der Schule ein wenig damit beschäftige und aus dem früheren Deutsch-Unterricht einiges behalten habe.« [#9] ● »Eigentlich habe ich durch die Erarbeitung des Schemas nichts Neues über den Nationalsozialismus gelernt, da man durch das Lesen spezieller Bücher weiß, welche Gruppen es zu dieser Zeit gab. Dazu braucht man kein Schema zu erstellen, das muß man einfach wissen.« [#8] ● »Wir haben uns sowohl im Geschichts- als auch im Deutschunterricht schon damit beschäftigt, allerdings nicht so schematisch und einschränkend.« [#12] ● »Ich muß sagen, daß ich insgesamt nicht viel Neues erfahren habe. Dieses Schema ist nicht perfekt, weil es die fließenden Übergänge und die Schuld des ‚deutschen Volkes‘ nicht richtig zeigt. Und weil es viel zu einfach ist.« [#20] ● »Ich habe leider nicht mehr erfahren. Ich halte das Schema nicht für sehr wichtig, weil es auch andere Möglichkeiten gibt, das Thema zu bearbeiten.« [#17]

<sup>5</sup> Die Frage lautete: »Worin liegt das Neue, das Du bei der Erarbeitung des Schemas in Deiner Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus erfahren hast? (Wie wichtig / hilfreich bei der Bearbeitung des Nationalsozialismus ist solch ein Schema?)«

<sup>6</sup> Ein Hinweis dafür ist die häufige Übernahme der Begriffe *neu* [#3, #4, #5, #11, #13, #23 ], *wichtig* [#2, #6, #11] und *hilfreich* [#4, #7, #11, #14, #15, #18, #19 ] in den Antworten der Schüler.