

Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Grund- und Hauptschulen

Thema:

Nationalsozialismus-Unterrichtliche Möglichkeiten
anhand von Kinderbüchern

Vorgelegt von: Annkathrin Zindler
am: 15.04.1999

Gutachter: Prof. Dr. Dietmar Bolscho
Gutachterin: Maike Wulfmeyer

Wichtiger Hinweis:

Diese Arbeit wurde der Forschungs- und Arbeitsstelle »Erziehung nach/über Auschwitz« von der Autorin zur Veröffentlichung im Internet zur Verfügung gestellt.

Die Rechte an dem Text liegen, soweit nicht anders vermerkt, bei der Autorin, Annkathrin Zindler. Briefe werden von der FAS an Frau Zindler weitergeleitet.

Die uns zur Verfügung gestellte Datei weicht von der gedruckten Ursprungsfassung in Umfang und Aufbau ab.

**Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS)**

»Erziehung nach/über Auschwitz«

Postfach 52 20 08, 22598 Hamburg

Tel.: (040) 43 25 12 80, Fax: (040) 43 25 12 82

eMail: info@fasena.de

www.fasena.de / www.erziehung-nach-auschwitz.de / www.holocausteducation.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts unter Berücksichtigung von historischem Lernen	6
1.2 Auswahl der Lerninhalte und Gliederung des Sachunterrichts	7
1.3 Lernfeld: "Zusammenleben der Menschen"	8
1.4 Organisation des Lernens - Didaktische Leitlinien und Ordnungsformen des Unterrichts	9
1.5 Lehr- und Lernmittel im Sachunterricht.....	10
2. Sachanalyse zum Nationalsozialismus	10
2.1 Die wichtigsten Daten des Nationalsozialismus	10
2.2 Hitlers Lebensweg	14
2.2.1 Lebensweg von 1889 - 1919.....	14
2.2.2 Hitlers Eintritt in die Politik	15
2.3 Ideologie des Nationalsozialismus.....	17
2.3.1 Weltanschauung Hitlers im NSDAP-Programm und in "Mein Kampf"	17
2.3.2 Lebensraum und Rassismus	18
2.3.3 Wirtschaft.....	19
2.3.4 Akzeptanz und Bedeutung nationalsozialistischer Ideologie.....	20
2.4 Propaganda der NSDAP	20
2.4.1 Politische Propaganda in "Mein Kampf"	20
2.4.2 Die Anfangsphase der politischen Propaganda	21
2.4.3 Probleme der Propaganda	21
2.4.4 Professionalisierungsmaßnahmen Goebbels	22
2.4.5 Hitlers Propagandaposition	22
2.4.6 Der staatliche Propaganda Apparat	22
2.4.7 Wirkung der NS-Propaganda.....	23
2.5 Entwicklung des "Führer und Hitlerkults"	24
2.5.1 Traditionslinien.....	24
2.5.2 Die Entwicklung vom Propagandisten zum Führer	24
2.5.3 Charismatische Herrschaft.....	25
2.5.4 Der Hitlerkult im Führerstaat	25
2.5.5 Das Ende des Führermythos	26
2.6 Jugend und Schule im Nationalsozialismus	26
2.6.1 Jugend und HJ.....	27
2.6.2 Schule und Schulpolitik.....	29
2.6.3 Konflikte in der Erziehungspolitik	31
2.6.4 Jugendopposition im Nationalsozialismus	32
2.7 Rassenpolitik und Völkermord	32
2.7.1 Traditionen der Feindbilder	32
2.7.2 Ausgrenzung und Verfolgung	33
2.7.3 Von der Verfolgung zur Vernichtung	34
3. Holocaust als Thema in der Grundschule?	36
3.1 Historisches Lernen in der Grundschule.....	37
3.2 Kinderliteratur und ihre Bedeutung für kindlich und politisches Lernen	38
3.2.1 Didaktische Möglichkeiten zum Einsatz von Kinderbüchern	39
3.2.2 Ansätze und didaktische Strategien zur Vermittlung des Themas Holocaust in der Kinderliteratur.....	39
3.2.3 Die Rolle des Kinderbuchs in der "Erziehung nach Auschwitz"	41
3.3 Pädagogen begründen: "Holocaust als Thema in der Grundschule"	42

3.3.1 Gertrud Beck.....	42
3.3.2 Matthias Heyl	46
3.3.3 Eigene Stellungnahme.....	47
4. Beurteilung der verwendeten Kinderbücher	49
4.1. Elisabeth Reuter: "Judith und Lisa".....	50
4.2. Roberto Innocenti: "Rosa Weiss".....	52
5. Welt- und Umweltkunde und Sachunterricht.....	54
5.1 Aufgaben und Ziele des Fachbereiches Welt- und Umweltkunde unter Berücksichtigung des Themas	55
5.2 Lernziele - Bezug zum Thema:.....	56
5.3 Lernziele zum Thema 5.3: Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus.....	57
5.4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Welt- und Umweltkunde und Sachunterricht	58
5.5 Aufgaben und Ziele im Vergleich.....	58
6. Didaktische Begründung	59
6.1 Propädeutik	60
6.2 Politisch-soziales Lernen.....	60
7. Zur Lerngruppe	62
7.1 Angaben zur Klassensituation allgemein.....	62
8. Stellung der Stunden in der Einheit.....	66
9. Didaktische und methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit.....	67
10. Ausführliche Darstellung einer Unterrichtsstunde	74
10.1 Lernziele.....	74
10.2 Didaktische Überlegungen	74
10.3 Methodische Überlegungen.....	75
10.4 Fazit.....	77
10.5 Fotos der Collagen	79
11. Schlussbetrachtung und Ausblick	81
11.1 Persönliche Erfahrungen und Gefühle.....	81
11.2 Fazit der Unterrichtseinheit.....	82
11.3 Didaktische Reduzierung der Unterrichtseinheit für die Grundschule.....	84
12. Literaturverzeichnis.....	85
Anhang.....	87

1. Einleitung

Um an das Thema "Nationalsozialismus- Unterrichtliche Möglichkeiten anhand von Kinderbüchern" heranzugehen, habe ich mich zuerst mit dem dafür notwendigen geschichtlichen Hintergrund des Nationalsozialismus beschäftigt. Dies bot meiner Arbeit eine wissenschaftliche Grundlage.

Da das Thema "Nationalsozialismus" ohne die Auswirkungen auf die jüdische Bevölkerung meiner Meinung nach nicht thematisiert werden kann, war die Frage: "Holocaust als Thema in der Grundschule?" ein diskussionswerter Schwerpunkt. Sie trat zum einen in den Vordergrund, da das Thema in den geltenden Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht an der Grundschule nicht vorgesehen ist. Zum anderen, da sich verschiedene Pädagogen mit der Thematik auseinandergesetzt haben, ob der Schwerpunkt "Holocaust" für GrundschülerInnen didaktisch aufbereitet und ihnen die geschichtliche Wirklichkeit verständlich gemacht werden kann, ohne die historische Wirklichkeit zu verfälschen und die GrundschülerInnen in ihrer Entwicklung und Verstehensfähigkeit zu überfordern.

Im Vorfeld meiner Examensarbeit sprach ich mit Freunden und Bekannten über mein zu erarbeitendes Thema. Ich stieß ihrerseits auf viele Fragen. Die häufigste Frage lautete: Holocaust als Themenschwerpunkt in der Grundschule- ist das nicht zu früh?" Ich habe daraufhin versucht mich an meine eigene Kindheit zurückzuerinnern, um zu erfahren, wann ich das erste mal Kontakt mit dem Thema "Nationalsozialismus/Holocaust" hatte. Diese Frage ist allerdings nicht leicht zu beantworten, da mein Opa als Jude von 1934 bis 1945 in mehreren Konzentrationslagern inhaftiert war. Durch diesen familiären Bezug kann ich mich nicht erinnern, dass es innerhalb der Familie kein aktuelles Thema war.

In der Schule erinnere ich mich noch an den Film von Lisa Tetzner: "Wir Kinder von Nr. 67", den wir in der 6. Klasse als Einstieg in das Thema sahen. Weiter kann ich mich an ein Aufgreifen des Themas im Gymnasium erinnern.

Ich habe mich daraufhin erneut im Bekanntenkreis umgehört und habe nach der Thematisierung des Themas in ihrer Schulzeit gefragt. Kaum jemand erinnerte sich vor der 9. oder 10. Klasse daran. Nur das Buch von Hans- Peter- Richter "Damals war es Friedrich" war allen bekannt.

Von anderen kam eine Abwehrreaktion, sie seien froh das langweilige Fach Geschichte mit dem Ende ihrer Schulzeit los zu sein - erinnern würden sie sich auch nicht mehr, seien ja alles nur Zahlen gewesen, die man für die jeweilige Arbeit auswendig gelernt hat. Diese Leere an Inhalten hat mich sprachlos gemacht und zuerst sehr verunsichert. Ich habe mich gefragt, ob es aufgrund der Reaktionen sinnvoll ist, das Thema noch früher zu behandeln? Mir ist dabei meine eigene Position aufgefallen, mein anhaltendes Interesse an der Zeit des Nationalsozialismus. Ich glaube, durch die frühe Beschäftigung in meiner Familie ist in mir ein Interesse an der Zeit des Nationalsozialismus geweckt und wachgehalten worden. Ich verbinde das Thema nicht wie andere nur mit auswendig gelernten Zahlen, sondern habe einen engen emotionalen Bezug zur Vergangenheit. Dies mag eventuell in meiner Familiengeschichte verankert sein, allerdings glaube ich, dass mein Interesse wachgehalten wurde, da das Thema jeder Zeit meiner Verständnisfähigkeit gerecht thematisiert wurde. Ich bin nicht in der 6. oder 7. Klasse das erste mal mit dem "Nationalsozialismus" konfrontiert und mit Zahlenbergen zugeschüttet worden. Hierdrin habe ich die Begründung meines Vorhabens gesehen, das Thema "Nationalsozialismus" didaktisch für die Grundschule aufzubereiten und

so anderen Kindern einen ersten Zugang zu eröffnen und ihr Interesse an der Thematik zu wecken.

Interesse zu wecken, ist das Ziel der geplanten Unterrichtseinheit. Die Aufgabe der Kinderbücher, dieses Ziel zu verwirklichen, wird in einem Abschnitt der Arbeit thematisiert.

Da ich die Möglichkeit hatte, die entwickelte Unterrichtseinheit zum Thema "Nationalsozialismus" in einer 5. Klasse der Orientierungsstufe durchzuführen, gehe ich in der Abschlussbetrachtung auf die didaktische Reduzierung ein, die es ermöglicht, die Unterrichtseinheit auch in der Grundschule umzusetzen.

1.1 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts unter Berücksichtigung von historischem Lernen

In den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach Sachunterricht (an der Grundschule) werden unter Punkt 1 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts thematisiert.

Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu erschließen, soweit sie für sie bedeutsam und zugänglich sind. Weitere Aufgaben sind es, Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zu vermitteln, geistige und praktische Fähigkeiten zu entwickeln und auf Verhaltensweisen und Einstellungen einzuwirken (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5). Dies bedeutet, eine Grundlage von Bildung in verschiedenen Themen zu schaffen. Eine Grundlage sollte dabei auch auf der Bildung von historischem Lernen geschaffen werden. Hierzu zählen alle geschichtlichen Themen, die im Interesse und Fragenhorizont der Kinder stehen, dies kann das Thema "Nationalsozialismus" durchaus beinhalten. Heutzutage kommen Themen, durch den Einfluss von Medien, in den Fragenhorizont von Kindern, welche von Erwachsenen eventuell erst später thematisiert worden wären.

Diese Aufgaben erfordern es, dass der Sachunterricht sich am Schüler und seinen vielfältigen Bedürfnissen orientiert.

Um die Ziele des Faches zu erreichen, ist es von besonderer Bedeutung im Schüler Interessen zu wecken, zu erhalten und zu erweitern, die Erlebnisfähigkeit und das Neugierverhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihr Problembewusstsein (Fragehaltung) zu entwickeln, sowie Deutungs- und Erklärungsversuche zu ermutigen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5).

Die Thematisierung des "Nationalsozialismus" als Unterrichtseinheit, kann dazu beitragen die genannten Ziele zu erreichen, da sich das Thema an Erkenntnissen der Geschichtswissenschaft orientiert und somit die sachliche Richtigkeit des Unterrichts sichert und vor kindertümelnden Verzerrungen bewahrt.

Das Fach Sachunterricht soll an den Stellen mit anderen Fächern verknüpft werden, bei denen im Bezug auf Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen eignet oder sinnvoll erscheint. Besonderen Vorrang hat in dieser Verknüpfung der Deutschunterricht, da er die Lebenswirklichkeit vor allem mit Hilfe der Sprache bewusst und dauerhaft erfasst (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5). Die Verbindung zu dem Fach Deutsch kann die mögliche Thematisierung des "Nationalsozialismus" anhand von Kinderbüchern eröffnen, womit ein fächerübergreifender Einstieg in das Thema zu empfehlen ist.

Da der Sachunterricht auch die Aufgabe hat, zunächst von der Umgangssprache auszugehen, um dann allmählich und zielgerichtet auf die Verwendung von

sachgemäßen Begriffen zu kommen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.5), bietet es sich an, bei geschichtlichen Themen mit historischen Quellen zu arbeiten und aus ihnen sachgemäße Begriffe einzuführen.

1.2 Auswahl der Lerninhalte und Gliederung des Sachunterrichts

Die Auswahl der Lerninhalte erfolgt nach den Kriterien der *Bedeutsamkeit*, der *Zugänglichkeit* und der *Ergiebigkeit*.

Die *Bedeutsamkeit* der Lerninhalte beinhaltet, dass die Aufgaben und allgemeinen Zielen der Grundschule und des Sachunterrichts verfolgt werden, die Inhalte Bedeutung für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler haben und für die Orientierung in der Lebenswirklichkeit und für das Verstehen einzelner Sachverhalte bedeutsam sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6).

Historisches Lernen ist für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, um sich in der Welt und in ihrer unmittelbaren Umgebung zu orientieren. Die Schülerinnen und Schüler bekommen einen Einblick in frühere Zeiten und können anhand dessen Erfahrungen der damaligen Zeit für heutige Problemlösungen nutzen. Hier kann meiner Meinung nach auch das Negativbeispiel "Nationalsozialismus" behandelt werden, um Wünsche für die Zukunft zu formulieren, dass dies nicht wieder passiert und deutlich zu machen, dass jeder einzelne etwas dazu beitragen kann. Sozialwissenschaftliche Methoden (z.B. in Verbindung mit dem Schreiben von Texten, Anfertigen von Bildern und Zeichnungen und organisieren von Ausstellungen) sind dabei bedeutsam (vgl. Hanna Kiper, 1997, S.12).

Das Kriterium *Zugänglichkeit* meint, dass die Lerninhalte in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzutreffen sind oder kindgerecht aufbereitet werden können, d.h. sie können verständlich gemacht werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6).

Da die heutige Kindheit immer mehr durch Medien geprägt ist, kommen Kinder mit vielen Themeninhalten in Kontakt, die nicht ausschließlich in ihrer unmittelbaren Lebenswelt anzutreffen sind. Dennoch rücken sie in ihr Interesse und sollten deshalb in altersgerechter Aufarbeitung und mit Rücksicht auf die kindliche Entwicklung Eingang in den Unterricht finden. Dies soll bei der Unterrichtseinheit durch den kindgerechten Einstieg anhand der Kinderliteratur in das Thema "Nationalsozialismus – Holocaust" verwirklicht werden. Historische Quellen können für die Kinder "lesbar" gemacht und daran ein Bezug zur geschichtlichen Wirklichkeit geschaffen werden. Zudem kann ein außerschulischer Lernort, Synagoge, besucht werden, um das Gespräch mit heutigen jüdischen Mitbürgern zu eröffnen. Durch den Zugang können die Schülerinnen und Schüler etwas von ihnen und ihrer Religion erfahren und einen Vergangenheits- Gegenwarts- und Zukunftsbezug herstellen, dies ist für sie bedeutsam, da sich das Lernen nicht nur auf die Vergangenheit, sondern auch auf die Zukunft bezieht.

Ergiebigkeit beinhaltet, dass unter mehreren zur Verfügung stehenden Lerninhalten derjenige ausgewählt wird, der der Absicht des Lernziels am ehesten entspricht und bei dem der zeitliche und materielle Aufwand in einem vertretbaren Verhältnis zum erwarteten Unterrichtsergebnis stehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6).

Unter 4.1.3 "Unser Wohnort früher und heute" werden Lernziele vorgeschlagen, z.B. zugängliche geschichtliche Zeugnisse deuten

frühere Lebensverhältnisse mit heutigen vergleichen
(vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.72)

Vorrangiges Lernziel des Lernfeldes "Zusammenleben der Menschen" ist die Anbahnung eines Geschichtsverständnisses der SchülerInnen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

Aus den aufgeführten Bedingungen erschließen sich Bedeutsamkeit und Zugänglichkeit und die unterrichtliche Eignung des Themas "Nationalsozialismus". Zusätzlich bietet es eine Fülle von direkten Kontakten, da die Kinder dieser Generation noch durch die Erzählungen ihrer Großeltern die Möglichkeit erhalten, von Zeitzeugen aus dieser (geschichtlichen) Zeit zu erfahren. Die Schülerinnen und Schüler können im Unterricht von den Erfahrungen in ihrer Verwandtschaft berichten und eventuell noch vorhandene Erinnerungsstücke mitbringen. Die familiäre Grundlage ist auch der Ausgangspunkt des Lernens in dem genannten Lernfeld, in dem das Thema "Nationalsozialismus" behandelt werden kann.

Der zeitliche und materielle Aufwand stehen in einem legitimen Verhältnis zu den Lernzielen, da die erzählten Erfahrungen ein Interesse an der Vergangenheit in den Schülerinnen und Schülern wecken und auf direktem und zeitlich unerheblichem Weg einzuholen sind. Dies zeigt die Ergiebigkeit der Thematik.

1.3 Lernfeld: "Zusammenleben der Menschen"

Das Lernfeld soll in den SchülerInnen ein Verständnis der vielfältigen sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen von Menschen anbahnen und sie in Verbindung damit allmählich zu bewusstem und verantwortlichem Sozialverhalten befähigen. Zusätzlich soll es sie auf politische Handlungsbereitschaft und -fähigkeit als Staatsbürger vorbereiten. Grundlage und Ausgang des Lernens sind die mitmenschlichen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in der Familie, Altersgruppe und Schule gewinnen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

Die Ergiebigkeit des Themas wurde anhand der familiären Bindung bereits aufgezeigt. In der Unterrichtseinheit wurde dieser Punkt mit einer Sammelstunde am Ende der Thematisierung verwirklicht und zusätzlich durch eine offene Planung des Unterrichts integriert.

Handlungsbereitschaft und -wille wird durch die Kinder in den Büchern dargestellt und forderte die SchülerInnen auf, sich selbst Gedanken über verschiedene Handlungsalternativen. Probleme der heutigen z.B. Ausgrenzung von Ausländern in der Klasse, bieten einen bedeutsamen Transfer zur Lebensgegenwart der Kinder.. Hierbei sollte allerdings darauf geachtet werden, dass keine falschen Momente der nationalsozialistischen Ideologie auf die heutige Situation angewendet werden, z.B. dass Charakteristika des Aussehens den Charakter oder die Zugehörigkeit zur Gesellschaft beschreiben.

Wie schon im vorherigen Abschnitt erläutert, verfolgt der Sachunterricht in diesem Lernfeld die Heranführung der SchülerInnen an ein Geschichtsverständnis, indem er ihr Interesse weckt, wach hält und versucht es zu erweitern. Zusätzlich sollen einfache geschichtliche Arbeitsweisen eingeführt und das geschichtliche Denken vorbereiten werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

Hierbei ist auf die Vermittlung von geschichtlicher Wirklichkeit zu achten und darf nicht durch den Anspruch der kindgerechten Vermittlung auf kindertümelnde Erklärungsansätze zurückgegriffen werden. Es kann auf einfache, jedoch nicht auf falsche Beispiele Bezug genommen werden.

Die Grunderfahrungen und Grundkenntnisse, die in diesem Lernfeld vermittelt werden sollen, sind: z.B.

Menschen können einander froh oder traurig machen
das Zusammenleben wird vom Verhalten jedes einzelnen bestimmt
jeder Mensch hat Rechte und Pflichten
es gibt Benachteiligte und Minderheiten
(vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

Die Grunderfahrungen und Grundkenntnisse sollen in der Unterrichtseinheit anhand der Kinderbücher vermittelt werden. So wird der erste Punkt "Menschen können einander froh oder traurig machen" in dem Buch "Judith und Lisa" sehr deutlich, wo zuerst eine fröhliche Mädchenfreundschaft geschildert wird, die später die Beteiligten sehr traurig werden lässt.

Eine mögliche Identifikation, durch ein Thema aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, ist eine wertvolle Erfahrung auf dem Weg zu einem verantwortungsvollem Umgang miteinander.

Hierbei können verschiedene Methoden zur Umsetzung verwendet werden, einige davon werden in den Rahmenrichtlinien benannt: z.B.

Verhaltensweisen im Rollenspiel erproben

Problemlösungen suchen

Hilfsmittel verwenden, z.B. einfache Zeugnisse aus der Geschichte

Zusammenhänge, Voraussetzungen, Folgen, Ursachen und Wirkungen erkennen

Dabei sollen bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen erlernt werden: z.B.

Gefühle äußern, die Gefühle anderer verstehen

zur Verständigung bereit und fähig sein

andersartige Menschen und andere Meinungen gelten lassen

sich für andere einsetzen

verantwortungsbewusst handeln

(vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.8)

Diese Ziele werden analog bei der Behandlung der nationalsozialistischen Thematik im Unterricht verfolgt. Da es voraussichtlich eine starke Betroffenheit auslösen wird, ist auch eine emotionale Auseinandersetzung notwendig.

Dies ist nur möglich, wenn die Kinder Gefühle anderer akzeptieren und versuchen, sie zu verstehen. Hierzu bedarf es eines Verständnisses der Erkenntnisverfahren, Zusammenhänge, Voraussetzungen, Folgen, Ursachen und Wirkungen des "Nationalsozialismus", um sich einen eigenen Standpunkt bilden zu können. Ausgangspunkt ist die kindliche Anschauungsebene auf der Basis einer geschichtlich fundierten jedoch didaktisch reduzierten historischen Wirklichkeit.

1.4 Organisation des Lernens - Didaktische Leitlinien und Ordnungsformen des Unterrichts

Die Organisation des Faches wird von den bereits genannten Aufgaben und Zielen bestimmt, welche sich durch folgende didaktische Leitlinien verwirklichen lassen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.14).

1. Die SchülerInnen sollen in einem entspannten Lernklima ausreichend Zeit haben, sich mit den Lerninhalten gründlich zu beschäftigen.

2. Sie erhalten möglichst oft Gelegenheit, der Lebenswirklichkeit unmittelbar zu begegnen; das schließt einen nur auf Begriffe, Vorstellungen, Erinnerungen, bildliche und akustische Darstellungen gestützten Unterricht aus (deutlicher Hinweis auf außerschulische Lernorte – Synagogenbesuch).

3. Die LehrerInnen sollten ihre Aufgabe im Sachunterricht mehr als HelferInnen, bzw. als PlanerInnen verstehen und die Schülerinnen und Schüler in altersgemäßer Weise an der Festlegung von Lerninhalten und Arbeitsweisen beteiligen.
4. Ebenso steht die ständige Schulung von Arbeitstechniken, Fertigkeiten und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Inhalten stetig im Mittelpunkt.

1.5 Lehr- und Lernmittel im Sachunterricht

Selbständigkeit, handelnder Umgang, spielerisches und entdeckendes Lernen sind didaktische Leitlinien im Sachunterricht und lassen sich durch den Einsatz von Handlungsmaterialien verwirklichen.

“Der Sachunterricht ist kein Buchunterricht und audiovisuelle Medien, Arbeitsbögen und Sachbücher“, können die Realbegegnungen nicht ersetzen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.14). Sie können jedoch Anregungen und Hilfen geben, wenn keine unmittelbare Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema möglich ist und durch die Medien der Zugang zum Thema eröffnet werden kann, so z.B. bei historischen Themen. Abschließend lässt sich dennoch festhalten, dass es die Aufgabe aller Lernfelder ist, zu einer anregenden Lernumwelt beizutragen, z.B. durch die Erschließung außerschulischer Lernorte. Wechselnde Ausstellungen von alten Bildern, Karten etc. im Klassenraum oder auf den Fluren der Schule können zusätzlich den Unterricht interessant gestalten.

2. Sachanalyse zum Nationalsozialismus

“Der Nationalsozialismus – als Ideologie, wie als praktizierte Herrschaft – ist mehr als 50 Jahre nach seinem Untergang keine abgeschlossene Ära der deutschen und universalen Geschichte; die zwölf Jahre des “ Dritten Reiches” bilden immer noch eine politische, moralische und wissenschaftliche Herausforderung, die tief in den alltäglichen Diskurs hineinreicht”(Benz, 1998, S.7).

Diese aktuelle Relevanz fordert auf, sich mit dem Thema “Nationalsozialismus” auseinander zu setzen.

Um sich mit dem komplexen Thema auseinander zu setzen zu können, bedarf es jedoch präziser und detaillierter Informationen über die Ideologie, ihre Unterstützung und die von ihr begangenen Verbrechen.

Diese Voraussetzungen sollen durch die Sachanalyse geschaffen werden, wobei diese keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann.

Eine ausführlichere Betrachtung mancher Punkte ist notwendig, um der Geschichtsthematik gerecht zu werden.

Aufgrund dessen gliedert sich die Sachanalyse in längere Informationen über einzelne Teilaspekte des Nationalsozialismus, wie z.B. Ideologie oder Propaganda, und sie soll einen Einblick in die geschichtliche Epoche von 1933 – 1945 bieten und ihre Voraussetzungen erläutern.

2.1 Die wichtigsten Daten des Nationalsozialismus

Die Zusammenstellung der (subjektiv ausgesuchten) Daten soll einen Einblick in die nationalsozialistische Herrschaftszeit geben. Sie soll die Machtübernahme der

NSDAP herausstellen und die Entwicklung der Machtverteilung innerhalb des Staates verdeutlichen. Hierzu gehören Daten von erlassenen Gesetzen, die die genannten Punkte und die antisemitische nationalsozialistische Ideologie darstellen. Die Weimarer Republik mit ihren innenpolitischen Problemen, der wirtschaftlichen Krise, der hohen Zahl von Arbeitslosen und dem Gefühl der Demütigung aufgrund des Versailler Vertrages in der Bevölkerung, war für die Nationalsozialisten und ihre Propaganda, die allen alles versprach, ein guter Nährboden.

Die Wahlerfolge der NSDAP von 3% (1928) auf 37% (1932) belegen dies (vgl. Berger, 1986, S.11).

Unter Führung des ehemaligen Reichskanzlers von Papen hatten sich in langen Verhandlungen Vertreter der konservativen Parteien und der Großindustrie 1933 auf eine Koalitionsregierung mit den Nationalsozialisten unter Hitlers Führung geeinigt. Von Papen gelang es, den Reichspräsidenten Hindenburg in einem Intrigenspiel von der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, 30. Januar 1933, zu überzeugen. Hitler wurden somit die Aufgaben des Reichskanzlers und der Regierungsbildung übertragen. Die Nationalsozialisten verfälschten später die Wirklichkeit, indem sie den Begriff der "Machtergreifung" für die Ernennung benutzten.

Der Reichstagsbrand vom 27. Februar 1933 unterstützte die NS- Propagandathese von einem kommunistischen Aufstandsversuch. Die NSDAP bezeichnete den Reichstagsbrand als "bolschewistischen Terrorakt" und nutzte ihn sogleich zur Herrschaftsstabilisierung (Benz, 1998, S.696).

Das am 28. Februar 1933 aufgrund des Reichstagsbrandes durch den Reichspräsidenten Hindenburg erlassene Gesetz "Zum Schutz von Volk und Staat" sah die Außerkraftsetzung von Grundrechten, z.B. Meinungs- und Pressefreiheit und die Unverletzlichkeit der Wohnung, vor.

Die Reichstagsbrandverordnung schaffte den legalen Ausnahmezustand des Staates und war damit der Beginn der Errichtung der nationalsozialistischen Diktatur (vgl. Benz, 1998, S.697).

Hitlers Forderung nach sofortigen Neuwahlen, nach seiner Ernennung zum Reichskanzler, wurde am 5. März 1933 umgesetzt.

Hierbei erzielte die NSDAP jedoch nicht die gewünschten Erfolge (nur 43,9%), obwohl sie durch ihren massiven Terror und ihre Propaganda überzeugt war, die absolute Mehrheit zu erlangen. Dies waren die letzten freien Wahlen.

Hitlers anderer Forderung nach einem Ermächtigungsgesetz, welches erlaubte, den Reichstag für 4 Jahre auszuschalten, wurde am 24. März 1933 in Kraft gesetzt. Durch dieses Gesetz war Hitler befugt, Gesetze ohne Zustimmung des Reichstags und Reichsrat zu erlassen. Hiermit wurde auf legalem Weg der Rechts- und Verfassungsstaat beseitigt. Auf diesen Punkt ging Hitler schon in "Mein Kampf" ein, als er über die "richtige Art" der Bekämpfung der marxistischen Parteien schreibt: "Die Parteien waren aufzulösen, der Reichstag wenn nötig mit Bajonetten zur Vernunft zu bringen, am besten aber sofort aufzuheben...." (Kühnl, 1987, S.110).

Das am 31. März vorläufig und am 7. April 1933 erlassene "Gesetz zur Gleichschaltung der Länder mit dem Reich" sah die politische Ausschaltung aller nicht der NSDAP oder der DNVP zugehörigen Minister vor. Die Länder erhielten das Recht, eigene Gesetze im Interesse der Nationalsozialisten zu verabschieden. Auf lange Sicht gesehen diente das Gesetz der Zentralisierung der Staatsmacht. Die darauffolgenden Verbote anderer Parteien bestätigten dies, z.B. 22. Juni 1933 Verbot der SPD (Berger, 1986, S.19).

Der 1. Mai wurde zum nationalen Feiertag erklärt, zum "Tag der nationalen Arbeit". In Berlin fand eine Massenveranstaltung statt, die die Volksgemeinschaft der gesamten

Bevölkerung demonstrieren soll. Am 2. Mai Besetzung aller Gewerkschaftshäuser durch die SA und spätere Zwangseingliederung der Mitglieder in die neugegründete nationalsozialistische "Deutsche Arbeiterfront".

Die Bücherverbrennung vom 10. Mai 1933 war ein symbolischer Akt der Verfemung gegen jüdische Schriftsteller, die für die in der nationalsozialistischen Ideologie verschmähten Begriffe der Freiheit, Gleichheit etc. eintraten und darüber schrieben.

Am 14. Oktober 1933 trat Deutschland aus dem seit Ende des ersten Weltkrieges bestehenden Völkerbund aus. Dieser sah eine Erhaltung des Weltfriedens und die Wahrung der territorialen Integrität der Mitgliedsstaaten vor.

Am 26. Januar 1934 schloss Hitler mit Polen einen Nichtangriffspakt ab, welcher auf 10 Jahre begrenzt war. Polen wurde zu einem von Hitlers Instrumenten des ostpolitischen Programms gemacht, welches der Eroberung von Lebensraum galt.

Mit der Ermordung von Ernst Röhm (Chef des Stabes der SA) am 1. Juli 1934 entledigte sich Hitler des einzigen Widersachers innerhalb seiner Partei. Röhm trat im Gegensatz zu Hitler für eine "zweite Revolution" ein, die in einem "Wehrstaat" gipfeln sollte. Hitler sah darin eine Bedrohung der eigenen Macht. Er befürchtete, dass eventuell die Reichswehr und konservative Regimekritiker sich um den Reichspräsidenten von Hindenburg zu einer Gruppe gegen ihn verbinden würden.

Nach dem Tod Hindenburgs am 2. August 1934 wurde das Amt des Reichspräsidenten und das des Reichskanzlers in der Hand Hitlers vereinigt. Er lehnte allerdings die Bezeichnung Reichspräsident ab, da dies ein demokratisch geprägter Begriff war und nannte sich statt dessen "Führer und Reichskanzler".

Am 16. März 1935 Wiedereinführung der allgemeine Wehrpflicht entgegen der im Versailler Vertrag vorgesehenen Abrüstungsbestimmung. Mitglieder des Völkerbundes protestierten nur zaghafte. Großbritannien erteilte schließlich Deutschland durch das dt.-brit. Flottenabkommen am 18. Juni 1935 die gesetzliche Legitimation der Aufrüstung (vgl. Benz, 1998, S.800).

Innenpolitisch gipfelte die rassistische Ideologie des Nationalsozialismus, in ihren ganzen Ausmaßen, zum ersten mal in den "Nürnberger Gesetzen", vom 15. September 1935. Die "Nürnberger Gesetze" stellten Rassengesetze dar, in denen über die Staatszugehörigkeit der Bürger entschieden wurde. In den einzelnen Gesetzen war eine rassistische Haltung verankert, die sich zumeist auf jüdische Bürger bezog, z.B. das Gesetz "zum Schutz des dt. Blutes und der dt. Ehre", welches die Eheschließung und außerehelichen Geschlechtsverkehr zwischen Juden und "Deutschblütigen" unter dem Begriff der "Rassenschande" unter Strafe stellte (vgl. Benz, 1998, S.620).

Die am 7. März 1936 erfolgte Rheinlandbesetzung verletzte die Abkommen des Versailler Vertrages und stellte laut Vertrag eine Störung des Weltfriedens dar. Als Hitler jedoch das Vorgehen seiner Politik in einer Volksabstimmung zur An- bzw. Ablehnung freigab, stimmten 98,8 % für die politische Vorgehensweise. Nun war ein Eingreifen Frankreichs in die Lage nur noch mit einem Krieg möglich, welcher nicht geführt wurde.

Der Vierjahresplan, der am 9. September 1936 von Hitler verkündet wurde, betraf die deutsche Wirtschaft und sah eine Erweiterung des rüstungswirtschaftlichen Potentials vor. Hitler wollte mit Hilfe einer eigens dafür eingerichteten Institution die Wirtschaft innerhalb von vier Jahren kriegstauglich machen.

Der Anschluss Österreichs gehörte zu den zentralen politischen Forderungen des NSDAP Programms, so dass die Besetzung am 13. März 1938, die sich wieder gegen den Versailler Vertrag richtete, nicht völlig unvorhergesehen kam.

Der innenpolitische Schwerpunkt der NS- Zeit, die Juden aus jeglichem öffentlichen Leben zu entfernen, wurde in den Jahren 1933 – 1938 durch laufend neue Gesetze gegen Juden langsam verwirklicht. Am 9./10. November 1938 setzten SA- und NSDAP- Mitglieder und andere nationalsozialistische Vereine Synagogen in Brand und zerstörten etwa 7000 jüdische Geschäfte. Hierbei starben 91 jüdische Menschen. Ungefähr 26000 jüdische Männer und Jugendliche wurden in dieser Nacht verschleppt und erst wieder freigelassen, nachdem sie sich bereit erklärt hatten Deutschland für immer zu verlassen. "Die Reichskristallnacht bezeichnet den Übergang zur forcierten Vertreibung der Juden ins Ausland und den Beginn der mit Enteignung abschließenden Phase der Arisierung. Deutschland sollte "judenfrei" werden" (Benz, 1998, S.679). In den folgenden zwei Monaten wurden weitere Gesetze gegen Juden erlassen, die sie aus dem sozialen Leben Deutschlands völlig ausschließen sollten, z.B. Schließung aller jüdischer Geschäfte, Verbot des Besuchs von Theatern, Konzerten, Kino, den Ausschluss der jüdischen Kinder aus öffentlichen Schulen und Berufsverbote, um nur einige zu nennen.

Am 23. August 1939 wurde der Nichtangriffspakt zwischen der Sowjetunion und Deutschland geschlossen, der in einem geheimen Zusatzprotokoll einen erheblichen Landgewinn für die Sowjetunion vorsah. Der Vertrag hatte für Hitler jedoch nur eine vorläufige Funktion, da er an seiner Vorstellung, der Gewinnung von neuem Lebensraum im Osten, festhielt.

Der deutsche Angriff auf Polen am 1. September 1939 war der Beginn des Zweiten Weltkrieges. Entsprechend ihren Garantien für Polen erklären Frankreich und England am 3. September Deutschland den Krieg.

Das von Deutschland geführte Konzept, in Blitzkriegen die Gegner zu unterwerfen, ging zunächst auf. Am 9. April 1940 Besetzung Dänemarks und Norwegens und ebenso 1940 der schnelle Sieg über die Niederlande, Belgien und Frankreich.

Mit dem Überfall auf die Sowjetunion am 22. Juni 1941 sollte das nationalsozialistische Rassenprogramm, von der Vernichtung des Bolschewismus und des Judentums, zusammen mit der Gewinnung von Lebensraum, auf Kosten der Sowjetunion, verwirklicht werden.

Am 11. Dezember 1941 schlossen sich die USA, nach Kriegserklärung von Deutschland und Italien, dem Zweiten Weltkrieg an.

Ab Dezember 1941 Beginn der Massenvernichtung von Juden, Sinti und Roma und im kleineren Umfang auch von Kriegsgefangenen und politischen Gegnern in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern.

Die Wannsee- Konferenz am 20. Januar 1942, angesetzt durch R. Heydrich (Chef der SS und Polizei), sollte hohe SS- Offiziere und Staatssekretäre deutscher Oberster Reichs- und Okkupationsbehörden über das Gesamtvorhaben des Vernichtungsplanes der Juden informieren und die Zusicherung ihrer vollsten Unterstützung in der Angelegenheit einholen.

Ab Juni 1942 begannen die "Massenvergasungen" von Juden in den Vernichtungslagern, z. B. Auschwitz-Birkenau, Treblinka.

Nach den anfänglichen Erfolgen der Blitzkriege wendete sich, mit der Kapitulation der 6. Deutschen Armee in Stalingrad, am 2. Februar 1943 das Blatt.

Joseph Goebbels (Propagandaminister) rief daraufhin am 18. Februar den totalen Krieg aus. Hiermit war die totale Mobilmachung aller verfügbaren materiellen und personellen Mittel gemeint, um den angeblichen "Endsieg" zu retten.

Das am 20. Juli 1944 von Claus Graf Schenk von Stauffenberg verübte Attentat auf Hitler schlug- wie vorausgegangene Attentate- fehl.

Die materielle Überlegenheit der alliierten Truppen machte sich an allen Kriegsschauplätzen bemerkbar. Die bedingungslose Kapitulation Deutschlands, die der amerikanische Präsident Roosevelt und der britische Premier Churchill auf der Konferenz von Casablanca 1943 verkündet hatten, wurde schrittweise verwirklicht. Berlin wurde in den letzten Tagen des Krieges zum Verteidigungsbereich erklärt, in dem sich Hitler aufhielt. Als jedoch am 20. April die Rote Armee an den nordöstlichen Stadtrand von Berlin vorrückte, nahm sich Hitler zusammen mit seiner einen Tag zuvor geheirateten Frau Eva Braun und dem Propagandaminister J. Goebbels das Leben.

Die bedingungslose Kapitulation Deutschlands und die vollständige Besetzung wurden am 8./9. Mai besiegelt.

2.2 Hitlers Lebensweg

Adolf Hitler stellt eindeutig die zentrale Persönlichkeit des Nationalsozialismus da. Ohne seine Ideologie ist die nationalsozialistische Herrschaft nicht vorstellbar. Aufgrund dessen ist es wichtig den Lebensweg Adolf Hitlers unter der Fragestellung näher zu betrachten, ob sich eventuelle Erklärungsansätze für seine ideologischen Ansichten darin finden lassen.

2.2.1 Lebensweg von 1889 - 1919

Adolf Hitler wurde am 20. April 1889 in Braunau (Inn) geboren. Er war das vierte von sechs Kindern, die aus der Ehe von Alois und Klara Hitler hervorgingen.

Von 1892 bis 1894 lebte er mit seiner Familie in Passau, 1894/95 in Linz, nach der Pensionierung des Vaters 1897 bei Lambach (Traun) und dann in Leoding bei Linz, wo sein Vater 1903 starb.

Die häufigen Wohnsitzveränderungen zwangen zu mehrfachem Schulwechsel, wodurch der durchaus als intelligent bezeichnete Adolf Hitler in der ersten Realschulklasse "sitzen blieb". Seine Leistungen wurden durch den kontinuierlichen Besuch der Linzer Schule jedoch nicht besser. In einer Beurteilung seines Lehrers steht, dass Adolf Hitler große Probleme hatte, sich in die Gefüge einer Schule einzuordnen, da er zu Rechthaberei und Jähzorn neige und sich schlecht unter Kontrolle habe. 1905 verließ er für immer ohne Abschluss die Schule.

Hitler versuchte nun, seinen lang gehegten Wunsch, nach Wien zu gehen und akademischer Maler zu werden, zu realisieren. Seine eingereichten Probezeichnungen reichten allerdings für eine Aufnahme nicht aus. Trotz des Misserfolgs verbrachte er die nächsten Jahre in Wien. Er lebte von Waisenrente und elterlichem Erbe. "Diese Einkünfte lagen über dem Anfangsgehalt eines Lehrers oder Juristen und erlaubten ihm zunächst ein sorgloses Leben. Die rührseligen Notschilderungen voller Selbstmitleid in "Mein Kampf" sind nichts weiter als propagandawirksame Legenden" (Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S. 2). Hitler verbrachte seine Zeit mit Theaterbesuchen und bestritt sein Leben vom Verkauf selbstgemalter Postkarten. In dieser Zeit lebte er zumeist im Männerheim.

Führte politische Diskussionen mit Wohngenossen und Bekannten und entwickelte eine Weltanschauung, die im wesentlichen von antisemitischen Parolen beherrscht war. Seine Anschauungen hatte er sich aus entsprechenden Zeitungen und Broschüren angeeignet.

Aus Abneigung gegen jegliche Unterordnung entzog er sich zuerst durch seine heimliche Absetzung nach München der Wehrpflicht, wurde jedoch 1913 zur

Musterung nach Salzburg geladen. "Er blieb jedoch vom Wehrdienst befreit: "Zum Waffen- und Hilfsdienst untauglich, zu schwach. Waffenunfähig!" (Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S. 2).

1914 bei Kriegsausbruch meldete er sich freiwillig in das bayrische Heer, somit drängten ihn nicht mehr die Sorge um Nahrung, Kleidung und Wohnung. Den gesamten Krieg verbrachte er an der Westfront, wo er als Meldegänger eingesetzt war und 1918 das Eisene Kreuz 1. Klasse bekam. Ende 1918 befand er sich wegen einer Augenverletzung im Lazarett.

Nach Kriegsende versuchte er, seine Entlassung aus der Armee möglichst lange rauszuzögern, da er als Berufsloser keine andere Wahl hatte. Er blieb als "Verbindungsmann" des Gruppenkommandos 4 bei der Armee.

2.2.2 Hitlers Eintritt in die Politik

Als "Verbindungsmann" des Gruppenkommandos hatte er die Aufgabe, Vorträge vor den Soldaten zu halten. Hierbei kamen ihm seine entwickelten Rednertalente aus der Wiener Zeit zugute. Der Inhalt seiner Vorträge war begrenzt auf die Themen seiner in Wien gewonnenen Weltanschauung und der Bitterkeit über den verlorenen Krieg. Er stellte sich in seinen Themen deutlich als Antisemiten hervor und verlangte die "Entfernung der Juden", womit er alles Unheil zu erklären versuchte. Der existierende Staat konnte seiner Meinung nach dieser Aufgabe nicht gerecht werden, weshalb auch dieser abgeschafft und durch ein neues System ersetzt werden müsse.

Hitlers Selbstbewusstsein wuchs rasch, denn mit seiner "Judenhetze" erreichte er viele Gemüter(und somit ihre Zustimmung).

Durch diese Bestätigung drängte es ihn, selbst Politik zu machen, um seinen Vorstellungen eine politische Grundlage zu verschaffen.

Er schloss sich 1919 der DAP an, um seine Ziele zu verwirklichen, in der er nach seinem Eintritt mit der Aufgabe des Werbeobmanns betraut wurde. Seiner Aufgabe widmete er sich mit aller Energie. Er versuchte, der DAP eine ernstzunehmende politische Basis zu verschaffen, welche durch eine Versammlungsserie ab 1919 erreicht werden sollte.

Die Zuhörerschaft stieg schnell an. Diese Akzeptanz schlug sich jedoch nicht in den Mitgliedszahlen nieder, was für Hitler eine enttäuschende Bilanz war.

Hitler trat auf den Kundgebungen meist selbst als Redner auf. Sein Themenkatalog bestand weiterhin aus den gleichen begrenzten Inhalten: "Arier und Juden", "Judentum" und "Versailles– Deutschlands Vernichtung". Seine erzielte Wirkung auf die Zuhörerschaft beruhte weniger auf dem Inhalt seiner Reden, als auf seinem Redestil. Dieser konnte kleine Gruppen, wie später auch große Massen begeistern.

Die Themen, die Hitler ansprach, tauchten 1920 in dem neuen Parteiprogramm auf, z.B. "Ausschaltung der Juden", "Aufhebung der Friedensverträge" und "Schaffung einer Zentralgewalt des Reiches". Mit dem neuen Parteiprogramm erfolgte zusätzlich die Umbenennung der DAP in die "Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei" (NSDAP).

Ziel des neuen Programms war es, eine möglichst große Masse durch alle Schichten der Bevölkerung anzusprechen und der Partei eine Lobby in allen sozialen Schichten zu verschaffen.

Hitler erweiterte den Vorstand der Partei, indem er sich Männer seiner Wahl in die Partei holte, z.B. Ernst Röhm (späterer Stabschef der SA), der Waffen und Geldmittel für die Partei besorgen konnte und ihr die Duldung der Regierung verschaffte. Bereitwillig machte man 1921 Hitler zum Vorsitzenden der NSDAP, nachdem er mit

seinem Austritt gedroht hatte, wenn er nicht die umfassende Vollmacht der Parteiführung bekäme. So gelang es ihm, die Partei ihren Parteigründern völlig zu entziehen und seine eigenen ideologischen Ansichten zum Inhalt der Partei zu machen.

Hitlers Ruf war weit über München und Bayern hinaus gedrungen, und der 1921 gekaufte Verlag des "Völkischen Beobachters" brachte die Ansichten Hitlers unters Volk. Auch die Ordnergruppen der Partei (die spätere Sturmabteilung, SA) wurden ein gutes Propagandamittel, sie machten vor allem durch Schlägereien auf sich aufmerksam. Trotzdem kam die Partei in den Jahren nur schleppend voran.

Durch zahlreiche Verbindungen zu Reichswehr, Politik und einflussreicher Gesellschaft aus München und der Hartnäckigkeit Hitlers gelang es mit Hilfe von finanziellen Mitteln, von 1921 – 1923 mehrere kleine Ortsgruppen in ganz Deutschland zu gründen.

Das Jahr 1922 stellte eine entscheidende Wende in Hitlers Politik dar. Der Marsch Mussolinis auf Rom im Oktober 1922 bewegte Hitler zu der Forderung, dass auch Deutschland eine nationale faschistische Regierung bekommen müsste. Dass diese Forderungen nicht mehr vollkommen utopisch waren, ist so zu erklären: Der Beginn der galoppierenden Inflation ließ die Mitgliedszahlen der NSDAP rasch anwachsen, und die Duldung der bayrischen Regierung stärkte das Selbstbewusstsein der Partei. Beide Seiten glaubten, die jeweils andere für ihren Plan, die Stärkung ihrer Position gegenüber Berlin, benutzen zu können.

Als sich die wirtschaftliche Lage weiter verschlechterte, war es Hitlers Idee, mit dem Idol der Nationalsozialisten, Ludendorff, erst die Macht in Bayern zu ergreifen und dann das Vorhaben durch einen Marsch auf Berlin mit der Schaffung einer Ludendorff- Diktatur abzuschließen, ganz nach dem Vorbild Mussolinis.

Zu dem Putschversuch kam es am 8./9. November 1923 in München. Dieser scheiterte jedoch und brachte das Verbot der NSDAP und den Hochverratsprozess gegen Hitler.

Seine Verteidigungsrede aus dem Prozess wurde zur späteren Propagandarede der neugegründeten NSDAP.

Von 1924 – 1925 saß er in der Landsberger Festungshaft, in der er seine Weltanschauung in seinem Buch, "Mein Kampf" niederschrieb.

Als er 1924 aus der Haft entlassen wurde, gründete er im Februar 1925 die NSDAP neu. Das Parteiprogramm von 1920 wurde bestätigt und als unabänderlich anerkannt. Hieraus wurde ersichtlich, dass sich die Inhalte nicht geändert hatten.

Der Unterschied lag darin, dass sich Hitler das Ziel gesetzt hatte, die Macht im Staat nicht mehr durch einen Putsch, sondern durch legale Mittel zu erreichen, um dann jedoch das demokratische System abzuschaffen.

Von 1924 bis 1929 kümmerte die Partei vor sich hin. Die Währungs- und Wirtschaftsstabilisierung nach 1924 hatten der breiten Masse der Bevölkerung eine Steigerung des Lebensstandards gebracht, so dass sie nicht mehr so anfällig für radikale Neigungen war.

Die Partei versuchte jeden Anlass zu nutzen, um durch das Hochspielen einer politischen Frage die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Dies gelang erst durch das Volksbegehren 1929 gegen den Young- Plan. Hierdurch gelang es der NSDAP, wieder auf der politischen Bühne auf sich aufmerksam zu machen. Die kommende Wirtschaftskrise und die daraus resultierende hohe Zahl von Arbeitslosen war wie geschaffen für die Propaganda der NSDAP. Durch Versprechungen und Verheißungen über Besserung der Situation wurden die Wählerstimmen für sich

gewonnen. Aus den Reichstagswahlen 1930 konnte die NSDAP als zweitstärkste Partei, nach der SPD, hervorgehen.

Mit den beachtlichen Wahlsiegen allein gelang es Hitler jedoch nicht, an die Macht zu kommen. Erst das Intrigenspiel von Papens (ehemaliger Reichskanzler und MdL von Preußen, rechter Flügel des Zentrums) gegen Schleicher (ehemaliger Reichskanzler vor von Papen) ermöglichte es Hitler als Reichskanzler vorgeschlagen zu werden.

Reichspräsident von Hindenburg ließ sich durch von Papen überzeugen, Hitler zum Reichskanzler zu ernennen. Somit wurde Hitler die Machtposition am 30. Januar 1933 in den Schoß gelegt, welche er zu seinen Gunsten voll auszunutzen wusste.

2.3 Ideologie des Nationalsozialismus

Die Ideologie Hitlers ist meiner Meinung nach die Grundlage des Nationalsozialismus. Daher sehe ich es als notwendig an, sich mit ihr auseinanderzusetzen, allein um die Geschehnisse besser nachvollziehen zu können. Interessant ist dabei die ideologische Verankerung in allen Bereichen, z.B. in der Schulpolitik, auf die in Punkt 2.6 noch vertiefend eingegangen wird. Da die Ideologie Hitlers früher oft mit bloßer Propaganda verglichen wurde, wird später die Stellung der Propaganda im nationalsozialistischen System unter Punkt 2.4 erarbeitet.

2.3.1 Weltanschauung Hitlers im NSDAP-Programm und in "Mein Kampf"

Strukturen der Weltanschauung Hitlers findet man in dem von ihm verfassten Buch "Mein Kampf" (1924). Dies ist allerdings keine systematische Erörterung über Wesen und Ziele der nationalsozialistischen Bewegung, sondern eine Mischung von Darlegungen verschiedener Themen. Hitler selbst sprach von einer ‚Aneinanderreihung von Leitartikeln für den Völkischen Beobachter‘ (Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S. 6).

Den Verlag des Völkischen Beobachters hatte die NSDAP 1921 mit Hilfe von Ernst Röhm (späterer Stabschef der SA) aufgekauft, um ihre Propagandareden zu veröffentlichen.

Trotzdem lassen sich aus der Lektüre einige Kernpunkte herausstellen, da manche Themen immer wieder neu formuliert auftauchen und somit ihre Wichtigkeit demonstriert wird.

Der Ideologie des Nationalsozialismus haben Zeitgenossen, wie z.B. Theodor Heuss, eine geringe Bedeutung beigemessen. Er bezeichnete die nationalsozialistische Bewegung als eine Sache des Willens, der Leidenschaft und in erster Linie auf die Gewinnung von politischer Macht abgestellten Ideologie (vgl. Wippermann, 1998, S.11).

Diese geringe Meinung war nicht unbegründet, wenn man sich die einzelnen Punkte des NSDAP-Programms näher ansieht.

Das 1920 formulierte Parteiprogramm wurde als "ewig" und "unveränderbar" dargestellt. Einige Punkte konnte man als völlig unsinnig übergehen, z.B. "Brechung der Zinsknechtschaft" – womit das Verbot aller Bank- und Kreditgeschäfte gemeint war. Andere Punkte waren konkreter formuliert, aber schienen genauso wenig realisierbar, z.B. die "restlose Einziehung aller Kriegsgewinne".

Die am deutlichsten formulierten Punkte des NSDAP-Programms waren die Aufhebung der Friedensverträge von Versailles und St. Germain und der "Zusammenschluss aller Deutschen auf Grund des Selbstbestimmungsrechts der

Völker zu einem Groß-Deutschland“, worunter vor allem der Anschluss Österreichs verstanden wurde.

Die wichtigsten Punkte für die NSDAP waren die mit antisemitischen und rassistischen Bestandteilen.

In ausführlichsten Erklärungen geht Hitler auf diese Punkte auch in seinem Buch „Mein Kampf“ ein.

Rassenideologisch geprägte Vorstellungen finden sich u.a. in dem es heißt: „Staatsbürger kann nur sein, wer Volksgenosse ist. Volksgenosse kann nur der sein, wer deutschen Blutes ist. Kein Jude kann daher Volksgenosse sein,“ (vgl. Benz, 1998, S.786).

Zwar verzichtete Hitler bei seinen Ausführungen über die Rassenideologie darauf, sich auf die Wissenschaft vom Menschen und seiner Entwicklung in natur- und geisteswissenschaftlicher Hinsicht zu beziehen, trotzdem ist zu erkennen, dass sich seine Bemerkungen auf den Sozialdarwinismus stützten. 1859 erschien das Buch „Über die Entstehung von Arten durch natürliche Zuchtwahl“ von Charles Darwin, der davon ausging, dass sich im Kampf ums Dasein der Stärkere durchsetzt und seine überlegenen Merkmale vererbt werden. Beim Menschen stellte er allerdings das Ideal des sittlich Höhergestellten heraus. In Verfälschung dieser Theorie lehnten Sozialdarwinisten jede humanitäre Hilfe ab und forderten die Auslese der Starken und die Vernichtung der Schwachen im Krieg (Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S.7).

Diese Verfälschung der Theorie vertritt auch Hitler in seiner Darstellung des Sexualverhaltens über die Tiere, indem er schreibt: „Schon die oberflächlichste Betrachtung zeigt, als nahezu ehernes Grundgesetz der unzähligen Ausdrucksformen des Lebenswillens der Natur ihre sich begrenzte Form der Fortpflanzung und Vermehrung. Jedes Tier paart sich nur mit einem Genossen der gleichen Art,“ (vgl. Wippermann, 1998, S.12).

Aus dieser Feststellung ergaben sich für Hitlers Weltanschauung zwei Grundsätze. Erstens die Feststellung, dass es höhere und niedrigere Rassen gibt. Zweitens, dass eine Vermischung der höheren und niederen Rasse unbedingt zu vermeiden ist. Falls es doch zu einer „Bastardierung“ der höheren Rasse kommen sollte, müssten diese beseitigt werden. Hitler ging auf diesen Punkt noch weiter ein und griff ihn in dem Kapitel „völkische Weltanschauung“ erneut auf.

Um dieses Ziel zu erreichen, sei es die Verpflichtungen des Staates, dafür Sorge zu tragen, dass nur gesunde arische Menschen, Kinder bekommen dürfen. Diese Volksgenossen sollten dann auch eine spezielle materielle Förderung wie z.B. Kindergeld oder verbilligte Wohnungen bekommen (Wippermann, 1998, S.14).

2.3.2 Lebensraum und Rassismus

Die beiden zentralen Punkte der nationalsozialistischen Herrschaft waren die Vernichtung der Juden und die Schaffung von neuem Lebensraum im Osten.

Die NSDAP benutzte ab 1941 für die beabsichtigte Deportation und Vernichtung aller Juden den Begriff der „Endlösung“. Dieser Begriff geht auf einen in den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts geprägten Begriff von der „Lösung der Judenfrage“ zurück, welche aber damals nicht ausschließlich von Antisemiten propagiert wurde und inhaltlich nicht mit den Forderungen der Nationalsozialisten zu vergleichen ist.

Den Begriff von der Gewinnung von Lebensraum lieh sich Hitler von dem Geopolitiker Friedrich Ratzel. Er beschrieb schon 1897, dass ein Volk zum Leben

und Wachsen Raum benötige. Dies könne nur im ständigen Kampf geschehen, in dem die stärkere Nation sich durchsetze.

Es ist anzunehmen, dass Hitler diese geopolitischen Thesen bekannt waren, da er durch Rudolf Heß die Möglichkeit geboten bekam, einen anderen Vertreter dieser Thesen, Haushofer, näher kennenzulernen.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass Hitler sich seinerzeit an der deutschen Historiographie bediente und sich der Forderung anschloss, den im Mittelalter abgebrochenen "deutschen Drang nach Osten" fortzusetzen.

Hitler war von der Notwendigkeit der Gewinnung von neuem Lebensraum auf Kosten Russlands überzeugt. Jegliche außenpolitischen Ziele waren diesen Prinzipien untergeordnet.

Das andere außenpolitische Ziel, die Revidierung des Friedensvertrages von Versailles, wollte er durch die systematische Zerstörung Frankreichs erreichen, welche durch ein Bündnis mit England und Italien geschehen sollte.

Die Weltmacht USA schien in seinen Überlegungen keine Relevanz zu besitzen, deshalb tauchte sie in außenpolitischen Fragen kaum auf. Die USA spielten nur eine Rolle im Endkampf um die Weltherrschaft.

Seine außenpolitisch erklärte Aufgabe war es, die Sowjetunion zu besiegen und das von ihm als "jüdischbolschewistisch" bezeichnete und gehasste System zu zerstören. Unzweifelhaft stand der Rassismus in Hitlers Weltanschauung im Mittelpunkt. Franz Neumann stellt den Rassismus, in seinem Werk "Behemoth", als "Basisideologie" des Nationalsozialismus dar (vgl. Wippermann, 1998, S.16).

2.3.3 Wirtschaft

Auf die Wirtschaftspolitik ging Hitler in "Mein Kampf" mit nur fünf Seiten ein, obwohl es das zentrale Problem der Bevölkerung war und sie sich von der NSDAP eine Lösung in dieser Frage erhoffte.

Hitler beschränkte sich darauf, dass die Wirtschaft eines von vielen Hilfsmitteln des Staates sei, um die wirklich zentrale Aufgabe, die Erhaltung der Art, zu realisieren.

Er bediente sich der Werte des preußischen Staates, welche für ihn in ideellen und nicht in materiellen Werten lagen.

Materielle Wertvorstellungen deutete er als Verfallserscheinungen, da sie dem Bank- und Finanzjudentum in die Hände arbeiteten. Er ordnet damit die Wirtschaftspolitik dem rassistischen Gedanken klar unter.

In seinen späteren Reden und Aufsätzen verzichtete Hitler weiterhin auf Auskünfte über die zukünftige Wirtschaftspolitik.

Bis 1933 lies er es zu, dass verschiedene Unterführer mit von ihnen verfassten wirtschaftspolitischen Programmen für die NSDAP an die Öffentlichkeit traten und diese als originär nationalsozialistisch ausgaben (vgl. Wippermann, 1998, S.18).

Gegen Ende der Weimarer Republik wurden die wirtschaftlichen Pläne der NSDAP konkreter. Es sah ein Programm zur Überwindung der hohen Arbeitslosigkeit vor, welches jedoch in den Grundzügen von der SPD entwickelt worden war. Diese Programmpunkte wurde nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler auch umgesetzt, allerdings von Fritz Todt, Generalinspekteur für das deutsche Straßenwesen.

2.3.4 Akzeptanz und Bedeutung nationalsozialistischer Ideologie

Das Hauptmerkmal der Ideologie der NSDAP war, dass sie auf ihren Wahlveranstaltungen allen Bevölkerungsgruppen das versprochen haben, was die jeweilige Schicht hören wollte. Deshalb ist schwer festzustellen, welche ideologischen Werte vor 1933 wirklich bekannt waren und Zustimmung gefunden haben.

Der zentrale Punkt der von Hitler geschaffenen Ideologie, der auch schon vor 1933 propagiert wurde und für uns heutzutage unvorstellbare Züge annahm, war der Führerkult. Hitler war strikt dagegen, zu Lebzeiten einen Parteisenat zu schaffen, der seine Befugnisse hätte schmälern können.

Kommunisten und andere hatten mit ihren Befürchtungen recht, dass die Machtübernahme Hitlers zu Krieg führen würde. Dass daraus allerdings ein beispielloser Rassenkrieg entstehen würde, dessen Aufgabe es sei, "die innere Reinigung des Volkskörpers" durchzuführen, konnte niemand ahnen (vgl. Wippermann, 1998, S.18).

Dass dies nicht erwartet wurde, liegt an der Unterschätzung Hitlers Person und seiner Ideologie. Dass diese Fehleinschätzungen hätten revidiert werden können, ist unumstritten, und spätestens nach dem Ausbruch des Rassenkrieges hätte man diese Fehleinschätzungen erkennen können.

Hitler und seine verbreitete Ideologie genossen jedoch fast bis zum Schluss durch alle Bevölkerungsgruppen hindurch ein hohes Ansehen. Auch wenn einige seiner politischen Aspekte in Missgunst gerieten, konnte dies seiner Person und der nationalsozialistischen Ideologie nichts anhaben.

Nach 1945 beschäftigten sich Historiker mit der Ideologie des Nationalsozialismus und unterschätzen in den ersten Aufsätzen, genau wie Zeitgenossen des Nationalsozialismus, seinen ideologischen Hintergrund. Diese Einschätzungen wurden jedoch schnell revidiert. Heutzutage spricht man in der Geschichtswissenschaft fast einheitlich von einer "Ausdrucksideologie" (Kurt Lenk), da sie keineswegs nur propagandistischen Zwecken diene, sondern den Charakter eines festgefügtten Programms hatte, das ohne Abstriche verwirklicht werden sollte und auch weitgehend verwirklicht wurde. "Kernstück dieses Programms und Basis der nationalsozialistischen Ideologie insgesamt war der Rassismus" (Wippermann, 1998, S.21).

2.4 Propaganda der NSDAP

Die Propaganda diente in erster Linie zur Indoktrinierung der Ideologie Hitlers in die Köpfe und Herzen der Bevölkerung. Hitler bezeichnete sie als wichtigstes Instrument, um die Bevölkerung zu beeinflussen. Sie müsse die gefühlsmäßige Vorstellungswelt der Menschen aufgreifen, um so die Masse anzuziehen.

Sie verschaffte der NSDAP eine Massenbasis durch alle Bevölkerungsschichten hindurch und verstand es später durch Goebbels die Machtposition Hitlers aufrechtzuerhalten.

2.4.1 Politische Propaganda in "Mein Kampf"

Als Hitler 1924 in Festungshaft saß, schrieb er die ersten Gedanken zu Theorie und Technik einer politischen Propaganda in "Mein Kampf" nieder. Er bekundete hier zunächst nur Absichten und Wunschen, aber es verdeutlicht, dass er sich zum Thema eine eigene Meinung gebildet hat.

Er definierte die Ziele einer richtig verwendeten Propaganda in der Zustimmung der breiten Masse, indem sie erst die Aufmerksamkeit auf sich lenkt, um später in die Herzen der Massen vorzudringen. Die schlagkräftigsten Worte, um die Massen zu beeinflussen, waren für ihn Leidenschaft, Heftigkeit und Fanatismus.

Besondere Bedeutung maß er der aggressiven, politisch überzeugenden Rede, der Gefühlsbezogenheit der Inhalte und der Wirkung von verwendeten Symbolen bei.

Um für seine politischen Auftritte einen beeindruckenden Rahmen herzustellen, bediente er sich aller erdenklichen Stilmittel, z.B. aus der kirchlichen Liturgie oder der militärischen Tradition.

Die Kampftruppe der NSDAP, die SA, stellte ein Instrument für einen wirkungsvollen Rahmen dar. Die Uniformierung der SA schaffte später in der Öffentlichkeit ein militärisches Bild von soldatischer Ordnung und sorgte für einen ruhigen Ablauf der Parteiveranstaltungen.

2.4.2 Die Anfangsphase der politischen Propaganda

Das erste Ziel der NSDAP, nach ihrer Neugründung 1925 durch Hitler, war es sich auf der politischen Szene bemerkbar zu machen. Somit beschränkten sich die Redeführer der Partei zunächst auf die Versammlungs- und Kundgebungspropaganda, in der jedoch schon besondere Elemente enthalten waren, z.B. der vorgetäuschte, heilige Symbolkult, der später von großer Bedeutung war.

Das weitere Ziel war es, der NSDAP eine Massenbasis zu verschaffen, mit der sie das bestehende und "verhasste" System beseitigen wollte.

Hitler stellte als Führer der Partei die wichtigste Person der gesamten Propaganda dar.

Ein Problem war jedoch, dass über Hitler verhängte Redeverbote in den einzelnen Ländern der Republik, welches unterschiedlich lange bestehen blieb. 1928 erteilte Preußen als letztes Land Hitler die Redeerlaubnis.

2.4.3 Probleme der Propaganda

In München war ein Propaganda- Ausschuss eingerichtet worden, der sich hauptsächlich mit Pressearbeit beschäftigte. Seine Funktion wurde von Mitgliedern der NSDAP, die Brüder Strasser und Goebbels, als unprofessionell und anspruchlos kritisiert. Hitler befürchtete dahinter einen Versuch, das Parteiprogramm der NSDAP zu revidieren, da die genannten Personen für ihn einen vagen Ansatz von nationalbolschewistischen Tendenzen aufwiesen. Hitler schaffte es jedoch, die Partei nach außen zusammenzuhalten. Aus Sorge, sein Ansehen als Führer der NSDAP zu verlieren, betraute er G. Strasser mit der Reorganisation der Partei- und Propagandaleitung ; Goebbels sollte Gauleiter von Berlin werden. 1926 wurde Strasser Leiter der "Reichspropagandaleitung" und Heinrich Himmler sein Stellvertreter, der später noch erheblichen Einfluss auf den Propaganda Apparat erhielt.

Der Wunsch der Propagandaleitung war es, redegewandte, professionelle Redner für die Vermittlung ihrer nationalen Ideen sprechen zu lassen. Das Problem war jedoch, dass die meisten Parteimitglieder der Basisorganisationen nicht über solch eine Redebegehung verfügten. Im Sommer 1928 richtete man deshalb Fernkurse für Parteiredner ein.

Um die Standpunkte der Partei besser unter die Bevölkerung und an die allgemeine Presse zu bringen, wurde ein Projekt gestartet, in dem die Parteiredner innerhalb eines bestimmten Gebiets in einer kurzen Zeit Veranstaltungen zum Parteiprogramm der NSDAP veranstalteten.

Die jeweiligen Veranstaltungen waren jedoch keine ständige Wiederholung des gleichen Programms. Die Redner hatten die Aufgabe, sich der gegebenen Situation in der Auswahl der Themen, sowie der Zielgruppe und der Auswahl der Symbolik anzupassen. Diese Art der massiven Präsenz der NSDAP nahm immer mehr an Bedeutung zu, als abzusehen war, dass eine Beteiligung an Wahlen auf allen Ebenen möglich wurde.

2.4.4 Professionalisierungsmaßnahmen Goebbels

Goebbels, seit 1930 Leiter der "Reichspropagandaleitung" und damit zuständig für die Bereiche der politischen Kampf- und Wahlpropaganda, koordinierte ganz auf Hitler konzentriert sämtliche Aktivitäten seines Zuständigkeitsbereiches.

Unter Goebbels lief 1932 die "Hib-Aktion" an, "Hinein in die Betriebe". Eine Initiative, die die Bereitschaft der "Mund- zu- Mund- Propaganda" unterstützen sollte. Hiervon versprach sich die Reichspropagandaleitung viel. Das vertrauensbildende Gespräch unter Arbeitskollegen, unzufriedenen Arbeitslosen oder Nachbarn sollte den Einbruch der roten Gewerkschaftsfront begünstigen (Ranke, 1998, S. 39).

Die weitere Professionalisierung erfolgte darin, dass eine Vereinheitlichung der Propaganda auf Zielgruppen stattfand. In den einzelnen Schriften oder Kundgebungen wurden der jeweiligen Zielgruppe die Erfüllung ihrer Wünsche versprochen, ohne sich um deren Einhaltung Gedanken zu machen. Es ging allein um den Zugang zur staatlichen Macht, indem der NSDAP eine Massenbasis durch alle Bevölkerungsschichten verschafft werden sollte.

2.4.5 Hitlers Propagandaposition

Hitler war das erfolgreichste Propagandainstrument der Partei. Er war ein begnadeter Redner und wusste seine politischen Ansichten geschickt und für eine breite Masse ansprechend darzustellen. Er unterstützte seine Inhalte mit Ausbrüchen der Begeisterung und konnte sich in seiner Rhetorik in rauschhafte Zustände versetzen. Jedoch verlor er den angestrebten Zweck der Veranstaltungen nie aus den Augen. In Kundgebungen und großen Versammlungen sah er Kampfplätze des Redners.

Hitler wich in seinen Reden den aktuellen politischen Themen nicht aus, verfolgte jedoch eigentlich die Vermittlung der Inhalte der NS- Propaganda. Diese formulierte er 1928 in ideologischer Kurzfassung: "Das gesamte Leben lässt sich in drei Thesen zusammenfassen: der Kampf ist der Vater aller Dinge, die Tugend ist eine Angelegenheit des Blutes, Führertum ist primär und entscheidend..." (Ranke, 1998, S. 41).

2.4.6 Der staatliche Propaganda Apparat

Das am 13. März 1933 gegründete Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda, unter der Leitung von Joseph Goebbels, hatte sich die Gewinnung von Menschen für die nationalsozialistische Weltanschauung zum Ziel gesetzt. Goebbels formulierte es so: "...Das Volk soll anfangen einheitlich zu denken, einheitlich zu

reagieren und sich der Regierung mit ganzer Sympathie zur Verfügung zu stellen” (Ranke, 1998, S. 42). Eines der wichtigsten Hilfsmittel wurde das neue Medium Rundfunk.

Um die Arbeiterklasse für sich zu gewinnen, erklärten die Nationalsozialisten den 1. Mai, den Kampftag der Arbeiterklasse, zum nationalen Feiertag. Eigens dafür wurde eine Massenveranstaltung in Berlin organisiert, die bis ins Kleinste durchorganisiert war. Durch diesen Festakt sollte die Zusammengehörigkeit des deutschen Volkes durch alle sozialen Schichten hindurch demonstriert werden. Die Ideologie des Klassenkampfes sollte so ein für alle mal ausgelöscht werden. Elemente zur Meinungsmanipulation kamen aus verschiedenen Bereichen, z.B. völkische Symbolik oder der Fahnenkult.

Die alljährlichen Festivitäten zu den Reichsparteitagen bestanden aus einer Menge solcher Elemente. Man bemühte sich jedes Jahr um neue, noch größere und noch beeindruckendere Elemente. Manche wurden auch jedes Jahr beibehalten und erlangten somit den Status eines Rituals. Besonderer Wert wurde auf die gottähnliche Führerposition gelegt.

Die Verbundenheit der Volksgemeinschaft sollte sich auch über das Jahr verteilt deutlich machen. Ein spezieller nationalsozialistischer Festkalender wurde eingeführt, mit Festen zu politischen Anlässen und Festen für die Bevölkerung, die dem Anschein nach ihnen zur Ehre eingerichtet wurden, z.B. der Muttertag. Solche Festakte wurden immer vom Rundfunk übertragen, um der Bevölkerung, die nicht teilnehmen konnte, die Volkszugehörigkeit per Medium zu vermitteln. Die weitere Aufgabe der Propaganda war es für den zweckmäßigen Rahmen zu sorgen. Wenn die Zuschauer schon davor so beeindruckt waren, dass eine emotionale Ergriffenheit und Glaubensbereitschaft im Vorfeld der eigentlichen Propaganda, der Rede, entstand, war diese geglückt.

Um sich auf den vollständigen Rückhalt der Bevölkerung verlassen zu können bedurfte es noch anderer Organisationen, z.B. der Schule, der Hitler- Jugend, der SA und der SS.

Jede der Organisationen sollte die Kriegsbereitschaft wecken und fördern. Hierzu entwickelten die einzelnen Instanzen eigene Rituale und Propagandastrategien.

2.4.7 Wirkung der NS-Propaganda

Die NS-Propaganda entfaltete sich in allen Bereichen des sozialen Lebens. Sie war darauf ausgerichtet die Menschen vom kindlichen Leben bis zum wehrpflichtigen oder gebärfähigen Alter und darüber hinaus in nationalsozialistischem Sinn zu erziehen.

Das Erziehungskonzept beruhte einerseits darauf, die Ziele durch Werbung, Verlockung und Verführung zu erreichen, andererseits wurde mit Bestrafung und Einschüchterung gearbeitet.

Der Erfolg der Propaganda war stark abhängig von der Zufriedenheit der Bevölkerung, die vom Ausgang der politischen Entscheidungen und der Erfüllung der von der NSDAP versprochenen Verbesserungen abhing. So konnte die NSDAP die Bevölkerung in den ersten Jahren des Nationalsozialismus durch die außenpolitischen Erfolge begeistern. Nachdem jedoch der deutsche Vormarsch in der Sowjetunion zu stocken begann und die deutsche Bevölkerung unter Bombenangriffen und Versorgungsschwierigkeiten zu leiden hatte, entwickelt sich ein stetiger Rückgang des Ansehens Hitlers.

Die meisten Deutschen verhielten sich jedoch passiv. Sie sahen über offensichtliche Gewalttaten weg, um nicht das ganze Ausmaß an Schrecken zu realisieren zu und unterstützten damit bis zum Ende das System von Befehl und Gehorsam.

2.5 Entwicklung des “Führer und Hitlerkults”

Die Entwicklung des “Führer- und Hitlerkults” war eine durch die Propaganda der NSDAP stark unterstützte Form der Verherrlichung von Hitlers Macht.

Hitler zog den Begriff des “Führers” zur Beschreibung seiner Machtposition vor, da er keinen demokratisch geprägten Begriff darstellt. “Der Begriff des “Führers”, bezeichnet in rechtsgerichteten Diktaturen den Inhaber der obersten Befehlsgewalt” (Der Jugend Brockhaus, 1996, S.340).

2.5.1 Traditionslinien

Die ersten Tendenzen des Wunsches der Bevölkerung nach einer Führerschaft lassen sich zwischen den Jahren des Sturzes Bismarcks und dem Ausbruch des ersten Weltkrieges erkennen. Hohe Erwartungen an Wilhelm II., die nicht erfüllt wurden, riefen einen Personenkult ins Leben, der die Persönlichkeit des gestürzten Kaisers Bismarck verherrlichte.

Die Niederlage Deutschlands im erste Weltkrieg und der damit verbundene Versailler Vertrag förderten den Wunsch nach einem Erlöser der Nation in Form eines starken Führers. Den Traum von der Autorität eines Führers in dem Parteienwirrwarr der Weimarer Republik fand man in viele Schichten der Bevölkerung wieder. In diesem “Wunschführer” vereinigten sich drei Charaktermerkmale: die Tugenden eines Kriegers, eines Staatsmanns und eines Hohepriesters, was schon die spätere religiöse Symbolträchtigkeit des Führerkults verdeutlicht.

2.5.2 Die Entwicklung vom Propagandisten zum Führer

Hitler selbst verstand sich in den Anfangsjahren der NSDAP als ihr Propagandist.

Erst der Marsch Mussolinis 1921 auf Rom wandelte langsam sein Selbstbild. Seine Anhänger in der NSDAP verglichen ihn mit Mussolini, und durch die Lobeshymnen schrieb er sich selbst immer mehr die Fähigkeiten eines Staatsmannes zu.

Der endgültige Wandel seines Selbstbildes vollzog sich jedoch erst nach seinem gescheiterten Putschversuch vom November 1923 in München. Den Hochverratsprozess 1924 nutzte er als Showbühne für die “nationale Sache” und seine Verteidigungsrede wurde zur Propagandarede für die NSDAP. In seinem Buch “Mein Kampf” beschrieb er seine Überzeugung, dass er derjenige sei, der Deutschland aus der Knechtschaft des Versailler Vertrages und das deutsche Volk wieder zu einer stolzen Nation führen könne.

Seine Vorstellung aus der 1925 neu gegründeten Partei eine Führerpartei zu machen, standen unumstößlich fest. Dies war auch an äußeren Zeichen abzulesen, wie z.B. der Einführung des Hitlergrußes in der NSDAP. Für diese war er bald unverzichtbar.

Da sie bei den Wahlen von 1932 deutliche Gewinne verzeichnen konnte, gewann der heraufbeschworene Führerkult in den Jahren der Wirtschaftskrise an Popularität in allen Gesellschaftsschichten.

Die ersten Jahre des Dritten Reiches zeichneten sich durch eine stark personalisierte Politik aus. Alle innen- wie außenpolitischen Entscheidungen wurden an der Person

Hitlers festgemacht, und somit erweiterte die Bevölkerung das Bild des Parteiführers auf das eines nationalen Führers.

2.5.3 Charismatische Herrschaft

Der Führerkult in der NSDAP entwickelte sich in den 20er Jahren zum Dreh- und Angelpunkt der nationalsozialistischen Bewegung (vgl. Kershaw, 1998 S.23).

Am zutreffendsten wird die ab 1933 herrschende Machtposition Hitlers mit dem Begriff der "charismatischen Herrschaft" beschrieben: "Deren Hauptmerkmale sind: eine innerhalb der "Anhängerschaft" des Führers herrschende Vorstellung von seinem heroischen "Auftrag" und seiner angeblichen Größe; eine Tendenz, sich in einer Krisenlage zu entwickeln und als "Notlösung" akzeptiert zu werden; und eine immanente Instabilität entweder infolge des Unvermögens, die Erwartungen zu erfüllen (und eines damit verbundenen Verlusts an Popularität und Ansehen), oder einer "Veralltäglichen" durch die Unterordnung unter ein "System", welches das Charismatische der Herrschaft zum Verschwinden bringt. Charismatische Herrschaft ist diesem Verständnis zufolge der Gegensatz zur bürokratischen Herrschaft, die auf Regeln, Vorschriften und Routine beruht" (Kershaw, 1998, S.23).

Hitlers Macht stützte sich auf solch eine Charismatische Herrschaft, womit der Zerfall der staatlichen Regierung zwangsläufig vorprogrammiert war.

Um in der Zeit des Nationalsozialismus eine Machtposition zu erringen, musste man dem Führer in seinem Sinne zuarbeiten. D.h. man musste den Führerwillen errahnen, um die vermuteten Führerziele zu fördern.

Durch die Bereitschaft der NS- Anhänger, nach dem Willen des Führers zu agieren, war ein Eingreifen Hitlers in vielem nicht mehr notwendig. Dies förderte eine Radikalisierung der Politik in die Richtung von Hitlers ideologischen Überzeugung. Der noch bestehende formelle staatliche Herrschaftsapparat wurde hierdurch aufgelöst, und Hitler konnte sich somit allen institutionellen Zwängen entziehen.

2.5.4 Der Hitlerkult im Führerstaat

Die Umbenennung zahlreicher Straßennamen in den Namen des Führers ist nur ein Merkmal, was die Ausmaße des Hitlerkults verdeutlicht. Ein anderer, dass der Hitlergruß für Beamten verpflichtend wurde und viele Menschen aus der Bevölkerung den Gruß freiwillig übernahmen.

Hitler wusste, dass die Zustimmung der breiten Bevölkerung die Basis seiner Machtstellung war. Darauf begründeten sich auch die vier Volksabstimmungen, die in den Jahren 1933, 1934, 1936 und 1938 durchgeführt wurden. Hitler erhielt den Rückhalt der Bevölkerung in politischen Fragen und baute seine Macht mit dem Einverständnis der Bevölkerung aus.

Nach dem Tod Paul von Hindenburgs, Reichspräsident von 1925-1934, stand der totalen Machtergreifung Hitlers nichts mehr im Weg. Die Billigung seiner Übernahme der Staatsführung durch die Volksabstimmung 1934 unterstrichen dies.

Um seine alleinige Herrschaft herauszustellen, nannte er sich ab diesem Zeitpunkt nur noch "Führer und Reichskanzler", wobei er ab 1939 den Titel auf "Führer" reduzierte.

Damit seine Machtposition nochmals verdeutlicht wurde, leisteten Reichswehr und Beamte ab 1939 ihren Treueid nicht mehr auf Gott, sondern auf den Namen des Führers.

Hiermit war der Führerstaat durch die offene Billigung der Armee und des Beamtentums errichtet.

Sein Anspruch auf eine Charismatische Herrschaft ließ die Strukturen einer formellen Stellung als Regierungschef weichen. Das Kabinett, was zu Lebzeiten Hindenburgs noch oft tagte, kam 1938 das letzte mal zusammen und wurde auch nicht durch ein neues ersetzt.

Die wichtigste Organisation in dem Führerstaat war die SS. Sie stellte die schlagkräftigste ideologische Organisation im Führerstaat dar und sah ihre Aufgaben allein in der Umsetzung der ideologischen Ziele des Führers. Sie war dem Führer direkt unterstellt und seine handelnde Macht. Vor allem die beiden zentralen Punkte seiner ideologischen Vorstellung, die Frage der "Endlösung" und der territorialen Expansion, erhielten so eine realisierbare politische Dimension.

Hitler war die Stütze des gesamten Systems. Er gab nur die Richtung vor, und alle versuchten, seinen Ziele entgegen zu arbeiten. Wo die ideologische Motivation nicht von vorrangiger Bedeutung war, interpretierten alle Bevölkerungsschichten die gegebenen Umstände für sich am vorteilhaftesten, ohne dass man sie dazu aufforderte. "Ladeninhaber nutzten die judenfeindliche Gesetzgebung aus, um sich lästige Konkurrenten vom Hals zu schaffen; Richter waren bereit, an der Unterminierung rechtlicher Sicherheitsbestimmungen mitzuwirken, um "kriminelle" und "unerwünschte Elemente" aus der Gesellschaft "auszumerzen";..." (Kershaw, 1998, S.30).

Der Führerstaat konnte sich somit der Unterstützung seiner Politik durch die breiten Massen sicher sein.

2.5.5 Das Ende des Führermythos

Als die kriegerischen Erfolge nachließen, erlebte Hitlers Beliebtheit in der Bevölkerung einen starken Rückgang. Dies heißt nicht, dass er keinen Rückhalt mehr bei der Bevölkerung hatte. Seine öffentlichen Auftritte fanden jedoch nicht mehr die begeisterte Anhängerschaft, die in Jubeln ausbrach, wenn sie ihn nur hörten.

Je länger sich das Regime aufrechterhielt, um so größenwahnsinniger und gleichzeitig selbstzerstörerischer wurde das System. Hitler sah nur die Weltherrschaft und verlor darüber den Blick der Selbstzerstörung.

Nachdem das Attentat vom 20. Juli 1944 fehlgeschlagen war, hatte nur noch die Wehrmacht die geringe Möglichkeit, Hitler abzusetzen und eine Militärdiktatur zu schaffen. Aber alle Instanzen, die an Hitlers System beteiligt waren, unterstützten ihn bis zum Ende. "In diesem Sinne war Hitlers Selbstmord am 30. April 1945 nicht nur das willkommene, sondern auch das folgerichtige Ende des Dritten Reiches" (Kershaw, 1998, S.33).

2.6 Jugend und Schule im Nationalsozialismus

Hitler sah in der Jugend die zukünftige Trägerschaft eines "neuen Deutschlands". Er richtete all seine Erziehungsziele auf die zukünftige Position der Jugend aus.

Die Unterrichtseinheit baut sich auf Kinderbücher auf, die die damalige Schulsituation beschreiben und eine Identifikation der Schüler möglich machen soll. Zusätzlich wurde mit einer Gruppe von Schülern, das im Nationalsozialismus weit verbreitete Kinderbuch "Der Giftpilz" gelesen, für das Informationen über das Schulwesen der damaligen Zeit zum Verständnis nötig waren.

2.6.1 Jugend und HJ

Die Nationalsozialisten sahen in der Jugend den wichtigsten Träger einer politischen Zukunftsgestaltung und bemühten sich deshalb, mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln, die Jugend auf ihre kommende Rolle vorzubereiten (vgl. Schörken, 1998, S.203).

Grundlage im Lebensverständnis der Jugend sollten Inhalte wie Selbstbewusstsein, Überlegenheit, Kämpfertum, Aufopferungsbereitschaft und der Glaube an die große Zukunftsaufgabe sein. Hitlers Erziehungsziele ließen sich aus seinen Vorstellungen von Politik und Geschichte ableiten, in denen der Sozialdarwinismus wieder eine hervorstechende Bedeutung hat. Das Heranzüchten von gestählten Körpern sah er als eins der wichtigsten Voraussetzungen an. "Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper" (Sommer, 1984, S.22).

An zweite Stelle rückte er die Ausbildung von geistigen Fähigkeiten, u.a. die Willens- und Entschlusskraft, die er als wertvollste Charaktereigenschaften ansah.

Die NS- Führung benutzte dafür die von ihr gegründete Hitler- Jugend und das mit der Machtergreifung in ihrer Verfügungsgewalt stehende Schulwesen. Auf das Schulwesen, zur Zeit des Nationalsozialismus wird noch näher unter Punkt 2.6.2 eingegangen.

Die Hitler- Jugend war in der Weimarer Republik im Verhältnis zu anderen Jugendverbänden zahlenmäßig nicht besonders groß. Erst als Baldur von Schirach, "Jugendführer des Deutschen Reiches", 1933 das Verbot aller anderen Jugendverbände durchsetzte, stieg die Zahl der Mitglieder in der HJ deutlich an. Die HJ war damit die einzige Möglichkeit für Jugendliche, ihre freie Zeit in einer Art Jugendbewegung zu verbringen. Der jugendliche Optimismus, die Idee der "Volksgemeinschaft" mit zu verwirklichen, spielte anfangs in den Beweggründen, der HJ beizutreten, eine große Rolle. "Wenn ich den Gründen nachforsche, die es mir verlockend machten, in die Hitler- Jugend einzutreten, so stoße ich auch auf diesen: Ich wollte aus meinem kindlichen, engen Leben heraus und wollte mich an etwas binden, das groß und wesentlich war. Dieses Verlangen teilte ich mit unzähligen Altersgenossen" (Sommer, 1984, S.3).

Zunehmend gelang es der HJ, auch die Landjugend und die Mädchen zum Beitritt in die HJ zu mobilisieren, an denen die Jugendbewegung der Weimarer Republik meist vorübergegangen war. Zunehmend wurde aus der freiwilligen Mitgliedschaft ein vorläufiger Zwang. Auf Eltern, deren Kinder noch nicht in der HJ waren, wurde Druck ausgeübt, die Kinder doch eintreten zu lassen. Lehrstellen wurden teilweise nur vergeben, wenn die Mitgliedschaft in der HJ nachgewiesen werden konnte. Mit dem "Hitlerjugendgesetz" von 1936 wurde die Mitgliedschaft Pflicht.

Die Hitler- Jugend folgte nach Hitler folgenden Prinzipien: "Flink wie die Windhunde, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl" (vgl. Schörken, 1998, S.209). Die geforderten Erziehungsziele der HJ hatten einen soldatischen Charakter: Härte, Gefolgschaftstreue, Gehorsam, Angriffslust und Kameradschaft. Die Erziehungsansprüche der HJ an die Jugendlichen waren nicht mit denen des Schulwesens vereinbar. Die konträre Haltung gegenüber moralischen Werten und der Geringschätzung des Wissens machten die HJ und die Schule zu prinzipiellen Gegnern in Erziehungsanforderungen.

Die Hitlerjugend war in vier Gruppierungen unterteilt, welche sich in verschiedenen Altersgruppen und nach Geschlecht gliederten. Das Deutsche Jungvolk (DJ) in der Hitler- Jugend für die 10-14jährigen, die eigentliche HJ für die 14-18jährigen Jungen.

Für die Mädchen waren die gleichen Altersgruppen vorgesehen, sie gliederten sich in die Jungmädel und den Bund Deutscher Mädel (BDM). Die Erziehungsziele der Jungen und Mädchen waren von Grund auf verschieden. Bei den Jungen dominierte die Erziehung zur körperlichen Stärke. Bei den Mädchen war das oberste Erziehungsziel die Vorbereitung auf die kommende Rolle der Mutter im nationalsozialistischen Staat. Erst später wurden auch andere Formen entwickelt, die den Mädchen eher entgegenkamen, z.B. die Übernahme von sozialen Aufgaben.

Der wichtigste Ausdruck der Einheitlichkeit der gesamten HJ waren die Uniformen, die bei den Jungen stark an die Uniformen der SA erinnerten.

Das Prinzip "Jugend wird von Jugend geführt", war aus der Jugendbewegung der Weimarer Republik übernommen worden und schuf eine scheinbare Distanz zum Parteienstaat. In Wirklichkeit wurden alle HJ Führer von oben bestimmt und nie nach Beliebtheit ihrer Gruppe gewählt, außerdem waren sie alle an die Befehle von oben gebunden und die kamen von erwachsenen Funktionären der NSDAP, immer im Sinn der nationalsozialistischen Weltanschauung (vgl. Schörken, 1998, S.210).

Die HJ stellte für viele Jugendliche eine Abwechslung zur Welt der Erwachsenen dar. Sie wurden durch attraktive Fahrten, Zeltlager und andere Unternehmungen angesprochen. Die zusätzliche Möglichkeit, schon mit 13 oder 14 Jahren eine führende Position innerhalb der HJ einnehmen zu können und somit Verantwortung für andere zu übernehmen, imponierte vielen. Andere Formen, die Begeigerungsfähigkeit für die HJ aufrecht zu erhalten, waren Auszeichnungen, Kordeln für die Uniform, Anstecknadeln und eine Fülle von Leistungsabzeichen beim Sport.

Die Hitler- Jugend entwickelte eigene Rituale zur Verherrlichung der Motive des Kämpfens und Sterbens für die Fahne. Dazu gab es Fahnenappelle, Morgenfeiern und Propagandamärsche. Der normale Alltag der HJ war von solchen Aktivitäten bestimmt. Hinzu kamen Heimabende, Geländespiele und Sportwettkämpfe. Während des Krieges traten jedoch, zugunsten von Aufräumaktionen nach Bombenangriffen und des Sammelns knapper Materialien, solche Momente immer weiter in den Hintergrund.

Der alltägliche Dienst in der Hitler- Jugend war von endlosem Marschieren und Exerzieren geprägt, welcher in Berichten von Jugendlichen aus der Zeit als langweilig und beklemmend erlebt wurde. "Wenn andere von ihrer Pimpfenzeit schwärmen (als sei das Ganze nur ein Pfadfinderklub mit anderem Vorzeichen gewesen), so kann ich diese Begeisterung nicht teilen. Ich habe beklemmende Erinnerungen. In unserem Fähnlein bestanden die Jungvolk- Stunden fast nur aus "Ordnungsdienst", das heißt aus sturem militärischen Drill. Auch wenn Sport oder Schießen oder Singen auf dem Plan stand, gab es erst immer "Ordnungsdienst": endloses Exerzieren mit "Stillgestanden", "Rührt euch", "Links um", "Rechts um", "Ganze Abteilung – kehrt" – Kommandos, die ich noch heute im Schlaf beherrsche" (Berger, 1986, S.36).

Es spricht einiges dafür, dass die Identifikation mit der HJ erst mit einer höhergestellten Position erfolgte. Wenn man keine höhere Position innehatte, musste man den Befehlen immer nur gehorchen und so erfuhren selbst Kinder täglich, dass man selbst nichts bedeutete. "Du bist nichts, dein Volk ist alles" (Bundeszentrale für politische Bildung, 1991, S.8). Das Vermitteln dieses Inhaltes prägte den gleichgültigen Mitmarschierer, der alles an sich abtropfen ließ und nur wartete, dass der Dienst zu Ende ging.

Eine der wichtigsten Aktivitäten in der HJ stellte der Sport dar. Die hohe Beteiligung bei den jährlichen Reichssportwettkämpfen spricht von einem hohen Beliebtheitsgrad

der Veranstaltung, wobei darauf hingewiesen werden muss, dass die Beteiligung, wie alle anderen Aktivitäten in der HJ, nicht freiwillig gewesen sein wird (vgl. Schörken, 1998, S.212).

Die weltanschauliche Schulung in der HJ beschränkte sich auf ein sehr bescheidenes Maß, Grund dafür war unter anderem das Alter der HJ- Führer (vgl. Schörken, 1998, S.213).

Die Erziehung der Mädchen war inhaltlich auf ihre zukünftige Rolle der Mutter im nationalsozialistischen Staat begrenzt. Sie sollten die Garantie für das Weiterleben des deutschen Volkes bilden. Gefördert wurde dies in Körperschulung und Leibesübungen. Dies vermittelt zunächst den vollkommen konträren Anspruch an die Jungen- und Mädchenerziehung. Jedoch wurden in der Praxis viele Formen der männlichen HJ übernommen, so dass die Mädchen genauso uniformiert zum Appell antraten und ihnen das Marschieren und Singen von Marschliedern bekannt war.

Es wurden jedoch andere Erziehungswege gefunden, die den Interessen der Mädchen mehr entgegen kommen sollten. Die Übernahme von sozialen Aufgaben innerhalb des Staates wurde zu einem neuen Mittelpunkt.

Diese Konzentration auf Mutterrolle und die Übernahme von soziale Aufgaben, war im Laufe des Krieges nicht mehr zu verwirklichen. Immer mehr mussten Frauen und junge Mädchen in Männerdomänen arbeiten und sich selbst behaupten, z.B. bei der Arbeit in Rüstungsbetrieben oder bei der Übernahme der Geschäfte ihrer Männer. Auf diese Weise war das strikte Trennungsprinzip der nationalsozialistischen Ideologie von Männer- und Frauenrolle nicht durchzuhalten.

2.6.2 Schule und Schulpolitik

Nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler geriet das Schulsystem in die Verfügungsgewalt der NSDAP. Die Schule, als eine staatliche Institution mit pädagogischer Tradition und Berufsbeamten als Lehrern, war schwieriger in die Erziehungsziele der NSDAP zu pressen, da sie erst nationalsozialistisch gemacht werden musste.

Hitler gibt seine Vorstellungen eines Schulprogramms bereits in "Mein Kampf" vor und wiederholt sie in zahlreichen Reden ab 1933. Er war der Auffassung, dass Kinder und Jugendliche Teil eines Kollektivs werden sollten, dessen vorrangiges Bestreben auf Krieg und Unterdrückung von minderwertigen Rassen besteht. Die Schulpolitik zeichnete sich somit in der Vermittlung eines massiven Antisemitismus und Deutschtümelei aus. Humanität, Aufklärung und Toleranz waren in der Zeit keine lernenswerten Inhalte.

Ab 1933 wurden langsam, aber kontinuierlich völkische und rassistische Kriterien für die Organisation von Schule und Unterricht vorgeschrieben.

In den ersten drei Jahren nach der sogenannten Machtergreifung beschränkten sich die Nationalsozialisten auf die personelle Ausschaltung politischer Gegner und jüdischer Lehrer aus dem Schulsystem. Später (1938) folgte dann das Verbot für jüdische Kinder öffentliche Schulen zu besuchen.

Die NSDAP schaffte in den ersten Jahren keine grundlegenden Änderungen des Schulsystems. Auch die Einflussnahme auf Unterrichtsinhalte blieb anfangs begrenzt. Diese mäßige Dynamik in den Veränderungen des Schulsystems in den Anfangsjahren brachten der NSDAP eine noch höhere Massenakzeptanz.

Nennenswerte Änderungen in den Jahren 1933- 1936 waren die Einführung von neuen Richtlinien für das Fach Geschichte und der Erlass zur Berücksichtigung von Rasse und Vererbung in den höheren Klassen. Diese Erlasse zeugten von der

nationalsozialistischen Ideologie, die die Jugendliche als Zukunftsträger des neuen Deutschlands ansah und ihnen in der Schule die wichtigen ideologischen Werte zu vermitteln versuchte. Später wurde die Rassenkunde zum Bestandteil des Bildungsziels der Schulen erklärt.

Zur Einführung des 1933 geplanten Unterrichtsfaches "Staatsbürgerkunde" kam es nicht.

Ab 1933 wurden jedoch gleichzeitig mit der Machtergreifung NS- Rituale im Schulleben verpflichtend, z.B. die Einführung des Hitlergrußes und die Flaggeneyerung bei Schuljahresbeginn und Feierlichkeiten. Dies zeigt eine zunehmende Politisierung des gesamten Schulwesens.

Die zweite Phase der Schulpolitik (1937-1941) ist durch die Einführung neuer Lehrpläne und der Verkürzung, Vereinheitlichung und Vereinfachung des Schulsystems gekennzeichnet.

Die Schulzeit an höheren Schulen wurde auf insgesamt 8 Jahre um ein Jahr verkürzt. "Der Lehrplan wurde einfacher. Wir brauchten nun nicht mehr zu Hause so unerbittlich lateinische Grammatik oder griechische Hexameter zu büffeln. Turnen und Sport waren jetzt wichtig.....Später wurde uns sogar ein Schuljahr geschenkt: Die Unter- und Oberprima wurden zu einem Jahr vereint" (Sommer, 1984, S.23).

Dies verdeutlicht die Geringschätzung Hitlers gegenüber der Wissensvermittlung. Die Oberschulen und damit die Bildung für Mädchen und Jungen waren strikt getrennt. Schwerpunkte bei den Jungen waren der sprachliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Zweig, bei den Mädchen der sprachliche und der hauswirtschaftliche.

Die achtjährige Volksschule blieb weiterhin bestehen, wurde allerdings als Gemeinschaftsschule entkonfessionalisiert, womit der Einfluss der Religion auf die Schüler stark zurückging und die NSDAP ihre alleinigen Erziehungsziele verfolgen konnte. Deutlich wird dies in der Betonung von Unterrichtsverteilung, so wurden die Leibesübungen mit 4-5 Stunden wöchentlich gefördert.

Der gravierendste Punkt war der Versuch der Einflussnahme auf die Bildungsinhalte. Der Geschichtsunterricht sollte sich ausschließlich mit der Hervorhebung von Geschichtsinhalten, die in die nationalsozialistische Ideologie passten, befassen und hatte sich zum Ziel gesetzt die Begeisterungsfähigkeit für vaterländische Größe und das Verständnis für die schöpferische Kraft des Volkes zu wecken, in der sie als Jugendliche den wichtigsten Part übernahmen (vgl. Schörken, 1998, S.206).

Die Unterrichtsinhalte sollten der ideologischen Grundauffassung Hitlers entsprechen. Im Erdkundeunterricht wurde der geopolitische Moment betont, der Biologieunterricht vermittelte die Abstammungs- und Rassenlehre, der Deutschunterricht strotzte vor Deutschtümelei, der Kunstunterricht blieb konventionell antimodern (vgl. Schörken, 1998, S.206) und die Mathematikbücher benutzte man für die Vermittlung nationalsozialistischer Ideologie, indem man die Aufgabenstellung in ihrem Sinn veränderte, z.B. "Wie viele Kinder muss eine Familie haben, damit der zahlenmäßige Bestand des Volkes gesichert ist?" (vgl. Zentner, 1965, S.348).

In der Praxis gab es jedoch erhebliche Schwierigkeiten der Umsetzung, Grund dafür waren unklare Vorstellungen über allgemeine Bildungsinhalte. Es dauerte Jahre, bis die Inhalte eine Grundlage in Form von Schulbüchern erhielten.

In der Regel hatten nationalsozialistische Unterrichtsthemen ihren Platz neben anderen herkömmlichen Unterrichtsinhalten und nicht anstatt derer. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die staatlichen Schulen keine braune "Flächenfärbung" aufwiesen, sondern je nach Intention des Lehrers unterschiedlich stark nationalsozialistisch geprägt waren (vgl. Schörken, 1998, S.207). "Als in einer Obersekunda das Kruzifix

vom Führerbild weg über die Tür gehängt worden war, ließ Studienrat A beim Betreten der Klasse, ‚Rechts um‘ machen, so dass die Schüler, vom Führerbild abgewandt, zum Kreuzifix hinsahen. Dann erst ließ er das übliche Gebet sprechen. Ein Kommentar dazu erübrigt sich“ (Sommer, 1984, S.17).

Um die Indoktrinierung von ideologischen Ansichten weiter voran zubringen, wurde die Macht der Einflussnahme auf die Jugendlichen durch die HJ ausgenutzt.

Da der NSDAP ihre Teilerfolge an den staatlichen Schulen nicht genügten, wurden ab 1937 Internate in nationalsozialistische Ausleseschulen umgewandelt. Hierdurch versprach man sich eine größere Einflussnahme in Erziehungszielen auf die Schüler, da z.B. die Einflussnahme des Elternhauses wegfiel.

In der Öffentlichkeit wurden die nationalsozialistischen Schulen gern als revolutionäre und leistungsorientierte Vorzeigeschulen deklariert, in denen Aufstiegschancen lockten.

Die Unterrichtsinhalte unterschieden sich kaum von den der staatlichen Oberschulen, da der Abschluss gleichrangig war und sich an dem Lehrkanon der staatlichen Schulen orientierte.

Erst die letzte Phase der Schulpolitik ist durch die Kinderlandverschickung (KLV) und durch das Heranziehen Jugendlicher zum Wehrdienst von nationalsozialistischer Handschrift geprägt. Die Situation des Krieges ermöglichte der NSDAP Maßnahmen durchzuführen, die unter normalen Bedingungen nicht durchsetzbar gewesen wären. Ab 1941 mehrten sich die Einsätze von Schülern zum Wohl des deutschen Volkes und mit Freistellungen vom Unterricht, z.B. Erntehilfe oder die verfrühte Heranziehung zum Wehrdienst.

Eine andere Maßnahme war die Kinderlandverschickung, welche die Jugendlichen vor massiven alliierten Luftangriffen schützen sollte. Die KLV- Lager unterstanden einem Lagermannschaftsführer, der aus der HJ kam und sich die Aufsicht über die Kinder mit dem Lehrer teilen musste. Das Berufsbild des Lehrers erfuhr eine radikale Veränderung. Seine Aufgabe war es nicht mehr das Bildungsniveau aufrecht zu erhalten, sondern die Kinder tagsüber zu beschäftigen. Hiermit war der Anspruch Hitlers und Schirachs von der Erziehungspolitik erfüllt: „Verkürzung und Entwertung des auf Wissensvermittlung abgestellten Schulunterrichts, Erziehung durch Tat und Bewährung, die sich nun freilich als Aufopferung der Jugendlichen in einen hoffnungslosen Krieg erwies“ (Schörken, 1998, S.209).

Das Prinzip der elterlichen Erziehung ging weitestgehend verloren. Der Staat sorgte von jetzt ab für das kindliche Überleben und Schicksal.

2.6.3 Konflikte in der Erziehungspolitik

Die dargestellten Erziehungsziele der HJ und der Schule waren von Grund auf konträr, woraus der Konflikt der Beziehung schon ersichtlich ist. Offen wurden diese Konflikte jedoch nie ausgetragen, da die Schule auch in der nationalsozialistischen Verfügungsgewalt stand und sich von vorgegebenen Zielen nicht frei sagen konnte.

Die Schule wehrte sich dennoch gegen den Versuch der HJ, auf den Schulbetrieb Einfluss zu nehmen, und die HJ- Führer nutzten ihre Stellungen gegenüber der Schule aus, indem sie bei dienstlichen Belangen nicht in den Unterricht kamen.

Zu Beginn der NS- Herrschaft wurde für Mitglieder der HJ ein schulfreier Samstag eingeführt, der den Dienst an dem Tag in der HJ ermöglichte. Später, als die Mitgliedschaft in der HJ verpflichtend wurde, hätte dies eine generelle Fünf- Tage- Woche für die Schule bedeutet. Dies wurde allerdings nicht beibehalten, stattdessen wurde mit Rücksicht auf die HJ der Unterricht nach der vierten Stunde geschlossen.

Zu einer Kontrolle der HJ über Lehrstoffe und Unterricht kam es nicht (vgl. Schörken, 1998, S.214).

2.6.4 Jugendopposition im Nationalsozialismus

In der NS- Zeit entstanden gegen den Willen der NSDAP einige neugebildete Jugendgruppen, die in ihren Ansichten nicht der nationalsozialistischen Weltanschauung entsprachen.

Die Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Gruppierungen war der Widerwille gegen die herrschenden Prinzipien in der HJ. Trotz der Mitgliedschaftspflicht in der HJ entzogen sich die Jugendlichen dem Dienst und organisierten sich in selbständigen Gruppen. Diese Gruppierungen waren weitestgehend in Industriegroßstädten zu finden. Die bekannteste politisch-konträre Gruppe waren die Edelweißpiraten, die offen und mit großem Selbstbewusstsein für ihre Verachtung gegenüber der HJ eintraten. Schlägereien mit anders Gesinnten waren an der Tagesordnung.

Eine weitere Gruppe der Jugendopposition waren die nach ihrer Musik benannten Swing- Kids. Diese Jugendlichen, zumeist aus bürgerlichem Hause und Schüler der höheren Schule, trafen sich in Cafés oder Tennisclubs, um den verpönten Swing aus den USA zu hören. Sie kleideten sich ihrem Lebensstil entsprechend leger und trugen teilweise lange Haare, was den Erziehungsansichten der Nationalsozialisten völlig zuwider war. Sie symbolisierten in ihren Augen den verweichlichten, dekadenten Menschen.

2.7 Rassenpolitik und Völkermord

“Der Nationalsozialismus visierte- bei aller Widersprüchlichkeit seiner politisch-ideologischen Programmatik- mehrere konkrete Ziele an. In diesem Programm nahm der Rassismus einen zentralen Platz ein. Von Beginn an fungierte er zusammen mit dem Antisemitismus als dominierende Mobilisierungs- und Rechtfertigungsideologie” (Kwiet, 1998, S.50).

2.7.1 Traditionen der Feindbilder

Die vom Nationalsozialismus funktionalisierten Feindbilder lassen sich weit in die Geschichte zurückverfolgen.

Die religiöse Wurzel des Judenhasses bildeten schon früh die Christen, die die Juden als “Gottesmörder” beschuldigten und ihnen die Schuld am Tod Jesus gaben. Im Mittelalter- zur Zeit des Machtkampfes zwischen dem Kaisertum und Papsttum- verloren die Juden ihre Privilegien, die ihnen als unentbehrlichen Kaufleuten von den adligen Herrschern gewährt worden waren. Sie versuchten sich im “verwerflichen” Geld- und Pfandleihgeschäft eine neue ökonomische Existenz aufzubauen. Die Figur des jüdischen Wucherers wurde zum Stereotyp. Der Judenhass entlud sich in Pogromen, die jedoch nicht mit den Ausmaßen des Nationalsozialismus zu vergleichen sind, es gab noch die Möglichkeit des Überlebens (vgl. Kwiet, 1998, S.50).

Im ausgehenden Mittelalter erreichten Verfluchung und Verteufelung ihren Höhepunkt. Die unaufgeklärte und abergläubische Bevölkerung sah in den Juden fremde, geheimnisvolle und unheimliche Wesen, die den Tod brachten. Die Juden wurden zu Antichristen, die angeblich in der Zerstörung der christlichen Gesellschaft ihr Ziel erblickten.

Lange vor der Machtübernahme der NSDAP hatten Rassefanatiker Thesen formuliert, die auf den Völkermord abzielten.

Nach zahlreichen emanzipatorischen Akten wurde den Juden im neuen Wilhelminischen Deutschland definitiv die volle staatsbürgerliche Gleichheit gewährt, damit die Juden ihre Gewohnheiten und Überzeugungen ablegten und sich in den Staat einfügten.

Der moderne Antisemitismus versuchte den Prozess der Eingliederung wieder rückgängig zu machen und zielte auf eine Wiederausgrenzung der jüdischen Bevölkerungsgruppe. Dieser verband sich schnell mit dem aufkommenden Rassismus: "Jude bleibt Jude, was immer er tue" (Kwiet, 1998, S.51).

Im Rahmen einer Hierarchisierung der Menschheit wurden die Juden auf die unterste Stufe degradiert und als "Schmarotzer" und "Zerstörer" des "Volkskörpers" identifiziert. Schon damals wurde von der Notwendigkeit einer "Entjudung" Deutschlands oder der "Vernichtung der jüdischen Rasse" gesprochen. Diese Forderungen verhallten jedoch in der Bevölkerung, die Forderungen visierten andere Lösungswege an, wie Assimilierung, Ausgrenzung und Austreibung.

Diesem Erbe entstammten die nationalsozialistischen Feindbilder.

Mit der Machtübertragung an die Nationalsozialisten erfuhren Antisemitismus und Rassismus eine qualitative Veränderung. Sie wurde mit der Machtübernahme zur Staatsdoktrin erhoben. Somit fielen alle vermeintlichen Gegner unter die Kategorie der "Volksfeinde", für die kein Platz mehr in der Volksgemeinschaft war. Zu ihnen zählten politisch Oppositionelle und Juden, Homosexuelle, Asoziale sowie Sinti und Roma, später auch Kriegsgefangene und "fremdvölkische" Gruppen. Behinderte Menschen zählten zu den ersten Opfern der Rassenideologie und wurden quasi als "Versuchsobjekte" getötet.

2.7.2 Ausgrenzung und Verfolgung

Seit 1933 wurde die "Lösung der Judenfrage" zielstrebig vorangetrieben. Gesetze, sporadisch organisierter Volkszorn und andere Drangsalierungen erwiesen sich als wirksame Mittel gegen die deutschen Juden. Die Verdrängung aus Wirtschaft und Gesellschaft zog sich bis in den Anfang des Zweiten Weltkrieges hinein.

Die Judenpolitik läßt sich in drei Phasen unterteilen.

In der *ersten Phase* bewegte sich die Judenpolitik noch in altvertrauten Bahnen des traditionellen Antisemitismus. Die "Judenfrage" sollte bis zum Emigrationsverbot im Herbst 1941 durch Vertreibung gelöst werden. Die übrigen blieben entrechtet und verarmt zurück. Sie wurden in Judenhäuser zusammengepfercht und zur Zwangsarbeit verpflichtet.

Nicht anders erging es den Sinti und Roma, die analog der Juden "rassenhygienisch" ausgesondert wurden. Im Zweiten Weltkrieg wurde die Verfolgung der Juden sowie der Sinti und Roma auf die eroberten Gebiete ausgedehnt und verschärft.

Die *zweite Phase* von 1939-1941 markiert den Übergang zum Völkermord. Zuerst wurde noch als territoriale Lösung der "Judenfrage" erwogen, Juden in Reservate in Osteuropa oder Madagaskar abzuschicken. Gleichzeitig begannen jedoch NS-Rassefanatiker, die Methoden und das Personal für den organisierten Massenmord zu erproben.

Im Zuge der ersten "völkischen Flurbereinigung" im besetzten Polen waren Einsatzgruppen der SS als Mordkommandos auf die Erschießung von Repräsentanten der polnischen Führungsschicht sowie von Geistlichen und Juden spezialisiert. Die planmäßige Deportation der Sinti und Roma nach Polen begann.

Die zerstörerische Dynamik der Rassenpolitik erreichte sehr schnell den Punkt, an dem der traditionelle Katalog von antisemitischen Maßnahmen erschöpft war. Die Formen und das Ausmaß der Vertreibungsaktionen, der Terror in den neu errichteten Ghettos und Arbeitslagern, die Kompetenzstreitigkeiten und die Profitgier nationalsozialistischer Machthaber stellten die Weichen für den Weg zum Völkermord. Es bedurfte keiner schriftlichen Führerbefehle, um die Vernichtung der europäischen Juden sowie Sinti und Roma zu sanktionieren. Der Führerwunsch reichte aus, NS- Instanzen und Personal zu ermächtigen, die Tötungsaktionen vorzubereiten und durchzuführen.

1941 bildete sich ein allumfassendes Programm der "Endlösung" heraus, welches in der *dritte Phase* unter versuchter Geheimhaltung durchgeführt wurde. Dieser endgültige Schritt wurde jedoch nicht erst 1941 beschlossen, sondern es wurden von Beginn an eine klare, konsistente Strategie des Völkermordes verfolgt (vgl. Kwiet, 1998, S.54). Als Einsatztruppen der Sicherheitspolizei im Sommer 1941 den Marsch nach Osten antraten, waren ihre "Sonderaufgaben" klar umschrieben und die Personengruppen bestimmt. Die Erschießung jüdischer Männer und kommunistischer Funktionäre leiteten den Völkermord ein, dem folgten Frauen und als letzter Schritt im September jüdische Kinder.

Der schnelle Vormarsch und die Praxis der Erschießungen begrenzten die Tötungsmöglichkeiten: Sie gestatteten allein eine erste Tötungswelle. Vorbereitungen zur Einführung effizienter Mordtechnologien wurden getroffen: Mobile Gaswagen und stationäre Vergasungseinrichtungen waren das Ergebnis.

Zunächst diktierten noch ökonomische Interessen den zeitlichen Ablauf der Tötungsverfahren. Mit dem Hinweis auf die deutsche Kriegswirtschaft wurden die Juden zuerst noch in Ghettos eingesperrt und zur Zwangsarbeit gezwungen. Als im Herbst 1941 der Judenstern eingeführt wurde, trat eine öffentliche Stigmatisierung in den Vordergrund, die den planmäßigen Beginn der Deportationen signalisierte. Wenige Wochen später, im Januar 1942, standen die bisherigen Erfahrungen und Ergebnisse der bisherigen Liquidierungspraxis der Judenmorde auf der Tagesordnung der Wannensee- Konferenz (vgl. Kwiet, 1998, S.55). Dieser Strategie der "Endlösung" fielen etwa 6 Millionen Juden zum Opfer.

2.7.3 Von der Verfolgung zur Vernichtung

Die Grundentscheidungen, die von der Verfolgung zur Vernichtung führten, wurde von der NS- Führungsspitze getroffen. Adolf Hitler als "Führer und Reichskanzler" war imstande, die "Lösung der Judenfrage" durchzusetzen. Offen blieb bis zum Jahr 1941, wie sich die Massenvernichtungen durchführen ließen. Hierbei war Hitler auf die Mithilfe der einzelnen Instanzen angewiesen, die mussten die Voraussetzungen und Bedingungen schaffen, um das genannte Ziel zu verwirklichen. Sie erhielten einen enormen Handlungsspielraum, der es ihnen erlaubte, die ersten Einsatzorte als Experimentierfelder anzusehen. Hier konnten Erfahrungen gemacht und Vorgehensweisen verschärft werden. D.h. nicht nur in den Leitinstanzen wurden Entscheidungen getroffen, sondern auch auf unterster Ebene wurde der Vernichtungsprozess vorangetrieben. Erfolgreiche Meldungen des Massenmordes dokumentierten, dass das Ziel in die Wirklichkeit umzusetzen war. Neue Richtlinien wurden nach unten weitergeleitet und dort erneut verschärft. Diese Wechselwirkung zwischen zentralen Entscheidungsträgern und den unteren Befehlsempfängern trug wesentlich zur Verwirklichung der Massenvernichtungen bei (vgl. Kwiet, 1998, S.59).

Die NSDAP übernahm die Aufgabe, die entsprechenden Hetz- und Propagandakampagnen zu entfalten. Sie dienten nicht nur der Ausgrenzung und Drangsalierung der Opfer, sondern verliehen ihnen die Grundlage für die weltanschauliche Legitimität.

Unübersehbar sind die unzähligen Gesetze und Verordnungen, die für die Verfolgung und Vernichtung erlassen wurden. Es gab kaum eine Behörde in der NS-Zeit, die nicht von Amts wegen für die Lösung einer "Judenangelegenheit" zuständig war.

Die Praxis der Verfolgung und Vernichtung übernahm die SS. Systematisch und relativ lautlos organisierte der weitverzweigte SS-Apparat besondere Aufspürungen, Überwachungen und Bekämpfungen aller "Reichs- und Volksfeinde". Heinrich Himmler und Reinhard Heydrich schufen die Eckpfeiler des Machtgeflechtes von SS, Polizei und Konzentrationslagern, so dass sich dieser Herrschaftsapparat im Zweiten Weltkrieg anbot, als Exekutivorgan der "Endlösung" zu fungieren. Die Wehrmacht leistete ihren Beitrag dazu, indem ihre Einbeziehung in die Vernichtungspolitik reibungslos und lautlos verlief. Militärisch Dienststellen waren für die Judenkennezeichnung und der Errichtung von Ghettos zuständig. Es waren auch Einheiten der Wehrmacht, die in enger Zusammenarbeit mit der SS an Massenerschießungen und Massenvergasungen von Juden, Sinti und Roma und anderen "Volksfeinden" beteiligt waren.

Eine weitere Machtsäule des Nationalsozialismus stellte die Wirtschaft da. Die systematische Verdrängung der Juden aus dem Wirtschaftsleben ermöglichte es vielen, sich von dem jüdischen Konkurrenten zu befreien und sich durch Übernahme jüdischen Vermögens zu bereichern. Aus der späteren Versklavung und Ausbeutung von Zwangsarbeitern und KZ-Häftlingen zogen zahlreiche Wirtschafts- und Industriebetriebe den größtmöglichen Nutzen.

Eine Sonderstellung, als moralische Leitinstanz, ist den Kirchen zuzuweisen. Protestantische Würdenträger begrüßten 1933 die "Machtergreifung", da sie sich dadurch eine gesäuberte deutsch-christliche "Volksgemeinschaft" versprachen. Die katholische Kirche gab bald ihre reservierte Haltung auf und suchte nach einer Existenz neben dem Regime. Die Amtskirchen hüllten sich in Schweigen, als die Rassenpolitik begann und in den Völkermord führte. Die Kirchenleitungen arbeiteten ab 1941 regimегerecht mit, indem sie getaufte Juden wieder als Juden deklarierte und sie somit der Endlösung überließ.

Der einzige Punkt, gegen den sich die Kirchen auflehnten, war das Euthanasie-Programm der Nationalsozialisten. Hier sahen sie eines ihrer fundamentalsten Glaubensdogmen verletzt. Aufmerksam geworden durch die Proteste in Predigten und Petitionen erklärte Hitler 1941 das Euthanasie-Programm für beendet, um es unter einer Tarnbezeichnung in den Konzentrationslagern fortzusetzen.

"Die Nachricht über die Ermordung der europäischen Juden vermochten allerdings weder die Kirche noch die Bevölkerung mehr aufzuschrecken" (vgl. Kwiet, 1998, S.61).

Drei Grundmuster bestimmten die Verhaltensweisen der Menschen gegenüber der NS-Rassenpolitik: Solidarität, Aggression und Gleichgültigkeit.

Ausgrenzungen und Vertreibungen der Juden spielten sich bis 1941 in aller Öffentlichkeit ab. Sie lösten jedoch keinerlei spontane, öffentliche oder massive Proteste aus. Was sich allerdings in ganz Deutschland nachweisen läßt, sind einzelne Akte solidarischen Verhaltens, manifestiert in Äußerungen des Bedauerns und des Mitleids, Betroffenheit und humanitäre Hilfeleistungen. Es gab Deutsche, die sich ab 1941 trotz der eigenen Lebensbedrohung für die Rettung von Juden

einsetzten. Es waren jedoch nur wenige, die die Kraft und den Mut zum Widerstand aufbrachten.

Sehr viel größer war die Zahl derjenigen, die ihrem Judenhass freien Lauf ließen. Zwischen diesen beiden Grenzen lag die Gleichgültigkeit, das Schwiegen.

Diese dominierenden Verhaltensweisen resultieren nicht nur aus der Tradition judenfeindlichen heimlichen Grolls, sondern auch aus der sozialen Funktion, die der Antisemitismus als direktes und indirektes Herrschaftsinstrument erfüllte. Das Beispiel der Terrorisierung der Juden schlug in erzieherischer Weise auf die Bevölkerung zurück, indem es sie erkennen ließ, wie es einem erging, der dem Regime nicht genehm war. So wurde die Bevölkerung indirekt zur Anpassung, Unterwerfung und Anerkennung der NS- Herrschaft gezwungen. Hierzu kamen die NS- Propaganda und die Indoktrination. Sie verschafften- im Gegenzug- der Bevölkerung das gute Gefühl, Mitglied der Volksgemeinschaft und somit Teil des privilegierten Herrenvolkes zu sein. Durch diese feste Einbindung in das NS- Regime fühlten sich die Menschen bis zum Ende dem System verpflichtet. Dies versperrte den Weg in den Widerstand. Zusätzlich erschwert wurde dieser Weg, da es den meisten Deutschen schon lange vor der "Endlösung" schwer fiel, die jüdische Existenz zu achten (vgl. Kwiet, 1998, S.62).

3. Holocaust als Thema in der Grundschule?

Mit Kindern das unvorstellbare Grauen des Holocaust didaktisch aufschließen?

Wie viel an Informationen bzw. Konfrontationen ist dem Fassungsvermögen kindlicher Psyche zuträglich? Muss beim Thema Holocaust. Schützen der kindlichen Seele vor aufklärerischer Intention stehen? Läuft die vorsorgliche "didaktische Reduktion", ohne die kein Thema in der Grundschule behandelt wird, hier nicht besonders Gefahr, zu verkürzen und damit zu verfälschen? Didaktische Überforderung, Verführung, eventuell das Erreichen des Gegenteils des eigentlich Angestrebten, insbesondere bei der Umsetzung im Primarbereich?

Dies alles sind Fragen, die sich im Umgang mit der Vorbereitung des Themas für die Unterrichtseinheit "Nationalsozialismus – Unterrichtliche Möglichkeiten anhand von Kinderbüchern" stellen.

Zuerst werden Gründe für historisches Lernen an der Grundschule allgemein dargestellt, da das Thema Nationalsozialismus nicht ohne die Berücksichtigung der geschichtlichen Wirklichkeit zu behandeln ist.

Unter der Prämisse der literarischen Auseinandersetzung mit dem Thema kristallisierten sich weiterhin unterschiedliche Phasen heraus (vgl. Thielking, 1997, S.50ff), zu entdecken, die sich bei der Beschäftigung mit dem Auseinandersetzungsprozess des Themas Holocaust in den letzten Jahrzehnten finden lassen. Diese sollen im folgenden aufgezeigt werden, um die Thematisierung des Holocaust in ihrer literarischen Dimension aufzuzeigen. Dies ist von Bedeutung, da in der geplanten Unterrichtseinheit zwei Bücher im Mittelpunkt stehen, die den Zugang zu dem Thema eröffnen sollen.

Darüber hinaus wird der Fragestellung nachgegangen, wie das heutige Verständnis zum Thema: "Holocaust in der Grundschule?" von verschiedenen Pädagogen beurteilt wird.

Abschließend Wird die Fragestellung in einen persönlichen Rahmen gesetzt, indem im Kontext der Überlegungen zur Unterrichtseinheit Möglichkeiten der Umsetzung in der Grundschule erörtert werden.

3.1 Historisches Lernen in der Grundschule

I. Begründungszusammenhang

Im folgenden werden Begründungen für historisches Lernen in der Grundschule dargestellt.

Die Notwendigkeit von historischem Lernen begründet sich zum einen in der Tatsache, dass die Umwelt und der Alltag der Grundschüler historisch geprägt sind. Sie kommen in vielfältigen, unmittelbaren Formen, z.B. durch Erzählungen der Großeltern, in alten Gebäuden und Denkmälern etc. in ihrer Umwelt vor. Zur Orientierung der Schüler in dieser Umwelt ist es nötig, ihren geschichtlichen Aspekt zu erfahren. In den Rahmenrichtlinien der Grundschule für den Sachunterricht dokumentiert sich dies in dem Lernfeld: "Zusammenleben der Menschen". Hier heißt es: "Der Sachunterricht verfolgt vorrangig in diesem Lernfeld auch das Ziel, Geschichtsverständnis anzubahnen, indem er das Interesse des Schülers an der Vergangenheit wach hält und erweitert" (Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

Weiterhin kann nur durch historisches Lernen Kontinuität und Wandel in der Gesellschaft erfahrbar gemacht werden. Die Schüler werden befähigt auf Defizite der gegenwärtigen Gesellschaft oder in ihrem nahen Umfeld zu stoßen. Die Aufgabe des Sachunterrichtes ist es, sie auf verantwortliches Sozialverhalten und politische Handlungsbereitschaft vorzubereiten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

II. Ziele

Das historische Lernen soll den Schülern ihre Umwelt durchschaubar machen. Dabei umschließt der Begriff Umwelt, nicht mehr nur die unmittelbar erfahrbare "Umwelt" sondern auch die durch die Medien vermittelte Welt. Diese Medien, z.B. Fernsehen, Zeitungen mit einzubeziehen ist für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Schüler bedeutsam. Das Ziel historischen Lernens, Schülern Orientierung in ihrer Lebenswirklichkeit zu vermitteln, ist ein wichtiges Kriterium für die Auswahl an Lerninhalten im Sachunterricht (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.6).

Die Schüler sollen lernen, Informationen über die Vergangenheit zu erschließen, insbesondere über die Erschließung und den Umgang mit historischen Quellen.

Ziel des historischen Lernens muss es sein, dass Interesse und die Motivation der Schüler für die Beschäftigung mit der Geschichte und des späteren Geschichtsunterricht zu wecken. Daher sollten die Wünsche und Ideen der Schüler bei der Unterrichtsplanung eine (große) Rolle spielen: "Der Sachunterricht verfolgt vorrangig in diesem Lernfeld auch das Ziel, Geschichtsverständnis anzubahnen, indem er das Interesse des Schülers an der Vergangenheit wach hält und erweitert" (Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S.7).

III. Inhalte und Themen

Für einen Sachunterricht, der sich den Schwerpunkt setzt, die Orientierung der Kinder in ihrer Umwelt zu fördern, bietet es sich an, im Rahmen zweier Möglichkeiten zu planen:

Die unmittelbare Umwelt der Kinder (Stadtteil, Wohnort)

Den unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler (Familie, Wohnen, Schule)

Hierzu gehören auch die Medien und die durch sie vermittelten Erfahrungen, so dass etwa durch Kinderbücher oder Filme durchaus Themen in den Interessenbereich der

Schüler rücken können, die nur in Verbindung mit Medien aus den zwei genannten Bereichen stammen.

Den Kindern soll weitestgehend Mitbestimmung in der Themenwahl angeboten werden, wodurch ein festgelegter Kanon von historischen Themen nicht notwendig erscheint.

Geeignet sind Themen, die eine strukturelle und differenzierte Einsicht ermöglichen und damit zur Weltkenntnis der Kinder beitragen. Ungeeignet sind kindertümelnde Geschichten, die die geschichtliche Wirklichkeit verfälschen.

IV. Methoden

Geschichte im Sachunterricht stellt interessengeleitete Rekonstruktion von vergangener Wirklichkeit dar, mit dem methodischen Instrument der Geschichtswissenschaft. Deshalb sind Methoden vorzuziehen, die den Kindern ein forschendes oder entdeckendes Lernen ermöglichen. Dies allerdings immer unter der Berücksichtigung, die Inhalte selbständig zu entdecken und zu rekonstruieren. Hierdurch wird die Aktivität der Schüler angesprochen, welche es gegenüber von passivem oder rezeptivem Verhalten zu fördern gilt.

V. Medien und Quellen

“Vom Ansatz des forschenden oder entdeckenden Lernens aus müssen die zentralen Medien historischen Lernens in der Grundschule die gleichen sein, die auch dem Forscher zur Verfügung stehen: historische Quellen” (Schmid, 1998, S.3). Zur Verwendung von Quellen in der Grundschule müssen diese jedoch erst überarbeitet werden und damit in eine “lesbare” Form für die Kinder gebracht werden. Erst dadurch werden historische Quellen zu didaktischen Medien für den Grundschulunterricht.

Historische Quellen sind in der Primarstufe auch nach ihrem Anschaulichkeitsgrad auszuwählen, d.h. Bildquellen sind Textquellen vorzuziehen. Innerhalb der Textquellen kann man zwischen erzählenden Quellen und Statistiken unterscheiden, wobei autobiographische dem Verständnis der Grundschüler eher gerecht werden. Besonders geeignet erscheinen aufgrund dessen Berichte von Zeitzeugen, die von Situationen berichten, in die sich die Kinder hineinversetzen bzw. mit denen sie sich identifizieren können.

3.2 Kinderliteratur und ihre Bedeutung für kindlich und politisches Lernen

Es stellt sich die Frage nach der Anbahnung politischer Lernprozesse im Sachunterricht.

Eine gute Möglichkeit dazu ist es, mit Kindern anhand von sozialkritischen Kinderbüchern, Sachverhalte, Konflikte und Schwierigkeiten zu thematisieren.

Der Begriff der (sozialkritischen) Kinderliteratur wird im Kontext folgendermaßen definiert: “Kinderliteratur ist einmal ein Sammelbegriff für die gesamte Produktion von Werken für Kinder, ganz gleich, ob es sich um belletristische Werke oder Sach- und Fachbücher handelt. Zum anderen ist Kinderliteratur im engeren Sinne die Bezeichnung für jene Produkte, die für Schul- und/oder Vorschulkinder bis zum Eintritt in die Pubertät hergestellt und dieser Lerngruppe angeboten wird” (Kiper, 1987, 158).

Realistische, sozialkritische Kinderliteratur hebt sich von Fabeln, Märchen und phantastischen Erzählungen ab. Sie thematisiert persönliche und gesellschaftliche Sachverhalte und Konflikte oder beschäftigt sich mit Themen mit historischem und

geographischem Sachverhalt. Sie bezieht sich aber auch auf Probleme aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler.

Kinder werden in der sozialkritischen Kinderbüchern als Interessierte an Gerechtigkeit, sozialem Ausgleich, gesellschaftlichen Themen, sowie historischen Sachverhalten/Entwicklungen in den Blick genommen. Ihnen wird zugetraut, sich mit Themen und ihrer Bedeutung auseinandersetzen zu können. Sozialkritische Kinderliteratur nimmt Kinder als gleichberechtigte Leser wahr.

Die Aufgabe der Kinderbücher ist es, zu informieren, Interesse zu wecken und zur Aufklärung von Sachverhalten beizutragen. Sozialkritische Kinderliteratur soll helfen, über etwas zu lesen, über das das Kind (noch) nicht nachzudenken wagt oder für das es bisher keine Sprache fand. Sie eröffnen somit Informationen und neue Perspektiven auf einen Sachverhalt (vgl. Kiper, 1997, S.159).

3.2.1 Didaktische Möglichkeiten zum Einsatz von Kinderbüchern

“Die agierenden Gestalten der Kinder- und Jugendliteratur haben zwei elementare Funktionen. Erstens tragen sie die Handlung, und zweitens veranschaulichen sie Verhaltensweisen und Denkprozesse. Durch beide Faktoren wird eine emotionale und ebenso eine kognitive Identifikation des Lesers mit der Figur möglich” (Kiper, 1992, S.178). Dies bestätigt den “Identifikatorischen Ansatz” in Kinderbüchern, den G. Beck in ihren Thesen zum Thema “Holocaust in der Grundschule” für eine verständliche Bearbeitung für wichtig erklärt. Es werden Themen aufgegriffen, die Erfahrungen von Kindern in intensiven Krisen und in historischen Situationen, die heute für Kinder nicht vorstellbar sind, artikuliert werden. Kinderbücher für Kinder in der Grundschule bieten die Möglichkeit, politisches Lernen zu initiieren. Die didaktische Arbeit mit Hilfe von Kinderbüchern zu verwirklichen, scheint aus mehreren Gründen besonders geeignet: z.B.

weil sie an den Erfahrungen und Interessen der Kinder anknüpfen,

weil sie in ihrem Schwierigkeitsgrad dosiert sind,

weil sie durch Momente wie Identifikationsmöglichkeiten Leseanreiz bieten,

weil sie vielfältige Anschlussmöglichkeiten bieten

(vgl. Kiper, 1997, S.179)

3.2.2 Ansätze und didaktische Strategien zur Vermittlung des Themas Holocaust in der Kinderliteratur

I. Verschieben und Aussparen

Bücher für Kinder und Jugendliche und Texte zum Thema Holocaust haben aufgrund ihrer schwierigen Produktions- und Distributionsbedingungen erst relativ spät, im Vergleich zu anderen Ländern, Eingang in Schulbücher und Lektüreempfehlungen gefunden. Bis in die frühen 60er Jahre fanden allenfalls “Das Tagebuch der Anne Frank” oder die Bücher von Lisa Tetzner “Die Kinder von Nr. 67”, in der Schweiz schon 1944 und 1949 erschienen, gewisse Akzeptanz und Resonanz.

Das gesellschaftliche Klima, dieses Thema aufzugreifen, war geprägt von Zurückhaltung, der bewussten Weigerung, der Unfähigkeit des Trauerns und dem Anspruch des Vergessenwollen.

II. Anrühren und Ermitteln

Vor dem skizzierten Hintergrund der Ignoranz in den ersten Jahren müssen die wenigen Bemühungen gewürdigt werden, die in den 60er Jahren tatsächliche, wenn auch teilweise hilflose und naive Versuche der Aufklärung für Jugendliche darstellten. Rahel Mines Text "Kinder der Nacht, Schicksale jüdischer Kinder 1933 – 1945" (1963) und Inge Deutschkrons Dokumentation "...denn ihrer war die Hölle" (1964) stellten zwei derartige kläglichen Beispiele dar, sich in dieser Zeit mit dem Thema auseinander zu setzen versuchten.

III. Fiktionalisieren und Offenlassen

Seit den 70er Jahren ist hier ein Wandel zu verzeichnen. Das Thema der Verfolgung und Drangsalierung von Juden fand zunehmend Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur. In der Mehrzahl handelte es sich um Schulgeschichten von Diskriminierung und Ausgrenzung, um beispielhafte Erzählungen von Freundschaften die auseinanderbrechen, und von der Entfremdung zwischen jüdischen und nichtjüdischen Kindern im Dritten Reich.

Die kinderliterarische Auseinandersetzung mit dem Versuch des "Identifikatorischen Ansatz" über die personalisierend- eindimensionale Ebene ist bis heute noch nicht abgerissen. In der Shavit- Dahrendorf- Kontroverse um Hans- Peter Richters Buch "Damals war es Friedrich" artikulierte sich Ende der 80er Jahre die Kritik an der Unzulänglichkeit der Darstellungsweise und ihre Tendenz zur Verkürzung und Verharmlosung (vgl. Kammler, 1997, S.50ff)

Mit Roberto Innocentis "Rosa Weiss" erschien 1986 erstmals ein illustriertes Bilderbuch, das sich wesentlich mit dem Thema Holocaust und dessen Geschehen auseinandersetzt und eine entsprechende kontroverse Aufnahme fand. Im Mittelpunkt steht eine fiktionale- lehrhafte Handlung, die Kinder unter 10 Jahren in der Grundschule und in Kindertagesstätten als mögliche Adressatengruppe anvisiert. Die Bildergeschichte von Rosa Weiss wird allerdings teilweise von der Kriegsthematik überlagert. Von dem, was Vernichtung tatsächlich bedeutet, nämlich Auslöschung und Vergessen, ist in Kinderbüchern kaum die Rede. Bei R. Innocenti wird dies als Leerstelle thematisiert und bietet somit eigene Möglichkeiten der Weiterarbeit.

IV. Provozieren und Treffen

In den letzten Jahren sind solche Versuche einer Fiktionalisierung zugunsten von Erzählungen Überlebender und Zeugnissen beispielhafter Spurensuche zurückgetreten. Nicht nur im Blick auf die Kinder- und Jugendliteratur scheint gerade in jüngster Zeit Bewegung in die Formen der Auseinandersetzung zu geraten. Auffällig ist dabei die neue Erlebnisperspektive, die mitunter als provozierend und treffend beschrieben werden kann. Die neue Möglichkeit der zweiten und dritten Generation, dem Thema mit einer relativen Unbefangenheit zu begegnen, ergibt sich aus der Generationsdistanz. Sie sind auf der Suche nach Authentizität, fordern Auskunft über das ihnen meist vorsorglich Verschwiegene, um Leerstellen familiärer Erinnerungen zu füllen. Letzteres fordert u.a. Matthias Heyl. Resultat dieser neuen Begegnung mit der Thematik ist eine nicht mehr für möglich gehaltene Emotionalisierung der Holocaust- Debatte. Abzuwarten bleibt, ob sich daraus ein erneuter Wahrnehmungswechsel kristallisiert, bei dem sich das Augenmerk von den Opfern erneut auf die Täterschaft richtet.

3.2.3 Die Rolle des Kinderbuchs in der "Erziehung nach Auschwitz"

"Fünzig Jahre nach Kriegsende", so umreißt Volker Ullrich (1995) in der *Zeit* die Situation, "hat sich der Ruf ‚Wir haben nichts gewusst‘ aufgelöst in den Chor ‚Wir können es nicht mehr hören‘."

Angesichts dieser Lage werden besonders bei jüdischen Beobachtern Bedenken laut, dass nach dem Erinnerungsboom bald ein Zustand eintreten könne, in dem zu wenig Deutsche noch bereit sind, sich mit dem Holocaust- Geschehen auseinander zu setzen. Im folgenden geht es um den Beitrag, den Literatur im Unterricht zur "Rettung des Erinnerns" leisten kann. Da in der Sekundarstufe I das Thema teilweise gnadenlos ausgewalzt bzw. überfrachtet wird, plädieren viele Pädagogen für eine gezieltere Verteilung von Unterrichtseinheiten zum Komplex Nationalsozialismus und "Holocaust" auf die gesamte Schulzeit, d.h. auch Primarstufe.

Am Beispiel des Schulklassikers "Damals war es Friedrich" (Richter, 1974) soll zunächst untersucht werden, ob und wo wir unsere Erinnerungsarbeit, die sich in bestimmten literarischen Strategien des Erinnerns orientiert, überdenken und korrigieren müssen.

O.g. Bestseller der Jugendliteratur wurde Ende der 80er Jahre zum Gegenstand einer heftigen Kontroverse, ohne dass dies seinen Erfolg nachhaltig beeinträchtigt hätte. Die israelische Literaturwissenschaftlerin Zohar Shavit kritisierte ihn in einem von ihr und Malte Dahrendorf herausgegebenen Sammelband über das Dritte Reich im Kinder- und Jugendbuch als Paradebeispiel der (west-) deutschen Verdrängungsstrategien. Sie vertrat die These, dass die in Schulen massenhaft gelesene Literatur zum Thema Holocaust entgegen allen Absichtserklärungen im Dienst des Vergessens stehe, einem uneingestandenem System von "Regeln" zufolge, das aus den Eckpfeilern bestehe: 1. Versteckter Antisemitismus, 2. Verzerrte Darstellung der geschichtlichen Wirklichkeit und 3. Ausweichen vor der (deutschen) Verantwortung für das begangene Verbrechen. Malte Dahrendorf griff daraufhin seine Mitherausgeberin an, warf ihr Pauschalaussagen vor. Doch auch wenn seine Einwände berechtigt waren, ist es ihr gelungen, exemplarisch an einer Lektüre Schwachstellen einer literarischen und schulischen Erinnerungsarbeit aufzuzeigen, die nach bestem Wissen und Gewissen gegen das Vergessen arbeitet, aber gleichzeitig unbewusst Strategien folgt, die ihr bewusstes Projekt gefährden. Sie lag damit auf der Linie anderer jüdischer KritikerInnen, die, wie hier die Psychoanalytikerin Judith Kerstenberg (1993), fordern: "...Wenn wir den Krieg verhindern wollen, wenn wir vermeiden wollen, fremde Menschen zu verachten und auszugrenzen, dann müssen wir unseren Kindern die Wahrheit sagen – so früh wie möglich." Sie meint damit die ganze Wahrheit – die Ermordung der Juden miteingeschlossen" (In: Kammler, 1997, S.58ff).

Angesichts solcher Forderungen regen sich bei vielen Eltern und Lehrern Widerstände. Ist es nicht völlig verfrüht, Kinder im Grund- oder gar Vorschulalter die ganze Wahrheit über die Verfolgung und Ermordung der Juden zuzumuten? (Hierzu werden im Folgenden noch zwei andere Positionen aufgezeigt.)

Gewichtige Argumente sprechen dagegen:

Zum einen kommen Kinder vor allem durch die audiovisuellen Medien bereits in frühem Alter mit den Gewalttaten der Erwachsenen in Berührung, und es ist geradezu unmöglich, sie dagegen abzuschotten. Zum anderen sind sie gerade im Vor- und Grundschulalter, einer Phase, in der sich ihr Gewissen entwickelt, in besonderem Maße zugänglich für moralische Erziehung und vergessen das Gelernte nicht. Letztlich, so Kerstenberg, solle alle unterrichtliche Vermittlung auf dem Kernsatz "Verantwortung statt Schuld" fußen. Nur wenn Erwachsene in der Lage

seien, zuzugeben, dass wir, dass unsere Vorfahren, etwas falsch gemacht haben – so ihre Argumentation – lernten es die Kinder, eigene Fehler einzugestehen und in Zukunft zu vermeiden: Sie lernen, Verantwortung zu übernehmen.

Bei der Auseinandersetzung mit Kinderbüchern wird zu fragen sein, wie sie die Probleme des Vergessens, der geschichtlichen Wirklichkeit und dem Ausweichen vor der Verantwortung lösen. Bei der kritischen Lektüre müssen, laut Zohar Shavit, deshalb drei Gesichtspunkte eine entscheidende Rolle spielen:

Wie komplex ist die Figurengestaltung?

Wie tabufrei ist die Darstellung der geschichtlichen Wirklichkeit?

Wie wird Verantwortung thematisiert?

Der Anspruch an die Kinderliteratur ist also hoch und wird eventuell Relativierung erfahren müssen: Die ganze geschichtliche Wahrheit- soweit man davon überhaupt sprechen kann - lässt sich in einem Kinderbuch nicht vermitteln. Didaktische Reduktion ist notwendig. Dabei ist entscheidend, dass ein Buch literarisch reizvolle, ungewöhnliche und dadurch eben produktive Erfahrungsangebote für Kinder bereithält, Anreize zum Weiterfragen, die man in Geschichtsbüchern so nicht vorfindet. Dies muss allerdings geschehen, ohne die Wirklichkeit zu verdrehen und von entscheidenden Aspekten abzulenken. Das ideale Kinderbuch zum Thema gibt es nicht, kann es wohl auch nicht geben, da es zu viele verschiedene Dinge leisten müsste. Bevor jedoch ein Buch im Unterricht eingesetzt wird, muss es kritisch unter den bereits genannten Fragestellungen betrachtet werden.

Einen Lernprozess zum Thema “Holocaust” einzuleiten gelingt nicht durch Schocktherapie, nicht durch drastische Bilder des Grauens, von denen sich viele Kinder abwenden, sondern durch Wachhalten von Interesse und Vorstellungskraft. Hierin liegt die Chance fiktionaler Literatur auch im Unterricht der Primarstufe und gerade dann, wenn sie von der Möglichkeit gezielter Aussparungen Gebrauch macht: nicht um zu tabuisieren, sondern um Interesse für das Tabuisierte zu wecken. Auf diese Weise haben auch Grundschul Kinder die Möglichkeit, über das Gelesene nachzudenken, miteinander und mit den Lehrenden darüber zu sprechen und es produktiv zu verarbeiten. Diese Anforderungen sollen in der geplanten Unterrichtseinheit aufgegriffen und angewendet werden.

3.3 Pädagogen begründen: “Holocaust als Thema in der Grundschule”

“Holocaust als Thema in der Grundschule” ist laut Rahmenrichtlinien nicht als spezielles Thema vorgesehen. Trotzdem oder gerade deshalb beschäftigen sich Pädagogen mit der Frage, ab wann es sinnvoll ist, Kindern den ersten Zugang zum Thema Holocaust zu eröffnen.

Im weiteren sollen zwei Standpunkte vorgestellt werden, die zur Durchführung einer Unterrichtseinheit in diesem thematischen Zusammenhang ermutigen.

3.3.1 Gertrud Beck

G. Beck stellt die Aussage von Adorno (1966), “Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Es... war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. (...) Da sich aber die Charaktere insgesamt .. nach Kenntnis der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit bilden, so hat es sich Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren” (Beck, 1996, S.11).

An den Anfang ihrer Forderungen und Begründungen, das Thema "Holocaust" in der Grundschule zu behandeln und verdeutlicht dies (in den folgenden) 7 Thesen:

These 1: *"Um die Entstehung diffuser Ängste und den Aufbau von Vorurteilen zu verhindern, ist es sinnvoll und notwendig, dass Kinder frühzeitig ihren Fragen zu Ereignissen, die Nationalsozialismus, Krieg, Judenverfolgung und Holocaust betreffen, nachgehen können und klare, verständliche Informationen erhalten"* (Beck, 1997, S.11).

Durch das Medium Fernsehen, aber auch durch Gesprächsfetzen und Konfrontationen in ihrer Umwelt, z.B. anhand von Denkmälern, Fakten und Bildern, besitzen Kinder oft eine Fülle von Einzelkenntnissen, die sie allein zu verarbeiten nicht im Stande sind. Wenn die Weigerung, mit Kindern über das Thema zu sprechen, erhalten bleibt, kann das schlimme Folgen haben. Das Tabuisieren signalisiert etwas Verbotenes, Geheimnisvolles von dem eine fast sadistische Neugierde ausgeht, die wohl Angst als auch Abwehr hervorrufen kann. Die aufgenommenen Einzelkenntnisse bleiben jedoch unverarbeitet.

Dieses Tabu zu durchbrechen stellt für Gertrud Beck die zentrale Aufgabe dar. Um das Interesse für das Thema wach zu halten und keine Abwehrreaktion zu produzieren, kommt es ihrer Ansicht nach auf das Einfühlungsvermögen der Lehrerin/des Lehrers an. Wenn Schüler in der 7. Klasse den ersten Kontakt mit dem Thema in der Schule haben, mit Zahlen und Fakten überschüttet werden und nicht die Möglichkeit geboten bekommen, auch emotional über das Thema zu sprechen, führt dies zu Abwehrverhalten.

Hier sieht G. Beck die erste begründete Forderung nach der früheren Aufnahme des Themas im Unterricht schon in der Grundschule: Jüngere Kinder begegnen dem Thema meist offener und unbefangener, da noch die Möglichkeit besteht, ihre Einzelkenntnisse aufzugreifen, damit sich nicht erst diffuse Ängste entwickeln können.

Die zweite Begründung liegt in dem Anspruch an die Grundschule selbst: Die Grundlegung von Bildung. "Die Grundschule als unterste Stufe des Bildungssystems und "Einheitsschule" für alle Kinder (mit wenigen Ausnahmen) hat die Aufgabe, Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln" (Kiper, 1997, S.11). Den Kindern sollen Erfahrungen zugänglich gemacht und ihnen somit die Möglichkeit geboten werden, Selbstbewusstsein, Toleranz und ein Bewusstsein von der Würde jedes Menschen zu entwickeln, ohne den Aspekt des Zuganges zu historischen Ereignissen des Holocaust zu vernachlässigen. Diese Forderung findet sich auch u.a. in den hessischen Rahmenrichtlinien wieder, in denen darauf verwiesen wird, dass die Schule das Erziehungs- und Bildungsziel verfolgt, die Mündigkeit, Lebenstüchtigkeit und Demokratiefähigkeit der Schüler zu fördern oder die Möglichkeit bietet, diese erst zu entwickeln.

These 2: *"Das Grundschulalter ist in besonderem Maße geeignet, um Kindern einen ersten Zugang zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit den Ereignissen des Holocaust zu ermöglichen"* (Beck, 1997, S.12).

In der Grundschule fangen Kindern an sich mit Werten wie Gerechtigkeit und Gleichheit auseinander zu setzen und sie selbständig mit Inhalten zu füllen, nicht weil Eltern oder Lehrer sie propagieren, sondern weil sie in der Gruppe als wichtig erfahren werden.

Die Fähigkeit des Perspektivenwechsels ermöglicht es ihnen, sich in die Rolle der Opfer zu versetzen und lässt Solidarität entstehen.

Dabei wird nicht gefordert, die gesamte Komplexität des Themas Holocaust zu vermitteln; die Aufgabe soll wie bei allen in der Grundschule behandelten Themen sein, eine Grundlage im Sinn des sogenannten "Spiralcurriculums" zu schaffen. Kinder erhalten durch eine offene Bearbeitung die Möglichkeit, sich Informationen herauszupicken, welche sie verarbeiten können und wollen. Wenn daraus eine Solidarität entsteht, gilt es diese zu fördern.

These 3: *"Erziehung nach Auschwitz kann sich nicht auf eine Unterrichtseinheit beschränken. Sie muss vielmehr langfristig auf die Persönlichkeitsbildung gerichtet sein und auf unterschiedlichsten Ebenen (...) erfolgen"* (Beck, 1997, S.12).

Die erste wichtige Erfahrung, die Kinder in der Schule machen müssen, ist, dass jedes Kind in seiner Würde, mit seinen Besonderheiten respektiert wird. Erst dies schafft eine Basis des Vertrauens, auf der Emotionen zugelassen werden können. Hierdurch eröffnet sich auch die Möglichkeit sozialen Lernens, in der Solidarität aus selbständiger Erfahrung der Kinder wirksam werden kann.

In solch einem langen Lernprozess können Unterrichtseinheiten ihren Sinn machen, die sich mit problemorientierten Themen, wie z.B. den historischen Ereignissen der Verfolgung und Ermordung europäischer Juden zur Zeit des Nationalsozialismus, auseinandersetzen.

These 4: *"Unterrichtseinheiten zum Thema "Holocaust" sind in der Grundschule möglich und sinnvoll, wenn die Kinder sich auf konkrete detailreiche Beschreibungen und Geschichten einlassen können, die es ihnen ermöglichen, sich mit handelnden Personen zu identifizieren und zu solidarisieren"* (Beck, 1997, S.13).

Gertrud Beck sieht die Möglichkeit der Identifikation als wichtig an, da sie einen emotionalen Zugang eröffnen und das Interesse am Thema über einen längeren Zeitraum hinweg tragen. Das Kind identifiziert sich zuerst mit einem Bild, das ihm aus seiner eigenen Umwelt bekannt ist; dies ermöglicht ihm, das Geschehen zu verstehen und teilweise nachzuempfinden.

Die Forderungen einiger Pädagogen, sich zuerst mit den Kindern über die Charakterstrukturen der Täter klar zu werden, die solche Handlungen möglich gemacht haben, lehnt G. Beck mit der Begründung ab, dass zwar versucht werden könne, solchen Charakterstrukturen vorzubeugen, eigentlich aber Identifikation und die Solidarität mit den Opfern im Vordergrund stehen sollen.

Problematisch bei der Identifikation mit Holocaust- Opfern ist deren gewaltsamer Tod am Ende. Dieses Problem liegt ihrer Meinung nach jedoch in der Tabuisierung des Todes in der Gesellschaft, obwohl die Kinder durch das Fernsehen den Tod in aller Brutalität täglich konsumieren. Der Tod sei nicht für Kinder, sondern für Erwachsene ein Tabuthema. Kinder sein zwar traurig, wenn sie vom Tod Anne Franks oder Rosa Weiss` hören, aber Trauer müsste als Teil menschlichen Lebens akzeptiert werden und ihren Platz neben anderen Gefühlen zugestanden bekommen. Verarbeitete Trauer könne zudem eine noch stärkere Solidarität entwickeln und fördern. In jedem Fall ist es wichtig, die Situation der Verarbeitung so zu gestalten, dass Kinder sich aufgehoben und ernstgenommen fühlen. Es kann hilfreich sein, die Kinder ihre Gefühle beim Malen, beim Schreiben oder Spielen äußern zu lassen.

These 5: *"Auch in der Grundschule sollte der Holocaust nicht nur als "Erzählung" thematisiert werden, sondern darüber hinaus erste Einblicke in die Komplexität der geschichtlichen Ereignisse ermöglichen"* (Beck, 1997, S.13).

Wichtig und notwendig ist das Ausgehen von der Normalität des Lebens jüdischer Menschen in ihrer gesellschaftlichen Umwelt und die folgende allmähliche Verschlechterung ihrer Lage. Somit stößt man auch auf die Themen Deportation, Verstecken und Flucht. Auch das Leben in Lagern und der Tod vieler Menschen müsse angesprochen werden. Dabei geht es nicht um das Aufzeigen von Euthanasie- Experimenten oder den Tod in den Vernichtungslagern.

Daneben wird es unabdingbar sein auch die Rolle der Täter, Sympathisanten oder Mitläufer zu thematisieren. Vor allem ist es aber wichtig, Ansätze von Widerstand und die Hilfe für die Opfer aufzuzeigen, um ein positives Handlungsschema darzustellen.

These 6: *“Das Thema ‘Holocaust’ ist ein Tabuthema der Erwachsenen. Deswegen ist es zunächst wichtig, dass die Erwachsenen sich mit ihren eigenen Gefühlen, Ängsten und Einstellungen auseinandersetzen”* (Beck, 1997, S.14).

Soziale Klima und die Einstellung der Erwachsenen sind Grundlagen der thematischen Behandlung des Holocaust. Es ist unabdingbar, dass sich die Erwachsenen selbst einen Standpunkt erarbeiten. Dies betrifft zunächst die Lehrerinnen und Lehrer, die das Thema im Unterricht behandeln wollen. Jedoch auch Eltern und Großeltern werden bei dem Thema mit Fragen konfrontiert werden. Kinder- und Jugendliteratur, ermöglicht durch Geschichten, Geschichte erfahrbar zu machen. Diese Kinder- und Jugendbücher können auch Eltern verdeutlichen, was ein solcher Unterricht bezweckt und wie er angelegt ist. Wichtig bleibt, dass Emotionen zugelassen werden, damit es gelingt, mit Kindern offen und authentisch über das Thema zu sprechen. Dies kann eine Atmosphäre der Gleichheit schaffen, in der Kinder sich ernstgenommen fühlen und eine Hoffnung entsteht, dass sich die Vergangenheit in Zukunft nicht wiederholt.

These 7: *“Um Kindern einen Zugang zur Geschichte am Beispiel des Holocaust zu eröffnen, sind Geschichten wichtig, in die sie sich aufgrund des Vergleichs mit eigenen Erfahrungen einfühlen und eindenken können, und die zugleich deutlich werden lassen, wie sich die politischen Ereignisse und Maßnahmen auf das Leben einzelner Menschen ausgewirkt haben. Hierfür brauchen Kinder Zeit und die Möglichkeit, sich eigene Zugänge, Materialien, Aufgaben wählen zu können”* (Beck, 1997, S.15).

G. Beck beurteilt eine Unterrichtseinheit zum Thema “Holocaust” als sinnvoll, wenn sie anhand einer Geschichte, ergänzt durch Informationen und viele kleinere Geschichten, einen Einblick in komplexe historische Zusammenhänge ermöglicht. Dieses Vorgehen wird erst in der 3. bis 4. Klasse umsetzbar sein.

Dabei muss die soziale Kultur in der Klasse, Toleranz und Sicherheit für jedes Kind bieten.

Große Bedeutung misst sie dem wohlüberlegten Einstieg in die Unterrichtseinheit bei dies könne ein jüdischer Friedhof in der Nähe der Schule sein oder ein Anlass aus der aktuellen Tagespolitik.

Für den Unterrichtsverlauf biete es sich beispielsweise an eine Lebensgeschichte in den Mittelpunkt zu stellen, mit deren Personen sich die Schüler identifizieren können und in der zugleich sichtbar wird, wie sich die politischen Veränderungen auf das Leben der Menschen auswirkten. Dies kann mit einer Zeitleiste verdeutlicht werden. Als sinnvolle Möglichkeit wird der Vorschlag einer Geschichte gegeben, die nicht mit dem Tod in der Gaskammer endet, sondern in der die Person überlebt oder wie Anne Frank an einer Krankheit im Lager stirbt. Informationen über Tötung sollen nicht vorenthalten werden, jedoch hat es sich als positiv erwiesen, dass diese als

erzählte Informationen im Stuhlkreis eine schnellere Reaktion auf die Gefühle der Kinder zulassen.

Die zentrale Lebensgeschichte solle durch weitere Texte aus anderen Büchern oder mit Hilfe von Informationstexten ergänzt und vertieft werden. Hierzu eignet sich ein Stuhlkreis zum Vorlesen und Erzählen, da dort die Möglichkeit besteht, die Reaktionen am besten zu beobachten und ggf. entsprechende Erklärungen einzuschieben oder wegzulassen.

Die Schüler muss die ganze Zeit der Unterrichtseinheit die Möglichkeit gegeben werden, ihre Gefühle und ihr Wissen zu äußern, denn nur das macht es möglich, über das weitere Vorgehen, unter Berücksichtigung der Schülerwünsche und Ängste, zu entscheiden.

Die Lehrerin und der Lehrer sollten in der Zeit der Unterrichtseinheit dafür sorgen, dass genügend Material in der Klasse zur Verfügung gestellt wird, dass sich die Kinder selbständig mit dem Thema befassen können. Bei solch einer Unterrichtseinheit ist es sinnvoll, im Vorfeld nur der allgemeine Verlauf zu planen ist, der dann jeweils mit den Schülern konkretisiert wird.

3.3.2 Matthias Heyl

Matthias Heyl berücksichtigt in seinem Beitrag zum Thema "Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen" die psychischen Voraussetzungen, Grenzen, Chancen, Einwände und Entgegnungen, die ein Kind ein- und mitbringt (Heyl, 1996, S.24ff).

M. Heyl ist der Meinung, dass uns die Behandlung des Themas an unsere Grenzen führe, da keine rein kognitive Bearbeitung dargestellt werden kann. Es müssen Gefühle zur Sprache kommen, die man eher geneigt ist abzuwehren. Scham, Angst, Schuldgefühle, Unsicherheit, Wut, Abwehr und Hilflosigkeit sind nur einige. Das Abwehrverhalten ist seiner Auffassung nach eine ganz normale Reaktion, weil das Geschehen über menschliche Grenzen des Verstehens und Empfindens hinausgeht. Automatisch werden Fragen aufgeworfen, die sich an der eigenen Familiengeschichte orientieren, z.B. "Wo waren unsere Eltern/Großeltern damals?". Dieser Bezug zur eigenen Familie ist wichtig; Kinder brauchen zwar Märchen, aber sie brauchen ebenso nötig Eltern und Großeltern, die ihnen von ihrem Leben erzählen, damit sie einen persönlichen Bezug zur Vergangenheit herstellen können. Jedoch wird das Thema Holocaust in nichtjüdischen deutschen Familien zumeist ausgespart, wodurch Leerstellen in den Familien entstehen, die nur im persönlichen Gespräch ausgefüllt werden können. Dieses Gespräch gestaltet sich jedoch nach fünfzig Jahren immer noch als schwierig. Die Erarbeitung eines eigenen Standpunktes ist also wichtig.

"Eine Voraussetzung, die für die psychische Integrität des Kindes unabdingbar ist, ist, dass es bereits den Unterschied zwischen Phantasie und Realität erfasst, wenn es vorsichtig an das Thema herangeführt wird" (Heyl, 1996, S.25).

Diese Entwicklung muss gefestigt sein, da sonst das Kind den Umstand, dass die Realität des Holocaust, die schrecklichsten Phantasien die ein Kind bis dato gehabt hat, noch in den Schatten stellt, als äußerst bedrohlich und verunsichernd erlebt.

Lange währte auch die Diskussion, ob Kinder im pädagogischen Sinn Märchen brauchen, welche auch traurige oder beängstigende Sequenzen enthalten, die jedoch eindeutig auf der Phantasieebene angesiedelt sind. Dennoch haben Kinder sehr konkrete Vorstellungen von Hexen, Prinzessinnen und Drachen. Die Konfliktlösung im Märchen verharrt jedoch auch in der Phantasiewelt, indem immer

das Gute gegenüber dem Bösen gewinnt. Analog zur Verarbeitung des Bösen im Märchen sollten Kinder nicht mit Details konfrontiert werden, sondern primär sollte ihnen eine positive Orientierung gegeben werden. Diese kann in der Beschäftigung mit den Rettern und Helfern der Verfolgten, der Überlebenden und Entkommenen anfangen.

Den Kindern kann aber nicht dauerhaft die Konfrontation mit dem Geschehen des Holocaust vorenthalten werden. Die israelische Psychologin und Auschwitzüberlebende Batsheva Dagan, weist darauf hin, „...,dass das Fernsehen die Aura der Geheimnisse um das Weltgeschehen, mit dem Erwachsene Kinder beschützen wollen, zerstört hat – heutige Kinder wachsen weitgehend ohne Geheimnisse auf. Es geht also weniger um die Frage, ob wir Kindern etwas über den Holocaust erzählen, sondern um die Form, wie wir das tun“ (Heyl, 1996, S. 26).

Andere Pädagogen vertreten die Meinung, dass die Kinder mit eigenen Fragen auf das Thema zu sprechen kommen sollen und so den Impuls zur Bearbeitung geben.

Matthias Heyl ist der Auffassung, dass die Aufgabe der Pädagogik auch darin liegt, unausgesprochene Fragen anzuregen oder sie zusammen zu formulieren. Da der Holocaust ein immer noch stark tabuisiertes Thema darstellt, ist es für die Kinder schwierig ohne Impuls von außen auf die Fragestellung zu kommen.

Die schulische Bearbeitung steht seiner Meinung nach vor dem Problem, dass die Eltern von ihr den Ersatz für die familiäre Auseinandersetzung fordern. Dies kann aber nicht Aufgabe der Schule sein; sie kann nur dazu beitragen, die ausgesparte Geschichte zu komplettieren und versuchen, eventuell einen Gesprächsansatz zu geben.

Eine Möglichkeit der Auseinandersetzung im Unterricht sieht M. Heyl in der Behandlung von Kinderbüchern, da sie in der Regel bei Schilderungen von Alltagssituationen beginnen. Hier sieht er wie auch G. Beck die Möglichkeit des „Identifikatorischen Ansatz“, der es den Kindern ermöglicht, sich in die Lebensumstände der agierenden Personen hineinzusetzen und Solidarität zu entwickeln.

Geschichten, die nicht abgerundet sind, z.B. ein offenes Ende haben, sind für ihn Chance für weitere Fragen und Antworten. Sie bieten die Möglichkeit, das Thema so auszuführen, wie es dem Kind und seiner Begriffs- und Empfindungswelt entspricht. Deshalb kann eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Holocaust“ nicht immer vorrangig auf historische Angemessenheit ausgerichtet sein kann. Dies bedeutet für M. Heyl jedoch nicht, dass die Geschichten für Kinder simpel sein müssen. Wichtig bleibt für ihn immer das Recht auf Achtung ihrer psychischen und persönlichen Integrität.

3.3.3 Eigene Stellungnahme

Im Vorfeld meiner Examensarbeit habe auch ich mir aufgrund meines Themas „Nationalsozialismus-Unterrichtliche Möglichkeiten anhand von Kinderbüchern“ Gedanken zu der Frage gemacht, inwieweit das Thema grundschulgerecht aufbereitet werden kann, ohne die geschichtliche Wirklichkeit zu verkürzen und ihr damit nicht mehr gerecht zu werden und ob es den Schülern dieser Altersstufe zuzumuten ist, sich mit dem Thema des Nationalsozialismus auseinander zu setzen? Im Rahmen meiner eigenen Erfahrungen und auf der Basis der angeführten Literatur, bin ich zu folgenden Ansichten gelangt:

Die meisten Kinder haben durch das Medium Fernsehen und durch Gesprächsfetzen und Konfrontationen in ihrer Umwelt eine Menge von Einzelkenntnissen, die sie allein

nicht verarbeiten bzw. in einen adäquaten Gesamtzusammenhang einordnen können. Dieses Verbotene, Geheimnisvolle und/oder Unverständene kann, wenn es nicht thematisiert wird, eine faszinierende Neugierde oder aber Angst und Abwehr hervorrufen. Bei Grundschulkindern besteht die Möglichkeit, die Einzelkenntnisse früh genug aufzugreifen und zu einer offenen und unbefangenen Bearbeitung beizutragen. Ein zusätzliches Argument liegt für mich in dem Erziehungs- und Bildungsanspruch der Grundschule selbst, in der Grundlegung von Bildung. Dies erfordert eine didaktische Reduzierung der Unterrichtsinhalte, bei der der Aspekt der geschichtlichen Wirklichkeit nicht verloren gehen darf.

Im Grundschulalter fangen die Kinder selbständig an, Werte wie Gerechtigkeit und Gleichheit mit Inhalten zu füllen, da sie sie selbst als wichtig erfahren. Negativbeispiele von der Missachtung solcher Grundrechte müssen in diesem Kontext ebenso wie positive Beispiele gegeben werden. So können Kinder meiner Meinung nach lernen, welche Werte Gerechtigkeit und Gleichheit wirklich beinhalten. Dies kann ihnen auch zeigen, dass Erwachsene aufgrund ihres Alters nicht immer Vorbilder sein müssen, sondern dass es vielmehr auf das soziale Verhalten eines Menschen ankommt.

Ziel der Thematisierung des Holocaust im Unterricht kann es meiner Auffassung nach auch nicht sein, die gesamte Komplexität des Themas zu erfassen, vielmehr geht es darum eine Grundlage zu schaffen und Gesprächsanlässe zu bieten. Hierzu ist der in der Grundschule bereits ausgebildete Perspektivenwechsel notwendig, durch den sich die Kinder in die Rolle der Opfer versetzen und Situationen nachempfinden können. Kinderbücher stellen – sofern entsprechend aufbereitet – eine große Hilfe dar, weil sie den Schülern die Möglichkeit eines „Identifikatorischen Ansatzes“ bieten. Diesen Ansatz habe ich für meine geplante Unterrichtseinheit übernommen, in der ein Teil einer Lebensgeschichte zweier befreundeter Mädchen im Grundschulalter den Zugang zu dem Thema Holocaust eröffnet. Im Vorfeld der Einheit, müssen die Kinder die Erfahrung gemacht haben, dass jedes Kind in seiner Persönlichkeit ernstgenommen und respektiert wird.

Ich möchte mich der Meinung von G. Becks anschließen, dass es wichtig für Kinder ist, sich im Unterricht zum Thema „Holocaust“ auf konkrete und detailreiche Beschreibungen und Geschichten einzulassen. Dies ermöglicht den emotionalen Zugang und hält das Interesse am Thema über einen längeren Zeitraum wach. Den Kindern wird die angesprochene Möglichkeit der Identifikation geboten, die ihnen ermöglicht, das Geschehen zu verstehen und eine Solidarität mit den Opfern zu entwickeln.

Identifikation führt hier oft zu dem Problem, dass am Ende der Tod durch Gewalt steht. Ich bin auch der Ansicht, dass der Tod thematisiert werden sollte, aber zusätzlich den Kindern die Möglichkeit geboten wird, ihre eigenen Wünsche und Assoziationen zu dem Ende der Geschichte mit einzubringen. Hierdurch wird Rücksicht auf die kindliche Entwicklung genommen, und in ihnen angemessener methodischer Form die Möglichkeit gegeben diese Ideen beim Malen, Spielen oder Schreiben umzusetzen.

Das Thema Holocaust sollte auch in der Grundschule nicht nur als „Erzählung“ aufgearbeitet werden, es müssen erste Einblicke in die gesamte Komplexität des Themas gegeben werden. Dies kann anhand von weiteren Materialien im Unterricht geschehen. Hierbei erhalten meiner Meinung nach historische Quellen einen wichtigen Stellenwert, da sie die geschichtliche Wirklichkeit in den Vordergrund stellen. Wichtig erscheint auch während der Beschäftigung mit dem „Holocaust“, die Ansätze von Widerstand und die Hilfe für die Opfer aufzuzeigen. Hierdurch wird den

Kindern ein positives Handlungsmuster verdeutlicht, welches als Vorbild fungieren kann.

Unabdingbar ist es, im Vorfeld der Unterrichtseinheit seinen eigenen Standpunkt zu definieren. Hierbei sind auch die Eltern und Großeltern, in ihrer erzieherischen Aufgabe gefragt, da das Thema, wie eventuell kein anderes, die Eltern/Großeltern mit einbezieht. Die von M. Heyl dargestellten Leerstellen in den Familien können nur im persönlichen Gespräch und nicht durch die Schule gefüllt werden können. Diese familiäre Auseinandersetzung ist von großer Bedeutung, da Kinder erstmals einen Bezug zur Vergangenheit bekommen, indem sie sie von z.B. Großeltern erzählt bekommen. Aufgrunddessen sehe ich einen Elternabend im Vorfeld der Unterrichtseinheit, als absolut notwendig an. So können auch Ängste der Eltern aufgegriffen und thematisiert werden. Falls Kinderbücher in der Einheit den Mittelpunkt bilden sollen, können sie den Eltern gezeigt und ihnen so Grundlage und der Aufbau des Unterrichts nahegebracht werden. Außerdem sollten ihnen alle zusätzlichen Aktivitäten, wie z.B. Exkursionen, vorgestellt und besprochen werden. Da dieses Thema schnell heftige Emotionen hervorrufen kann, sehe ich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Lehrer/Lehrerin als besonders wichtig an. Es liegt in der Thematik verankert, dass eine Unterrichtseinheit eventuell einen größeren Rahmen einnimmt; den Kindern müssen Möglichkeit und Zeit gegeben werden, sich eigene Zugänge, Materialien, Aufgaben wählen zu können. Dies beinhaltet eine nur grobe Planung zu Beginn, die im weiteren Vorgehen Schülerwünsche, -ängste etc. berücksichtigt.

4. Beurteilung der verwendeten Kinderbücher

Es gibt Qualitätskriterien für Kinderliteratur, die im Unterricht eingesetzt werden soll. Dies gilt insbesondere für Kinderbücher, deren Inhalte sich mit dem Holocaust beschäftigen. An den zwei in der Unterrichtseinheit verwendeten Büchern soll im folgenden konkretisiert werden, wonach ihre Einsatzmöglichkeiten beurteilt werden. Zwei Kriterien werden dabei in den Vordergrund gestellt: Erstes Kriterium ist die Interpretation des Inhaltes unter Rücksichtnahme auf die drei entwickelten Gesichtspunkte von Z. Shavit:

Wie komplex ist die Figurengestaltung?

Wie tabufrei ist die Darstellung der geschichtlichen Wirklichkeit?

Wie wird Verantwortung thematisiert?

(Kammler, 1997, S.58ff)

Das zweite Kriterium stellt die Bildgestaltung dar. Beide Kinderbücher erschließen sich durch ihre Illustrationen dem Betrachter zunächst leicht, beim ersten Durchblättern dominieren die Bilder in jedem der zwei Bücher. Die Bilder erlauben in beiden Büchern – auch wenn sie sehr verschieden sind – einen direkten, über die aktive Suchbewegung des Auges motivierten Zugang zum Thema Nationalsozialismus. Dieser Zugang ist zugleich von Beginn an der Auseinandersetzung emotional, denn Kinder wissen schon sehr genau, dass man auf Bildern nicht nur bloße Gegenstände sehen kann, sondern dass sie gleichzeitig Gefühle und Empfindungen transportieren. Hier treten „Außenwelt“ und „Innenwelt“ gleichzeitig auf; Kindern ist dieser Sachverhalt geläufig, sie können eindrücklich darüber reden, dass sie Bilder als Mittler zwischen Gegenständlichem und Innenweltlichem begreifen. Gerade dieser erste Zugang für Kinder zum Thema Nationalsozialismus über Bilder und somit stark über die Gefühlswelt der Kinder ist dem Thema sehr angemessen.

4.1. Elisabeth Reuter: „Judith und Lisa“

Dieses Bilderbuch erschien 1988 im Ellermann Verlag, Text und Illustrationen stammen von Elisabeth Reuter. Das Buch ist mit einem Nachwort von Antoinette Becker versehen, auf dessen Bedeutung später noch eingegangen wird. Die Publikation weist ein DIN-A4- Hochformat auf und hat 25 Seiten.

Inhaltliche Darstellung und Interpretation des Buches:

Elisabeth Reuter erzählt in ihrem Buch die Geschichte einer Freundschaft zwischen einem jüdischen und einem deutschen Mädchen.

Lisa und Judith kommen zusammen in die Schule. Sie sind zwei fröhliche Mädchen, die zusammen spielen, manchmal sind sie traurig und ab und zu müssen sie sich auch mal streiten. Die Machtergreifung Hitlers, die Zustimmung der Leute, die Anfänge der Denunziation jüdischer Bürger bemerken sie am Rande. Die Ausgrenzung des „Judenmädchen“ Judith erleben sie konkret und erleiden sie gemeinsam.

Diese Freundschaft zerbricht jedoch an der Übermacht der nationalsozialistischen Propaganda.

Lisa, die Judith lange gegen die Schmähungen der Mitschüler und Lehrer verteidigt, die sich trotz des Verbotes der Eltern weiter mit ihr trifft, verliert sie ausgerechnet an jenem Tag, als sie sie im Streit zum ersten Mal als „Judenmädchen“ beschimpft. Dieser Verrat, den sie schnell bereut, ist nicht wieder gut zu machen. Denn am nächsten Tag, als Lisa auf die Straße geht, sieht sie Geschäfte mit eingeschlagenen Scheiben, zertretenen Waren und Schmierereien des Judensterns, sie findet auch die Wohnung und das Geschäft von Judiths Familie verwüstet vor. Von Judith und ihren Eltern fehlt jede Spur. Hiermit wird der 10. November 1938, der Pogrom, die sogenannte „Reichskristallnacht“, beschrieben. Lisa, die von ihrer Mutter eine Antwort erwartet, wird mit dem Satz ruhig gestellt: „Die sind alle weg, denk nicht mehr daran und vergiss das alles“ (vgl. Reuter, 1988, S.21). Bald darauf lernt Lisa in der Schule, dass es die Pflicht jedes Juden ist, einen gelben Stern als Erkennungszeichen auf seiner Kleidung zu tragen. Das Buch endet: „Lisa schaute jedes Mädchen aufmerksam an, das einen solchen gelben Stern trug. Aber so sehr sie auch suchte, sie fand Judith niemals wieder“ (Reuter, 1988, S.23).

Hieraus lässt sich dem Buch der Vorwurf machen, es orientierte sich an dem trivialen Motiv der Kinderliteratur, der Schilderung einer Kinderfreundschaft, welche M. Dahrendorf als Gefahr deutet, da das Kind durch die Identifikation vor dem Schlimmsten bewahrt werden würde. C. Kammler weist allerdings darauf hin, dass, wenn man nur danach frage, welches literarische Verfahren die Ergebnisse der Geschichtsschreibung am vollständigsten in Fiktion umsetzten, man den kindlichen Leseinteressen kaum gerecht werden würde (vgl. Kammler, 1997, S.63ff).

Ich bin auch der Auffassung, dass gerade Freundschaften zu Gleichaltrigen neben der Beziehung zu den Eltern, Großeltern und Lehrerinnen in dem Gefühlsleben der Grundschul Kinder eine zentrale und bedeutende Rolle spielen. Diesen identifikatorischen Ansatz bietet die Geschichte von E. Reuter.

Wenn man die Position Judiths näher betrachtet, stellt man fest, dass Judith ein ebenso „normales“ Mädchen wie Lisa wäre, wenn die politischen Umstände andere wären; dies macht die Willkürlichkeit der Verfolgung deutlich. Im Streit fügt sie sich in die von der äußeren Umwelt schon längst vorbestimmte Opferrolle. Hierdurch werden die Erwachsenen als Verantwortliche dargestellt, indem sie als Mitläufer und Täter beschrieben werden, deutlich an der Haltung von Lisas Mutter zu sehen. In diesem Punkt erfüllt das Buch von Elisabeth Reuter, eine Forderung von Z. Shavits, dass die Erwachsenen in ihrer Rolle als Verantwortliche genannt werden. Diese

Verantwortung bezieht sich auf wichtige Personen in dem Leben der Mädchen, auf die Eltern von Lisa und die Lehrer in der Schule. Lisas erfolglose Suche nach Judith, umschrieben mit dem letzten Satz, steht für den Versuch Lisas, sich über die gleichgültige und verdrängende Haltung der Mutter hinwegzusetzen. Das offene Ende ist meiner Meinung nach eine sinnvolle Lösung und nicht ein missglückter Versuch, nur weil es das Thema "Holocaust nicht näher beschreibt. So können sich die Kinder selbständig Gedanken machen, was mit Judith und ihren Eltern passiert ist. Den Kindern wird der Spielraum gelassen, eigene Vorstellungen und Wissen in den Unterricht mit einzubringen. Hieraus können zusätzlich sich Fragen ergeben, die bei einer vorgefertigten Geschichte eventuell nicht aufgetreten wären. Die geschichtliche Darstellung die erfolgt, beschreibt die geschichtliche Wirklichkeit, so werden Hitler- Kult, Antisemitismus im Unterricht, Bücherverbrennung und die "Reichskristallnacht" angesprochen. Zusätzlich wird den Kindern ein positives Verhalten aufgezeigt, welches trotz seines Vorbildcharakters realistisch bleibt, indem Lisa versucht, an der Freundschaft festzuhalten, dann jedoch mitschuldig wird. Dies ermöglicht laut C. Kammler auch Grundschulkindern den Einblick in das tiefergehende Verständnis des Schuldproblems (vgl. Kammler, 1997, S. 64).

Kammler vermerkt, dass das Buch von E. Reuter jedoch nicht völlig risikofrei und distanziert auf der Ebene des "rein Literarischen" im Unterricht behandelt werden könne, da sich eventuell manche Kinder, insbesondere ausländische Kinder, mit der Opferrolle identifizieren. Ich bin jedoch der Meinung, dass man sich als Lehrerin, wenn man so ein Buch mit Kindern im Unterricht liest, der Thematik bewusst ist, so dass eine Bearbeitung auf "rein literarischer" Ebene für mich nicht nachvollziehbar ist. Dabei helfen die unter 2.4. genannten Fragestellungen, ob und wie man das Thema "Holocaust" vermitteln möchte. Wobei es nicht darum gehen kann, anhand eines Buches die komplexe Thematik des Nationalsozialismus abzuhandeln.

Dieses Buch kann einen guten Anlass bieten, den Nationalsozialismus und den Holocaust mit Kindern der Grundschule zu thematisieren. Es sollte aber mit einem weiterführenden Gespräch und der Vermittlung von historischen Zusatzinformationen verbunden werden, um die Betroffenheit, die es auslöst, aus den privaten Bezügen auch in das politische Zeitgeschehen zu transformieren.

Zusätzlich kann es auch gut in der Orientierungsstufe als Einstieg in das Thema verwendet werden, wenn noch kein spezielles Vorwissen aus der Grundschule mitgebracht wird. Das Nachwort von Antoinette Becker vermittelt den Kindern einfaches Hintergrundwissen zur jüdischen Geschichte und fordert die Kinder, am Beispiel von Lisa, als sie Judith auf dem Pausenhof gegen die Angriffe der Mitschüler hilft, zum eigenen Handeln auf. Das Nachwort ist jedoch nicht in den fließenden Ablauf des Buches integriert, so dass man es leicht unbemerkt bei Seite legt. Dabei enthält es viele wichtige Informationen, die zum besseren Verständnis beitragen können.

Bildliche Gestaltung:

Insgesamt fällt bei diesem Buch auf, dass Text und Bilder sehr eng aufeinander bezogen sind, was sicherlich dadurch zu erklären ist, dass beides aus einer Hand stammt.

Die Bildgestaltung des Buches wurde von S. Schönfeldt in der "Süddeutschen Zeitung" (1988) stark bemängelt. "Ein Beispiel: Auf einem Bild (S.13) lachen Kinder Judith aus, die bleckenden Zähne, die ausgestreckten Zeigefinger sind überdeutlich, das Gesicht der Judith: eine Pietá im Alter von sechs Jahren." Elisabeth Reuter antwortet darauf wie folgt: "Es ist unüblich im Bilderbuch, sich so auf die Gesichter zu konzentrieren und auch das Seelenlose, Deformierte zu zeigen... . Bei ,Judith und

Lisa' geht es ja um Gefühle, und ich habe mich beim Malen ausschließlich auf die beiden Kindergesichter konzentriert, damit die Kinder sehen können, was mit den beiden Mädchen geschieht. Also da sind: Unbefangenheit, Freude, Angst, schmerzliches Mitgefühl, Hoffnungslosigkeit, Trauer, Verzweiflung" (Weber, 1989, S.43).

Ich finde, dass es E. Reuter durch ihre große Darstellung der Gesichter gelingt, dem Leser einen Eindruck der Gefühle von Judith und Lisa zu geben. Der Text muss dem Leser nicht helfend unter die Arme greifen, um die Gefühle der Personen zu verstehen. Dies finde ich hilfreich für die Unterrichtspraxis, da die Möglichkeit geboten wird, abwechselnd mit dem Bild oder mit dem Text anzufangen. Kinder können durch die klare Darstellung der Gesichtsausdrücke im Vorfeld versuchen, die Gefühle der Mädchen und die Handlung zu beschreiben, dies bietet sich z.B. auf der kritisierten Seite 13 an.

Das ganze Blatt ist bis an die Ränder gefüllt, die Zeichnungen sind stark durchgearbeitet. Die Darstellung von Innen- und Außenräumen geschieht in einer krass wirklichkeitsgetreuen künstlerischen Darstellung. Bei der Zeichentechnik scheint es sich um eine Mischtechnik zu handeln: Elisabeth Reuter benutzt sowohl Buntstifte und Aquarellfarben. Die farbliche Gestaltung der Bilder ist ansprechend bunt gehalten. Sie unterstützt die verbreiteten rassenkundlichen Vorurteile, so wird Judith als Jüdin mit dunklen Haaren und Augen und Lisa als Vorbild des deutschen Mädels mit blonden Haaren und blauen Augen dargestellt. Dies stellt für mich keinen versteckten Antisemitismus dar, da ich denke, dass es die Aufgabe des Unterrichts ist, den Fakt des Vorurteils zu erarbeiten und deutlich zu machen.

NS- Symbole wie Hitlerbild, Hakenkreuzfahne, SA- Uniformen, Hitlergruß, Judenstern und nationalsozialistische Parolen und Plakate werden bildlich thematisiert.

Schade finde ich persönlich, dass nicht mehr darauf geachtet wurde, das Nachwort in das Buch zu integrieren. Man hat das Gefühl, dass es "versucht", sich heimlich hinten anzuschließen, und durch seine kleine und kursive Schrift regt es Kinder leider nicht zum Lesen an.

4.2. Roberto Innocenti: "Rosa Weiss"

Dieses Bilderbuch erschien 1986 im Alibaba Verlag, Text und Illustration stammen von Roberto Innocenti. "Rosa Weiss" wurde 1987 mit den Gustav- Heinemann-Friedenspreis ausgezeichnet und von der Kritik weitestgehend wohlwollend aufgenommen. Das Buch enthält kein Nachwort, jedoch ist zusätzlich zum Buch ein Materialband erhältlich, der auch über den Alibaba Verlag zu beziehen ist. Die äußere Form des Buches weist wieder ein DIN-A4-Hochformat auf und hat 27 Seiten.

Inhaltliche Darstellung und Interpretation des Buches:

Aus der kindlichen Perspektive der kleinen Rosa Weiss werden die Auswirkungen des Krieges und der Verfolgung in einer Kleinstadt dargestellt. Über die Geschichte der kleinen Rosa Weiss wird erzählt, wie sich das Leben in der Stadt verändert. Es beginnt mit winkenden Soldaten und fröhlichen Kindern unter Hakenkreuzfahnen und endet mit Hunger und Zerstörung. Stück für Stück wird hier die Kleinstadtidylle entlarvt (vgl. Kammler, 1997, S.62). Durch den beschreibenden Text und die detailgenauen Bilder erhält diese Geschichte einen beinahe sachlichen Charakter, auf dem die Wirkung des Buches beruht.

Der Text erzählt die Geschichte in ganz einfachen knappen Sätzen und gibt kaum nähere Erläuterungen zum Verständnis der Handlung. Eines Tages erlebt Rosa

Weiss, wie ein kleiner Junge aus einem Wagen fliehen will. Sie muss mit ansehen, wie er wieder eingefangen wird und wie man dann mit ihm weiterfährt. Rosa Weiss verfolgt die Spur und entdeckt ein Konzentrationslager. Sie sieht verharrende, unbeweglich scheinende Kinder hinter Stacheldraht. Als ein Kind sagt, dass es Hunger habe, reicht Rosa Weiss ihr Pausenbrot durch den Zaun.

Rosa Weiss ist Identifikationsfigur auf unterschiedlichen Ebenen. Zuerst in der Position eines außenstehenden Beobachters, dann in der aktiven Rolle eines Kindes, das für ein Kind Naheliegenderes tut, den Hungernden im Lager Essen zu bringen. Es werden keine Gedanken und Gefühle beschrieben oder Dinge hinterfragt. So wird zum Beispiel nicht gesagt, wie sich Rosa Weiss fühlt, als sie das Lager entdeckt oder wie sie sich fühlt, als sie nach dem langen, eisigen Winter, trotz der Wirren in der Stadt, wieder in den Wald läuft, das Lager verschwunden und der Stacheldraht zerstört ist. Auch wird der Bürgermeister Schröder von Anfang an erwähnt und sein Tun beschrieben, ohne dies in irgend einer Form zu erklären, in Frage zu stellen. So wirft das Buch bis zur letzten Seite viele Fragen auf, die eine weitere intensive Auseinandersetzung mit der Thematik erfordern. Deshalb wurde das Buch für die Unterrichtseinheit nicht als Einstieg gewählt, sondern nur, um die Lagerthematik zu verdeutlichen, die hier thematisiert wird. Dadurch, dass das Buch so viele Fragen aufwirft, fordert es offensichtlich dazu auf, sich mit der Problematik weiter auseinander zu setzen. Wie viel an Fragen geklärt werden kann, ist von dem Entwicklungsstand der Schüler abhängig, jedoch sollten alle gestellten Fragen auch eine Antwort finden.

Misst man das Buch an Shavits Kriterien, so kann man deutlich feststellen, dass hier der Versuch unternommen wird, eine "gute Tat" darzustellen, den Kindern also ein positives Handlungsschema aufzuzeigen. Meiner Auffassung nach versucht R. Innocenti, den jungen Lesern einen Zugang zur KZ- Thematik zu eröffnen. Dies gelingt ihm nicht einwandfrei, da die bildlich dargestellten KZ- Insassen hinter Stacheldraht namenlos bleiben und ihr weiteres Schicksal nach der Auflösung des Lagers im Buch nicht angesprochen wird. Sicher kann man R. Innocenti daraus keinen versteckten Antisemitismus vorwerfen, allerdings tauchen die Juden trotzdem nur als sprachlose Phänomene auf.

C. Kammler ist der Ansicht, dass die Frage der Verantwortung in dem Buch weitestgehend unter den Tisch fällt und nur eine Person, Bürgermeister Schröder, den Status des einzig Verantwortlichen erhält (Kammler, 1997, S.62). Ich denke aber, dass die Frage der Verantwortung nur zunächst allein in der Person des Bürgermeisters Schröder vereinigt ist, später jedoch auch zu fragen sein wird, warum Rosa Weiss mit niemandem, auch nicht mit ihrer Mutter, über ihre Entdeckung spricht und warum die Menschen in der Stadt immer misstrauischer werden, wodurch die Rolle der Verantwortung nicht mehr allein auf Bürgermeister Schröder abgewälzt werden kann.

Problematisch bleibt jedoch das Ende, Rosa Weiss wird von Soldaten erschossen. Hierdurch kann es leicht geschehen, dass das Augenmerk auf das Schicksal von Rosa Weiss gelenkt wird, und das Schicksal der jüdischen Kinder, um die es eigentlich geht, in den Hintergrund tritt. "Hätte Innocenti seine Titelfigur nach der Auflösung des Lagers unversehrt nach Hause gehen lassen, so wären die Fagemöglichkeiten der Kinder sicher andere gewesen" (Kammler, 1997, S.63). Da mich diese Frage in der Vorbereitung ebenso beschäftigt hat, habe ich für die Thematisierung im Unterricht, nachdem das ganze Buch gelesen war, eine Reduktion vorgenommen, die darin bestand, dass die Kinder sich nach der 22sten Seite ein eigenes Ende des Buches überlegen sollten. Hierdurch wurde die

Möglichkeit eröffnet, die Frage, "Was ist mit den jüdischen Kindern aus dem Konzentrationslager passiert?", zu erarbeiten.

In Anbetracht der vielen Fragen, die das Bilderbuch "Rosa Weiss" offen läßt, ist es naheliegend, auf den dazugehörigen Materialband zurückzugreifen. Er bietet die Möglichkeit, sich ein umfangreiches Hintergrundwissen anzueignen und regt darüber hinaus aufgrund seiner Auswahl an, sich mit dem Thema persönlich auseinander zu setzen. Beides gehört, denke ich, zu den Voraussetzungen, unter denen der Einsatz des Bilderbuches sinnvoll ist.

Bildliche Gestaltung:

Die Geschichte "Rosa Weiss" wird hauptsächlich über die Bilder vermittelt. Sie nehmen den überwiegenden Teil der einzelnen Seiten ein. Der Text, in seiner Bedeutung dem Bild untergeordnet, steht in relativ kleiner, jedoch gut lesbarer Schrift am oberen Rand der Seite, er "überschreibt" die Bilder.

Die Bilder beeindrucken durch ihre dunklen, düsteren Farben und die präzise zeichnerische Darstellung bis in die kleinsten Einzelheiten. Oft sind es gerade die Details, die dem Leser das Besondere der Zeit verdeutlichen. Der Leser sieht Parolen an den Hauswänden, den Hitlergruß, Soldaten mit Gewehren und die Häftlinge im Lager, halb verhungert in ihrer gestreiften Sträflingskleidung mit dem gelben Stern.

Oft werden bestimmte Symbole in einem kräftigen Rot abgebildet, was sie aus dem Bild hervorstechen läßt, diese Auswahl der Farben wird gleich auf der ersten Seite deutlich. Hier heben sich die Hakenkreuzfahnen in einem leuchtenden Rot von dem übrigen Bild ab. Rosa Weiss selbst ist durch das leuchtende Rot ihrer Haarschleife sofort erkennbar. Auf dem letzten Bild, auf dem Rosa Weiss abgebildet ist, hält sie eine lila Blume in der Hand, die dem sonst sehr düsteren Bild eine starke Ausdruckskraft verleiht. Eine Ausnahme stellt das letzte Bild dar hier wird eine bunte Blumenwiese gezeigt, mit der meiner Meinung nach das Ende des Krieges verdeutlicht werden soll. Als Erinnerung an Rosa Weiss hängt an dem Rest des Stacheldrahtes immer noch die lila Blume, allerdings vertrocknet.

Stellungnahme:

Trotz mancher Kritikpunkte habe ich diese Kinderbücher in der von mir geplanten Einheit verwendet. Ich finde den Anspruch, den Zohar Shavit an die Kinderliteratur zu dieser Thematik stellt zu hoch. Ich denke, dass es die Aufgabe der Grundschule ist, für dessen Altersgruppe die Bücher konzipiert wurden, nur einen Einstieg in das Thema zu geben, wie es auch von G. Beck, M. Heyl und M. Dahrendorf thematisiert wird. Texte als ideologische Form der Verarbeitung des Nationalsozialismus oder als Antwort auf die Herausforderung durch den Nationalsozialismus sollten meiner Absicht nach dem Mittel- und Oberstufenbereich vorbehalten bleiben.

Unabdingbar bleibt bei jedem der Bilderbücher eine weitere intensive Beschäftigung um die geschichtliche Wirklichkeit zu sichern.

5. Welt- und Umweltkunde und Sachunterricht

Da ich die Möglichkeit hatte, die geplante Unterrichtseinheit in der fünften Klasse an der Orientierungsstufe im Fachbereich Welt- und Umweltkunde (WUK) durchzuführen, sollen hier zunächst die Aufgaben und Ziele des Fachbereiches genannt werden. Im Anschluss werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Fachbereiches Welt- und Umweltkunde und die des Sachunterrichts der Grundschule erläutert und die Möglichkeit aufgezeigt, dass diese Thematik auch in der Grundschule zu erarbeiten wäre.

5.1 Aufgaben und Ziele des Fachbereiches Welt- und Umweltkunde unter Berücksichtigung des Themas

Der Fachbereich Welt- und Umweltkunde hat laut Rahmenrichtlinien (RRL) für die Orientierungsstufe die Aufgabe, den Schülern Grundlagen menschlichen Zusammenlebens in Raum und Zeit zu vermitteln. Es sollen Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen wirtschaftlichen, sozialen, politischen und räumlichen Bedingungen und Folgen sowie ihre historische Entwicklung aufgezeigt werden (Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.4). Dies begründet, den "Nationalsozialismus" als Unterrichtsthema zu behandeln, da dort eine historische Entwicklung aufgezeigt wird, die heute noch Auswirkungen auf unser Leben hat und somit von Bedeutung ist. Ebenso werden Grundlagen menschlichen Zusammenlebens aus einer politisch anderen Zeit den Kindern nahegebracht. Dieses Negativbeispiel des "Nationalsozialismus", in dem Menschenrechte missachtet wurden, zu thematisieren und die Verantwortung jedes einzelnen für die Gegenwart und Zukunft deutlich zu machen, kann zu verantwortungsbewussten Handeln führen und zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.4).

Da die Schüler Probleme aus ihrer Umwelt ganzheitlich wahrnehmen, muss sich dies auch im Unterricht widerspiegeln. Dies erfordert einen Zugang auf zwei Ebenen, d.h. gesellschaftliche Realität muss aufgeschlossen werden, zusätzlich muss den Schülerinnen und Schülern der Zugang zu Sachstrukturen eröffnet werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.4). Dies bietet die Unterrichtseinheit "Nationalsozialismus" an, sich zum einen mit den Lebensumständen der Gesellschaft zu beschäftigen und zum anderen die politischen Gegebenheiten anhand von historischer Quellenarbeit zu beleuchten und somit die Zusammenhänge des politischen Systems der damaligen Zeit verständlicher zu machen. Diese Schwerpunktsetzung soll auf der einen Seite durch die Bilderbücher, die sich mit den Lebensbedingungen der Menschen beschäftigen, und auf der anderen Seite durch die Arbeit mit historischen Quellen, die den Sachverhalt beschreiben, erreicht werden.

Die Welt- und Umweltkunde soll die umfassenden Ansätze des Sachunterrichts der Grundschule fortführen und vertiefen und damit den Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler erweitern und auf die Lernanforderungen der weiteren Schulformen vorbereiten. Aufgrund dessen ist der Fachbereich WUK in die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde untergliedert (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.4). Da es auch schon in der Grundschule um die Vermittlung historischen Lernens geht, muss dieser Erfahrungshorizont erweitert werden. Neue oder bereits angesprochene Themen werden vertieft. Um herauszufinden, welches Vorwissen Kinder über den Nationalsozialismus mit in die Orientierungsstufe bringen, kann am Anfang der Unterrichtseinheit beispielsweise ein Brainstorming durchgeführt werden, um dem Wissensstand der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden.

Die ausgewählten Themen des WUK- Unterrichts liegen im Frage- und Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.5). Dabei muss die fortschreitende Medialisierung der Kindheit berücksichtigt werden, denn dadurch können Themen das Interesse der Schüler hervorrufen, die eventuell noch nicht vorgesehen sind, eine Bearbeitung unter Umständen jedoch sinnvoll erscheint. So zum Beispiel bei einer massiven Thematisierung eines bestimmten Ereignisses in den Medien, z.B. 1995, 50 Jahre

nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges oder auch nur durch die Nähe eines Denkmals oder die Erzählungen der Großeltern.

Die Inhalte des Fachbereichs Welt- und Umweltkunde müssen folgenden didaktischen Forderungen genügen: z.B.

dem Prinzip der Betroffenheit, der Bedeutsamkeit, der gesellschaftlichen Relevanz

dem Prinzip der Anschaulichkeit, der Wirklichkeitsnähe, der Einsichtigkeit

dem Prinzip der Sachbezogenheit, der Sachgemäßheit, der Wissenschaftsrelevanz

(Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.5)

Das Thema "Nationalsozialismus" ruft bei den Schülerinnen und Schülern Betroffenheit hervor und hat aufgrund der nicht abreißenden Ausschreitungen der Neonazis in unserer Gesellschaft leider immer noch eine große aktuelle Bedeutung und gesellschaftliche Relevanz. Das Prinzip der Anschaulichkeit soll durch den einfachen Zugang mit Kinderliteratur geschaffen werden, in der Kindern von Situationen berichtet wird, die sie aus ihrer unmittelbaren Umgebung kennen und die für sie von Bedeutung sind, z.B. von Freundschaften, Schulsituation der damaligen Zeit.

Die Sachgemäßheit und wissenschaftliche Relevanz, die durch die zahlreichen Forschungen auf dem Gebiet des "Dritten Reiches" ein vielfältiges Angebot bereithält, kann durch die Arbeit mit historischen Quellen und Berichten von Zeitzeugen gesichert werden.

5.2 Lernziele - Bezug zum Thema:

Die Schülerinnen und Schüler sollen: z.B.

erkennen, dass menschliches Handeln von zeit- und raumbedingten Voraussetzungen abhängig ist, die Rahmen für die Freiheit des Handelns von Personen und Gruppen bilden

erkennen, dass jedes Entwicklungsstadium nur aus der Vergangenheit verständlich wird und dass gesellschaftliche Entscheidungen zu grundlegenden Veränderungen führen können, die die Lebensbedingungen nachfolgender Generationen beeinflussen

erkennen, dass Ereignisse und Entwicklungen von den Interessen, Entscheidungen und Handlungen einzelner und denen von Gruppen abhängen

(vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.5)

Das Thema "Nationalsozialismus" als Unterrichtsthema kann dazu beitragen, die geforderten Lernziele zu erreichen. Es können Handlungen aus der Zeit des "Dritten Reiches" thematisiert werden, die bis heute noch Auswirkungen auf unsere Gesellschaft haben, so z.B. die geringe Zahl von jüdischen Mitbürgern in Deutschland. Dass Entscheidungen zu grundlegenden Veränderungen führen können, die die Lebensbedingungen der nachfolgenden Generationen verändern, ist den Schülerinnen und Schülern eventuell schon aus Erzählungen von Großeltern bekannt und kann durch das Thema vertieft oder auch erst eröffnet und durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit verständlich gemacht werden. Der "Nationalsozialismus" bietet sich an, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass Ereignisse und Entwicklungen von den Interessen einzelner abhängen können, diese jedoch auch von großen Gruppen unterstützt oder getragen werden müssen.

Die Methoden des WUK- Unterrichtes (z.B. Collagen, Rollenspiele, Interview) sollen dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten und durch eigene Beobachtungen, durch Befragungen und Informationen aus den Medien lernen, Sachverhalte auszuwerten. Zusätzlich sollen sie die Schülerinnen und

Schüler anleiten, Sachberichte und Zusammenfassungen mündlich darzustellen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.6). Diese Methoden sollen auch in der geplanten Unterrichtseinheit Verwendung finden, indem die Gruppenarbeiten zu einzelnen Unterrichtsaufgaben in der Klasse präsentiert werden.

5.3 Lernziele zum Thema 5.3: Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus

Das Thema steht in den RRL in dem Themenbereich: "Menschen verschiedener Kulturkreise leben zusammen" und ist ein verbindliches Unterrichtsthema (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.18). Die Intention des Themenbereiches ist es, den Schülerinnen und Schülern die Chancen und Probleme einer multikulturellen Gesellschaft zu verdeutlichen und ihnen dies am Beispiel der Vergangenheit und Gegenwart zu thematisieren. Konflikte wie Tradition, Verhalten und Denken der verschiedenen Menschen sollen in den Unterricht eingehen. Die Beschäftigung mit diesem Bereich sollte zu einer gegenseitigen Akzeptanz und zu einem toleranteren Miteinander führen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.18). Dabei sind vor allem didaktische Vorgaben zu beachten:

Bezugspunkte der thematischen Auseinandersetzung sollten vor allem Beispiele aus dem Alltagsleben von Kindern aus der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur sein. Dem Alter der Schülerinnen und Schüler nicht angemessene Darstellungen der NS-Verbrechen und Kriegereignisse müssen vermieden werden.

Ziel ist es, erste Einsichten anzubahnen und Bereitschaft zu wecken, sich mit diesem Thema zu beschäftigen (Kolb, 1993, S.139).

Aufgrund des Themas "Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus" sollen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich das Leben durch die nationalsozialistische Herrschaft veränderte, weil die NS-Diktatur die Menschenrechte missachtete, die Demokratie zerstörte, die persönliche Freiheit einschränkte und in alle Lebensbereiche eingriff (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.23). Die genannten Lernziele des Themas werden anhand des Buches "Judith und Lisa" in der folgenden Unterrichtseinheit thematisiert. Das Buch setzt sich mit den Lebensumständen von Kindern zur Zeit des Nationalsozialismus auseinander und beschreibt die Veränderungen in dem Leben der Personen, z.B. Konflikte zwischen Eltern und Kindern aufgrund politischer Ansichten, Zerstörung von Freundschaft durch ein neues Feindbild oder die Veränderungen in der Schule – Einführung der Rassenkunde. Hierdurch soll den Kindern ein einfacher Zugang zu den Lerninhalten gegeben werden.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Nationalsozialisten alle Menschen, die Kritik an ihrem System übten, und alle, die sie als minderwertig erklärten, demütigten, entrechteten, verfolgten und in Gefängnisse und Konzentrationslager sperrten und sehr viele von ihnen ermordeten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.23). Anhand des Buches "Judith und Lisa" wird auf die Entrechtung von jüdischen Mitbürgern eingegangen, da sie innerhalb der Geschichte thematisiert wird, jedoch wurde weiterführend die Arbeit mit historischen Quellen hinzugezogen, um den Kindern die geschichtliche Wirklichkeit zu demonstrieren. Die Konzentrationslagerthematik wird anhand des Bilderbuches "Rosa Weiss" behandelt. Da das Buch viele eigene Gestaltungsfreiheiten eröffnet, wird die Thematik durch Berichte von Zeitzeugen vertieft.

Den Schülerinnen und Schülern soll zudem eine positive Handlung entgegen des politischen Systems damaliger Zeit aufgezeigt werden. Deshalb sollen die

Schülerinnen und Schüler erfahren, dass es damals Menschen gab, die das Unrecht erkannten und den Mut hatten, oft unter Einsatz ihres Lebens, Widerstand zu leisten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1992, S.23). Ein leiser Widerstand wird in dem Buch "Rosa Weiss" deutlich, indem diese den Hungernden im Lager welches sie entdeckt hat Essen bringt. Das sie dies unter Einsatz ihres Lebens tut, wird am Ende des Buches klar genannt, da sie erschossen wird. Trotzdem ist der Wille des positiven Handelns in den Mittelpunkt der Thematik zu stellen, um Kindern einen Lösungsweg anzubieten.

5.4 Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Welt- und Umweltkunde und Sachunterricht

Der äußere Aufbau der Rahmenrichtlinien des Fachbereichs WUK und des Sachunterrichts entsprechen sich zunächst in der Gliederung. Zuerst werden bei beiden die Aufgaben und Ziele des Fachbereiches genannt und somit das Fach charakterisiert.

Die RRL des Sachunterrichts stellen danach sehr deutlich die Auswahlkriterien für die Lerninhalte vor, Bedeutsamkeit, Zugänglichkeit und Ergiebigkeit. Die RRL des Fachbereichs Welt- und Umweltkunde unterteilen hier nicht, sondern nennen die didaktischen Forderungen im einführenden Text zu den Aufgaben und Zielen des Faches, z.B. Prinzip der Betroffenheit, der Bedeutsamkeit und der gesellschaftlichen Relevanz. Der erste große Unterschied ist die Charakterisierung der Fächer. Indem der Sachunterricht sich als gesamtes Fach sieht, zwar mit der Forderung zu fächerübergreifender Arbeit, integriert das Fach Welt- und Umweltkunde die Fächer Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde in seinen einzelnen Problembereichen und wendet Methoden der drei Fächer an, um die Problembereiche und Inhalte des Faches zu lösen. Hierbei wird die Aufgabe des Fachbereiches WUK deutlich, auf die weiterführenden Schulformen vorzubereiten und Lernschwerpunkte dieser aufzugreifen.

Der Sachunterricht ist wie der WUK- Unterricht in einzelne Lernfelder unterteilt, die im Fach Welt- und Umweltkunde zunächst alle unter den gleichen Lernzielen stehen, später jedoch die Lernziele in den einzelnen Unterthemen speziell genannt werden. Der Sachunterricht thematisiert die groben Lernziele der Lernfelder schon vorher und beschreibt später noch die differenzierten Lernziele der einzelnen Themen.

Im Sachunterricht könnte das Thema "Nationalsozialismus- Schwerpunkt Holocaust" in dem Lernfeld: "Zusammenleben der Menschen" aufgegriffen werden, da dort den Schülern ein erster Zugang zu geschichtlichen Themen eröffnet werden soll. In dem Fachbereich Welt- und Umweltkunde ist es als verpflichtendes Thema in dem Lernfeld "Menschen wachsen in eine Gesellschaft hinein" benannt. Da es in den RRL verankert ist, muss es nicht weiter begründet werden. Wichtig ist die genaue Betrachtung der vorgegebenen Lernziele und Aufgaben der Fächer im Vergleich, da der Fachbereich WUK die Aufgabe hat, die umfassenden Ansätze des Sachunterrichts aufzugreifen und zu vertiefen. Die Grundlage von Bildung, die in der Grundschule im Sachunterricht geschaffen wurde, soll in der Orientierungsstufe erweitert werden.

5.5 Aufgaben und Ziele im Vergleich

Der Sachunterricht hat sich das oberste Ziel gesetzt, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu erschließen, soweit

sie für sie bedeutsam und zugänglich sind. Der Fachbereich WUK möchte die Bildung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und ihnen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens in Zeit und Raum vermitteln. Diese Punkte unterscheiden sich nicht direkt, machen aber den unterschiedlichen Schwerpunkt der Fächer deutlich.

Eine Gemeinsamkeit ist, dass sie bei den Schülerinnen und Schüler Interesse wecken und zu ein Geschichtsverständnis anbahnen möchten. Zusätzlich soll der Unterricht zu einem bewussten und verantwortungsvollem Sozialverhalten erziehen. Überschneidungen finden sich im Vergleich des Lernbereiches "Zusammenleben der Menschen" im Sachunterricht und den allgemeinen Aufgaben des Faches WUK. Das genannte Lernfeld will schwerpunktmäßig ein Geschichtsverständnis anbahnen und greift somit auf das integrierte Fach Geschichte des Welt- und Umweltkundeunterrichts zurück. Hier soll das Interesse an der Vergangenheit wachgehalten, erweitert oder erst geweckt werden. Das Fach WUK baut darauf auf und versucht, den Frage- und Erfahrungshorizont der Kinder zu erweitern.

Abschließend ist festzustellen, dass der Sachunterricht Möglichkeiten bietet, das Thema zu behandeln, auch wenn es noch nicht in den Rahmenrichtlinien verankert ist. Dabei ist zu beachten, dass die RRL für den Sachunterricht 1982 erstellt und seitdem nicht mehr überarbeitet wurden, was meiner Meinung nach eine Aktualität der Inhalte in Frage stellt. Die RRL des Faches WUK beinhalten das Thema "Nationalsozialismus" als verpflichtendes Unterrichtsthema und sind aufgrund des Herstellungsdatums 1992 als aktueller einzustufen.

6. Didaktische Begründung

Das Thema "Nationalsozialismus" im Unterricht bietet viele Ansatzpunkte, um pädagogischen Intentionen zu realisieren.

Zentrale Begriffe der traditionellen Pädagogik wie Selbsttätigkeit, Anschauung, Lebensnähe und exemplarisches Lernen lassen sich mit den didaktischen Vorstellungen ebenso in Verbindung bringen wie entdeckendes und erfahrungsoffenes Lernen und Schülerorientierung. Um diese Ziele zu verwirklichen, habe ich in der geplanten Unterrichtseinheit Bilderbücher ausgewählt, um den SchülerInnen einen ersten exemplarischen Zugang zu dem Thema zu eröffnen. Collagen und Rollenspiele innerhalb der Unterrichtseinheit sollen es den Schülerinnen ermöglichen, selbsttätig am Unterricht teilzunehmen. Der außerschulische Lernort weist die Möglichkeit für die SchülerInnen auf, situationsbezogen und entdeckend zu lernen.

In jedem Falle soll sowohl im Sachunterricht und, als auch, im Welt- und Umweltkundeunterricht der Erfahrungsbereich der SchülerInnen zum Angelpunkt des Lernens gemacht werden. Lernprozesse sollen nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern auch und insbesondere im affektiven und sozialen Bereich und auf der Ebene praktischen Handelns und Gestaltens initiiert werden.

Da die Thematik in die Erfahrungs- und Interessenbereiche der SchülerInnen hineingreift und zahlreiche Ansätze für handlungsbezogenes Lernen bietet, ist es auch relativ leicht, eine Schulklasse immer wieder zu intensiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu motivieren.

6.1 Propädeutik

Laut Fremdwörter- Duden meint Propädeutik "Einführung in die Vorkenntnisse für ein wissenschaftliches Studium" (Duden, 1991, S.340).

Der Begriff wurde zunehmend auch in anderen Fachbereichen angewandt und trat somit auch in der Diskussion um die Möglichkeiten und Aufgaben der Grundschule auf.

Seit Gründung der Grundschule 1920 ist es die zentrale Aufgabe der Grundschule, alle SchülerInnen individuell zu fördern und auf die kommenden Schulen vorzubereiten.

Die spezielle Aufgabe des Sachunterrichtes ist es deshalb, "entsprechend der Struktur der Gegensätze und der *propädeutischen Aufgabe der Grundschule für den Sachunterricht* der weiterführenden Schulen dem Schüler im Ansatz fachliche Aspekte und Methoden. *Dementsprechend gliedert er sich in fachliche Bereiche* (Sozial- und Wirtschaftslehre, Geschichte, Erdkunde, Biologie, Physik/Chemie)" zu öffnen (Beck/Claussen, 1991, S.247).

Der Nationalsozialismus stellt ein Thema in den weiterführenden Schulen dar, welches in dem Fachbereich Geschichte thematisiert wird. Da sich der Sachunterricht aufgrund seiner propädeutischen Aufgabe in fachliche Bereiche untergliedert, zu denen auch das Fach Geschichte zählt, ist es meiner Meinung nach wichtig, auch in diesem Bereich den SchülerInnen einen ersten Zugang zur Thematik zu eröffnen. Das Thema Nationalsozialismus ist für unsere Gesellschaft eines der wichtigsten geschichtlichen Themen, allein durch die bis heute noch spürbaren Auswirkungen, z.B. bis vor wenigen Jahren die Existenz der DDR und die momentanen Auseinandersetzungen über den Einsatz der deutschen Soldaten im Kosovo. Zu diesen Diskussionen erhalten die SchülerInnen über die Medien täglichen Zugang.

Zu berücksichtigen bleibt im Unterricht die Verständnisfähigkeit der SchülerInnen sie sollen durch die Thematisierung nicht überfordert werden. Das Ziel ist die Anbahnung eines Geschichtsverständnisses und das Wecken des Interesses an der historischen Wirklichkeit, welches es in den weiterführenden Schulen aufzugreifen und zu vertiefen gilt.

6.2 Politisch-soziales Lernen

Soziales und politisches Lernen soll die Schüler qualifizieren, gesellschaftliche Konflikte zu analysieren. Dies kann der Unterricht am besten, wenn Konflikte der Gesellschaft Ausgangspunkt des schulischen Lernens sind.

Hierbei kann auch ein Konflikt aus der Geschichte gewählt werden, wenn er für die SchülerInnen zugänglich erscheint und in ihrem Erfahrungshorizont wiederzufinden ist. Die zunehmende Medialisierung der Kindheit ist hierbei zu beachten, da dadurch Themen in den Erfahrungshorizont von Kindern treten, die Erwachsenen eventuell aufgrund der Befürchtung die SchülerInnen zu überfordern nicht thematisiert hätten.

Aufgabe des sozialen und politischen Lernbereiches ist es, den SchülerInnen stufenweise die Beziehung und Abhängigkeit zwischen dem Individuum und der sozialen und politischen Umwelt zu erschließen. Hierbei sollen die SchülerInnen lernen, dass sie ein Recht auf Selbstverwirklichung haben. Gleichzeitig sollen sie erfahren, dass neben ihnen andere Menschen das gleiche Recht haben. Sie sollen erkennen, dass man sich zur Durchsetzung von Interessen organisieren kann und dass die dabei entstehenden Konflikte nicht als Übel, sondern als Aufgabe verstanden werden müssen.

Sie sollen erfahren, dass man Konflikte austragen muss. Erkennen, dass es wichtig ist, sich anzupassen und sich abzugrenzen und sich dabei immer wieder zu fragen, wie Ursachen und Folgen des Handelns aussehen und welche Auswirkungen Sachverhalte und Fremdverhalten auf eigenes Verhalten haben und umgekehrt. Zusätzlich sollen sie lernen, Sachverhalte und Verhaltensweisen nach ihrem Ziel zu hinterfragen. Sich Gedanken zu machen, wie man sie zum Zweck der "Emanzipation" verändern, sie wahren oder erreichen kann (vgl. Beck/Claussen, 1979, S.205).

Um diese Ziele des sozialen und politischen Lernens zu erreichen, erachte ich es als sinnvoll, das Thema Nationalsozialismus im Unterricht der Grundschule zu behandeln. Hierbei können gesellschaftliche Konflikte thematisiert werden und die Beschneidung der Selbstverwirklichung durch ein politisches System erkannt werden. Die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, sich selbständig Gedanken zu machen, welche Ziele im Nationalsozialismus verfolgt wurden und wie man sich heutzutage verhalten kann, damit es keine Wiederholung gibt. Auch kleine soziale Probleme können so innerhalb der Klasse thematisiert werden, wie z.B. Ausgrenzung von Ausländern. Dies stellt eine Verbindung zwischen großen geschichtlichen Themen und den schülerrelevanten Bedürfnissen her. Geschichte kann den SchülerInnen eigene Problemen deutlich und nachvollziehbar machen.

Im Sinne einer politischen Erziehung wird für die SchülerInnen am Beispiel des thematisierten Widerstandes gegen den Nationalsozialismus im Buch "Rosa Weiss" nachvollziehbar, dass Widerstand nicht nur von "großen" Persönlichkeiten leistbar ist, sondern dass "alltägliche" Personen, Menschen, die auch in ihrer Umgebung leben, Jugendliche, die fast Altersgenossen sind, für ihre Überzeugung eingetreten sind.

Durch diese Handlungsorientierung auf einer auch für SchülerInnen dieser Altersstufe vorstellbaren Ebene ergibt sich die Chance, dass die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus im affektiven Bereich eine antinationalsozialistische demokratische Einstellung in Ansätzen ausbildet.

Angesichts der verstärkten Aktivitäten nationalsozialistischer Gruppen, die bewusst die Taten des NS- Regimes verleugnen oder verniedlichen, muss bereits der Unterricht in der Grundschule solchen Bestrebungen durch Aufklärung über die historische Wahrheit entgegenwirken.

6.3 Fächerübergreifendes Lernen

"Lebenszusammenhänge und Erlebniszusammenhänge sollen im Unterricht aufgezeigt werden - nicht Fachstrukturen" (vgl. Burk/Claussen, 1994, S.22)

Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Unterricht in der Grundschule auf gefächerten Unterricht, der lediglich auf die Wissenschaft ausgerichtet ist, verzichten. Diese Art des Lernens wird der Komplexität der Lebensvorgänge und kindlichen Denk- und Handlungsinteressen nicht gerecht.

Laut Rahmenrichtlinien ist es sinnvoll, fächerübergreifenden Unterricht anzubieten, der es den SchülerInnen ermöglicht, einen komplexeren Zugang zu Grundproblemen und Handlungschancen der heutigen Gesellschaft zu bekommen. In der Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus wird dies anhand von Bilderbüchern und einem außerschulischen Lernort verwirklicht.

Außerschulische Lernorte stellen reale und komplexe Erfahrungsfelder und Situationen dar. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, Grundprobleme und Handlungschancen der heutigen Welt aufzuspüren, zu erschließen und sie fächerübergreifend zu beurteilen.

Im Erforschen eines Wirklichkeitsausschnitts unter wechselnden Perspektiven liegt das Ziel, den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde der Reformpädagogik zu

überwinden und die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Lehrens und Lernens in der Grundschule einzulösen.

Die Verbindung zum Deutschunterricht hält die Möglichkeit bereit, durch Hilfe der Sprache Lebenswirklichkeiten bewusst und dauerhaft zu erfassen. Sie stützt die Wahrnehmung und trägt entscheidend zur denkenden Durchdringung der Sachverhalte bei (Niedersächsisches Kultusministerium, 1982, S. 5).

Der Deutschunterricht in der Grundschule soll weiterhin den SchülerInnen helfen, die (geschichtliche) Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache zu erschließen.

Der Schüler bedarf der Sprache, um sich in unterschiedlichen Situationen zu verständigen, um die Aussagen der anderen zu verstehen und sich zu informieren (Niedersächsisches Kultusministerium, 1984, S.4).

Durch altersgemäße Texte kann den SchülerInnen ein erster Zugang eröffnet werden. Dieser Zugang bewegt sich nicht nur auf einer vermittelnden Ebene, sondern regt die SchülerInnen durch den emotionalen Bezug an, insbesondere bei dieser Thematik, als mündiges Individuum die Texte zu lesen und zu beurteilen.

6.4 Situationsbezogenes Lernen

Die Termini Lebenssituation, Realsituation, Lernsituation und Pädagogische Situation tauchen in verschiedenen Begründungszusammenhängen auf und fordern gemeinsam mit dem "Situationsbezogenem Lernen" die Lebensbedeutsamkeit von Unterricht und Erziehung. Was Lebensbedeutsamkeit beinhaltet ist von verschiedenen Pädagogen unterschiedlich definiert worden. (vgl. Burk/Claussen, 1994, S.21)

Die Lebensbedeutsamkeit von Unterricht und Erziehung kommen dann zusammen, wenn Erfahrungen in Lebenssituationen und die Reflexion dieser Erfahrungen ständig miteinander korrelieren. Hierzu ist ein von Handlungsdruck freier Raum notwendig, der die gewisse Distanz zu den Erfahrungen und Lebenssituationen schafft.

Dies soll der Unterricht anhand von Rollenspielen zu geschichtlichen Konfliktsituationen ermöglichen. Dabei wird das Rollenspiel einerseits als eine Möglichkeit gesehen, politisch- soziales Lernen in der Schule nicht nur verbal über Gespräche abzuhandeln, sondern zum anderen den besonderen Simulationscharakter hervorzuheben, der ein angstfreies Erproben ohne Sanktionsdruck ermöglicht. Geschichtliche Konfliktsituationen die so erspielt werden, können keineswegs die Übertragung auf reales Verhalten sicherstellen. Rollenspiele können jedoch bei dieser Thematik eine Methode darstellen, die Lebensbedingungen und Verhaltensweisen der damaligen Zeit bewusst zu machen und dazu auffordern sie in Zukunft zu verändern, z.B. sich für andere einzusetzen und den Mut zu haben Ungerechtigkeiten deutlich zu artikulieren.

7. Zur Lerngruppe

7.1 Angaben zur Klassensituation allgemein

Vom 29. Januar bis zum 04. März dieses Jahres habe ich unter Aufsicht von Herrn Rainer Schumann in der 5. Klasse der Geschwister- Jacobs- Orientierungsstufe wöchentlich 4- 5 Stunden Welt- und Umweltkundeunterricht erteilt. Thema der Unterrichtseinheit war "Nationalsozialismus- Schwerpunkt Holocaust".

Die zu beschreibende Lerngruppe wurde mit dem beginnenden Schuljahr neu zusammengestellt und besteht zur Zeit aus zehn Schülerinnen und elf Schülern, im Alter zwischen 10,10 und 11,11 Jahren.

Bevor ich im Januar in die Klasse kam, waren mir die Schülerinnen und Schüler und Herr Schumann unbekannt.

Ich habe die Klasse in der Zeit der Unterrichtseinheit als sehr kontaktfreudig und kooperativ erlebt, was auch die Lust der Kinder an einer häufigen Gruppenarbeit ausdrückte. Dabei muss jedoch auf die einzelnen Gruppenkonstellationen geachtet werden, da in der Klasse feste Freundescliquen bestehen, diese jedoch für die Arbeitssituation nicht immer die effektivsten sind. Kleine Probleme im sozialen Bereich gibt es, welche aber eher auf Einzelne beschränkt sind. Die Klasse erscheint trotz der kurzen gemeinsamen Zeit als relativ gestärkte Einheit, hierzu tragen gemeinsame Klassenausflüge bei, die in Abständen stattfinden. Zusätzlich wird jedoch die geplante Klassenfahrt das "Wir- Gefühl" stärken.

Der Unterricht verläuft, bedingt durch Störungen einiger Schüler, teilweise unruhig. Jedoch sind die Schüler ansprechbar und lenken relativ schnell wieder ein, wenn sie auf ihr Verhalten angesprochen werden, so dass eine Bearbeitung in ruhiger Atmosphäre wieder möglich wird.

Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, sich am Unterricht zu beteiligen, ist sowohl mündlich als auch in Stillarbeit, sehr hoch. Besonders, wenn sie ihre eigenen Ideen in den Unterricht einbringen können, z.B. bei dem handelnden Umgang mit Realobjekten, bei Rollenspielen oder in der Erstellung von Collagen, Bildern und freiem Schreiben, ist eine aktive Beteiligung zu verzeichnen. Unterschiedliche Methoden wecken das Interesse fast aller und bieten eine gute Grundlage zur Weiterarbeit.

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zur Thematik war sehr unterschiedlich. In der Grundschule hatte nur ein Schüler das Thema im Unterricht behandelt und dies an einer Grundschule in Jugoslawien. Das Wissen der Kinder stammte aus Erzählungen und aus den Medien. Es waren viele Einzelkenntnisse da, die jedoch nicht verarbeitet waren.

Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Unterrichtseinheit die Möglichkeit erhalten, jederzeit ihre Ideen, Meinungen und Gefühle in den Unterricht einzubringen, da ein Interesse der Schülerinnen und Schüler meiner Meinung nach, nur durch Eingehen des Lehrers auf ihre Bedürfnisse zu erreichen ist. Es ist übergeordnetes Lernziel der Einheit: Interesse für die Vergangenheit zu wecken und ein Geschichtsverständnis anzubahnen oder zu vertiefen.

7.2 Angaben zu einzelnen Schülerinnen und Schülern

Im folgenden mache ich Angaben zu Schülerinnen und Schülern, die durch ihre Fähigkeiten oder ihr Verhalten in der Klasse auffallen. Da ich die Klasse nur kurze Zeit und beschränkt auf den Welt- und Umweltkundeunterricht beurteilen kann, sind diese Angaben nur in Bezug auf meine Unterrichtseinheit zu sehen. Eventuelle Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwächen der Schülerinnen und Schüler können somit mit dem Fach oder mit meiner Person gekoppelt sein. Aus den Angaben wird die Notwendigkeit der Differenzierung deutlich, welche ich in manchen Stunden oder in Hausaufgaben vorgenommen habe.

L. (10,11) kommt aus dem Irak und lebt seit 4,8 Jahren mit ihrer Familie in Deutschland. Sie hat aufgrund dessen fast die gesamte Sozialisation der deutschen Grundschule durchlebt. Ihre Sprachkenntnisse in der Umgangssprache sind verständlich, sie kann fast alles in Worten ausdrücken. Ihre grammatikalischen Kenntnisse sind durchaus schlechter, was z.B. im Stellen von Fragen oder der

Bildung der Vergangenheit deutlich wird. Sie ist in der Klasse eher eine Außenseiterin, was bei Gruppenarbeiten sichtbar wird. L. ist im Unterricht als leistungsschwach einzustufen. Sie bearbeitet Aufgaben kaum selbständig und nutzt jede Gelegenheit nachzufragen. Die Resultate ihrer Arbeiten sind trotz massiven Nachfragens nicht befriedigend. Ihre Bereitschaft, sich mündlich am Unterricht zu beteiligen, ist sehr hoch. Sie überschätzt sich selbst häufig. Bei Rollenspielen und beim Anfertigen von Collagen oder Bildern hat sie gute Ideen, die sie auch in die Gruppe einbringt.

M. (11,4) ist vor 7 Jahren mit ihrer Familie aus dem Libanon nach Deutschland gekommen. Sie hat die gesamte Grundschulzeit in Deutschland verlebt. Ihre Sprachkenntnisse sind in der Umgangssprache ebenfalls verständlich, Mängel sind wieder in der Grammatik festzustellen. In der Klasse ist sie teilweise integriert, in Gruppenarbeiten wird sie aufgenommen. Im Unterricht ist sie im mündlichen Bereich bereit, sich durchschnittlich viel einzubringen, zeigt jedoch in Stillarbeit und Hausaufgaben einen großen Fleiß, der ihr befriedigende Ergebnisse bringt.

W.(11,5) zählt zu den leistungsstarken Schülerinnen der Klasse, wobei jedoch bei dieser Unterrichtseinheit ihre kindliche Naivität stark zum Ausdruck kam. Sie ist in der Klasse, sowohl von den Mädchen als auch von den Jungen akzeptiert. Sie verbindet eine enge Freundschaft zu C., mit der sie alles gemeinsam macht. Sie kann jedoch auch allein arbeiten, was ihre Ergebnisse nicht schmälert. Ihre kindliche Naivität kam an Stellen der Einheit zum Vorschein, wenn es um eigene Interpretationen ging, von ihr stammt der Satz: "Ich möchte am Liebsten eine Zeitmaschine haben, zu Hitler fahren und ihm mal meine Meinung sagen." Im Unterricht kann man sich immer auf ihre Bereitschaft, sich zu beteiligen, verlassen, meist auch auf die Beitragsqualität.

H. (11,3) ist einer der leistungsstarken Schüler der Klasse, er beteiligt sich durchgehend am Unterricht. Auf seine Leistungen im mündlichen und schriftlichen Bereich kann man sich immer verlassen und darauf aufbauen. Er beteiligt sich mit regem Interesse und einer beispiellosen Genauigkeit, z.B. bei der Bücherbesprechung. H. kann in der Gruppe, sowie in Einzelarbeit, die Aufgaben problemlos lösen und bringt gute eigenständige Ideen ein. In der Klasse ist er akzeptiert. Er ist eher ein ruhiger Schüler im Umgang mit anderen und hält sich aus Tobespielen weitestgehend zurück. Manchmal bedarf er einer gesonderten Behandlung, da er Diabetiker ist und seine Eßgewohnheiten strikt einhalten muss. Er geht mit seiner Krankheit vollkommen selbständig um und bedarf keiner Hilfe.

V. (10,11) ist in Deutschland geboren, sein Vater ist jedoch Italiener. V. neigt im Unterricht zu einer heillosen Selbstüberschätzung und beteiligt sich deshalb stetig bei allen Unterrichtsgesprächen. Er wird in der Klasse, aufgrund seiner Körperfülle, von einigen Jungen oft gehänselt und fühlte sich in der Unterrichtseinheit oft selbst betroffen, wenn es um Ausgrenzungen ging. Jedoch hemmt dies nicht seine Lebhaftigkeit und die Akzeptanz innerhalb der Klasse, er wird nicht ausgestoßen. Dies zeigt auch sein Selbstbewusstsein, in Rollenspielen gern mitzumachen und seine Vorliebe, sich vor dem Lehrer in den Mittelpunkt zu rücken, z.B. ständiges Angebot seinerseits, ein Referat zu halten.

R. (11,9) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, seine Hautfarbe stammt von seinem farbigen Vater. Die Mutter ist alleinerziehend und hat aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht viel Zeit für ihn. Im Unterricht versucht er "Aufmerksamkeit durch Stören zu erlangen. Falls er sich doch inhaltlich beteiligt sind seine Beiträge durchaus überlegt und hilfreich zur Weiterarbeit. R. hat in der Klasse seine festgelegte Rolle als Klassenclown, welche von manchen Schülern gerne genutzt wird, sich ab und zu ablenken zu lassen. Schaden tut es nur R., da er selten den

Punkt findet, aufzuhören. Hierdurch bekommt er Arbeitsaufträge nicht mit und muss oft nachfragen. Eine große Begeisterung bei ihm kann allerdings in Rollenspielen festgestellt werden; er spielt ohne Hemmungen mit und gibt sich große Mühe in der Vorbereitung.

S. (11,6) kommt aus Jugoslawien und war in seinem Leben in Jugoslawien und Deutschland in der Schule, da seine Familie in der Schulzeit zwischen den Ländern umgezogen ist. Er hat durch seine Eltern einen ungeheuren Leistungsanspruch an sich, kann diesen jedoch nur umsetzen, wenn er allein im Mittelpunkt steht. In der Gruppen- oder Partnerarbeit ist er schlichtweg faul und läßt alle anderen arbeiten, er klinkt sich aus dem Geschehen aus. In der Klasse nimmt er keine nennenswerte Position ein.

Ch. (11,11) war in der Grundschule auf der Waldorfschule und kannte somit vorher kein Kind aus der Grundschule. Sie ist diejenige, die in der Klassengemeinschaft am wenigsten akzeptiert ist. Sie versucht sich anderen anzuschließen, was meist nicht gelingt. Die Eltern leben zur Zeit in Scheidung, was Ch. sich sehr zu Herzen nimmt, sie erzählt allerdings jedem davon. Im Unterricht beteiligt sie sich am Unterrichtsgeschehen kaum, sie zeichnet eher vor sich hin und fragt bei Arbeitsaufträgen mehrfach nach.

L. (11,4) stellt in der Klasse eine der zentralen Persönlichkeiten dar. Er ist in die Klassengemeinschaft integriert und hat seinen festen Freundeskreis. Er beteiligt sich engagiert im Unterricht und arbeitet bei Gruppenarbeiten auch gern mit Mädchen zusammen. Er ist als leistungsstark zu bezeichnen. Sein Sozialverhalten Mädchen gegenüber ist teilweise pubertär, so stellt er sich gern in deren Mittelpunkt.

M. (11,1) stellt, wie einige andere benannten Kinder auch, eine Leistungsträgerin der Klasse dar. Sie ist im mündlichen und schriftlichen Bereich und bei allen anderen Methoden engagiert und zuverlässig. Sie verbindet eine enge Freundschaft zu I.. Diese Freundschaft ist mit der von W. und C. zu vergleichen. M. und W. sind von dieser Freundschaft schulisch nicht abhängig, wobei I. und C. ohne ihre Partnerin in ihren Leistungen stark nachlassen. M. gilt in der Klasse als beliebte Mitschülerin. Sie äußert in allen Belangen ihre Position.

7.3 Differenzierung

Durch den hier geschilderten unterschiedlichen Leistungsstand der Schüler ist zeitweilig in den Hausaufgaben eine Differenzierung notwendig gewesen, z.B. bei der Klärung von Begriffen mit Hilfe eines Lexikons. Hierbei wurde den schwächeren Schülern ein vorgefertigtes Lexikon an die Hand gegeben. Einige Schülerinnen und Schüler wären meiner Einschätzung und Erfahrung nach nicht selbständig mit der Hausaufgabe zurecht gekommen.

Die Schülerinnen und Schüler fassten diese Differenzierung unterschiedlich auf, einige stellten sich gleich als die Besseren dar, andere dagegen freuten sich über die Hilfestellung. Bei den meisten kam keine bemerkenswerte Äußerung zur Situation.

Bei solch einem Vorgehen ist es äußerst wichtig, dass den Schüler vermittelt wird, dass es sich nicht um eine Unterteilung in "dumme" oder "kluge" Schülerinnen und Schüler handelt, sondern dass die Maßnahmen einen anderen didaktischen Hintergrund haben. Hier wurde die Differenzierung z.B. mit dem Grund erläutert, dass dies eine Sicherung ist, auf jeden Fall richtige Ergebnisse herauszubekommen, als Unterstützung für den Lehrer. Es muss auch darauf geachtet werden, nicht immer die gleichen Kinder zu fördern. So wurde z.B. bei der freien Bearbeitung eine zeitliche Differenzierung vorgenommen. Wer fertig war, konnte sich der neuen Arbeitsgruppe anschließen. Hiervon waren andere Kinder betroffen, da sich Schülerinnen und Schüler, die im mündlichen oder schriftlichen Bereich

leistungsschwach sind, bei anderen Methoden durchaus leistungsstark zeigten. Deshalb ist es wichtig im Unterricht möglichst viele abwechslungsreiche Methoden zu integrieren, um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich mit ihrem Können in den Unterricht einzubringen.

8. Stellung der Stunden in der Einheit

1. Sequenz: Was wissen wir über die "Hitlerzeit"?

Vorstellung der Unterrichtseinheit - Informationen für die SchülerInnen, was auf sie zukommt

- Vorstellen meiner Person

"Hitlerzeit" - Brainstorming, anhand einer didaktischen Spinne, Aktualisierung des Lernstandes

- SchülerInnen erklären ihr Wissen

2. Sequenz: Das Bilderbuch "Judith und Lisa"

"Judith und Lisa" - gemeinsames Lesen und Besprechen des Bilderbuches, Seite 1-6

Was erfahren wir über die "Hitlerzeit"? - gemeinsames Lesen und Besprechen des Bilderbuches,

Seite 6-12 - Gruppenarbeit: die wichtigsten Informationen aus dem Buch über die "Hitlerzeit" werden erarbeitet, pro Gruppe 2 Seiten im Buch

Wandtapete zum Buch - SchülerInnen erstellen Wandtapete in Gruppenarbeit, die wichtigsten Inhaltspunkte zur Hitlerzeit sollen rausgearbeitet und festgehalten werden

- Wandtapeten werden in der Klasse aufgehängt

Historische Quellen- die Frage: "Was sind historische Quellen?" wird im Klassengespräch geklärt

- historische Quellen werden bearbeitet und dem Inhalt des Buches an der Wandtapete zugeordnet

Deckblatt & Nachwort - Besprechung vom Deckblatt & Nachwort

- Resümee des Buches

- was hat davon für uns in Alltagssituationen Bedeutung?

3. Sequenz: Methoden zur Anwendung des neuen Wissens

Karikatur - Klärung der Frage: "Was ist eine politische Karikatur?"

- Schülerinnen und Schüler versuchen, die Charakteristika einer Karikatur zu formulieren

Rollenspiel - Verlauf eines Rollenspiels erläutern

- Rollenspiel zu der Karikatur in Gruppen einüben

- Rollenspiele der Gruppen werden im Plenum vorgestellt

4. Sequenz: Collagen zu der Frage: "Was ist mit Judith passiert?"

Collagen - Collagen als Gruppenarbeit zu der Frage: "Was ist mit Judith passiert?"

- Schüler überlegen sich eine Überschrift, die den Weg von Judith charakterisiert

- Schüler überlegen sich in der Gruppe, wie sie ihre Collage präsentieren möchten

Präsentation - Collagen werden im Klassenzimmer ausgestellt

- Schüler stellen ihre Collagen vor und begründen ihre

.Idee und die Überschrift, falls nötig

5. Sequenz: Das Bilderbuch "Rosa Weiss"

Rosa Weiss - Deckblatt des neuen Buches wird besprochen, welche

Erwartungen haben wir durch das Deckblatt an das Buch? - gemeinsames Lesen und Besprechen des Bilderbuches, Seite 1-4

Rosa Weiss - Schüler erarbeiten in 2-3 Gruppen je eine noch nicht gelesene Doppelseite des Buches - Schüler machen sich Notizen, um den Inhalt ihrer Seite später vorstellen zu können

- das gesamte Buch wird zusammen besprochen

Buchende - im Klassengespräch wird das Ende des Buches thematisiert - Schüler äußern sich emotional über das Ende

Eigenes Ende - Schüler gestalten ihre Idee vom Ende des Buches, in Form von einem Text und Bild – Arbeitsauftrag: "Schreibt Eure Idee für das Ende auf, so dass wir wissen, was mit Rosa Weiss passiert ist."

- die Schüler sollen sich überlegen, ob ihr Ende realistisch ist oder eine Wunschvorstellung

Wunsch oder Realität? - Schüler lesen ihre selbstgeschriebenen Texte vor und zeigen das dazugehörige Bild

- Schüler versuchen, die fertigen Bilder gemeinsam in zwei Kategorien einzuteilen, 1. Realistisch 2. Wünschenswert

Sammelstunde 1 - Materialien zum Thema KZ werden von der Lehrerin mitgebracht und in der Klasse thematisiert

Sammelstunde 2 - Schüler erhalten die Möglichkeit Materialien zum Thema mitzubringen, die in der Klasse besprochen werden

6. Sequenz: Besuch der jüdischen Synagoge

Vorbereitung- anhand eines Textes werden Unterschiede der christlichen und jüdischen Religion erarbeitet und Fragen für den Besuch in der Synagoge vorbereitet

Besuch in der Synagoge - Führung durch die Synagoge, Grundsätze des jüdischen Glaubens werden thematisiert, Beantwortung der Schülerfragen

Abschluss - Nachbesprechung des außerschulischen Lernortes

- Schüler schildern ihre Eindrücke und stellen unbeantwortete Fragen

- Resümee der Unterrichtseinheit

Phasenplanung der Unterrichtseinheit siehe Anhang.

9. Didaktische und methodische Überlegungen zur Unterrichtseinheit

In den Rahmenrichtlinien der Orientierungsstufe für den Fachbereich Welt- und Umweltkunde ist das Thema "Nationalsozialismus" für die Klassen 5 und 6 im Lernfeld: "Menschen wachsen in eine Gesellschaft hinein" als verpflichtendes Thema, unter Punkt 5.3 "Kinder und Jugendliche zur Zeit des Nationalsozialismus" vorgesehen.

Um eine ausreichende Bearbeitung des Themas zu gewährleisten, habe ich 24 Unterrichtsstunden mit flexibler Aufteilung vorgesehen. Der flexible Aufbau ist angestrebt, da dann die SchülerInnen prozessleitend den Unterricht gestalten können. So ist gewährleistet, dass auf die Gefühle und Interessen der SchülerInnen Rücksicht genommen werden kann.

Das Thema "Nationalsozialismus" bietet sich als Unterrichtsthema an, da bei vielen SchülerInnen Interesse und bei einigen schon Vorwissen anzunehmen sind. Dies gilt es aufzugreifen und daran anzuknüpfen, um ein Interesse an der Vergangenheit zu wecken oder wach zu halten. Wichtig ist auch, die vorhandenen Einzelkenntnisse

aus den Medien oder aus Gesprächen in einen geschichtlichen Zusammenhang zu bringen, um dadurch ein Geschichtsverständnis bei den Kindern anzubahnen.

Da dieses Thema wie kaum ein anderes die Gefühle der SchülerInnen anspricht und deshalb voraussichtlich auch die Eltern mit einbezogen werden, ist es notwendig, im Vorfeld der Einheit einen Elternabend zu organisieren. Hierbei erhalten die Eltern die Möglichkeit, sich über die Unterrichtseinheit zu informieren und Fragen zu stellen.

Die emotionalen Eindrücke der SchülerInnen sollten Platz im Unterricht haben, hierbei eignet es sich, eine Methodenvielfalt anzubieten, um möglichst jedes Kind zu erreichen und ihm die Möglichkeit zu bieten, seine Gefühle zu verarbeiten. Dies kann durch die unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Methoden (z.B. in Verbindung mit dem Schreiben von Texten, Anfertigen von Bildern, Collagen und Zeichnungen und dem Organisieren von Ausstellungen) gesichert werden. Das heißt: Durch die Möglichkeit, entdeckend und aktiv am Unterricht mitwirken zu können, werden die Lerninhalte bei den SchülerInnen bedeutsam. Im Unterricht sollte vor allem aufgrund dessen ein hoher Anteil an Schüleraktivitäten ermöglicht werden.

Zusätzlich wird in die Unterrichtseinheit ein außerschulischer Lernort eingebunden, (jüdische Synagoge), um den SchülerInnen die gesellschaftliche Relevanz zu verdeutlichen. Es soll gezeigt werden, dass die Vergangenheit auch noch heute und für unser zukünftiges Leben Bedeutung hat.

Der Einstieg in die Unterrichtseinheit sollte die SchülerInnen unmittelbar mit einbeziehen. Deshalb ist in der ersten Stunde die Überprüfung des Vorwissens der SchülerInnen über den "Nationalsozialismus" vorgesehen. Anhand einer didaktischen Spinne, mit dem Kernpunkt "Hitlerzeit", sollen die SchülerInnen ihr Vorwissen äußern und später erläutern. Der Auftakt soll die SchülerInnen dazu anregen, sich an das zu erinnern, was sie bereits über die Geschichte des Nationalsozialismus gehört haben. Es ist notwendig, sich über das vorhandene Wissen der SchülerInnen zu informieren, um ihren Interessen und Fragenhorizont im Unterricht gerecht werden zu können. Die SchülerInnen können den Verlauf der Einheit besprechen und Fragen entwickeln, die sie interessieren. Die namentliche Änderung des Nationalsozialismus in "Hitlerzeit" ist gewählt worden, da der Begriff für die SchülerInnen zugänglicher ist und sie dazu mehr assoziieren können.

Diese Art des Unterrichtsbeginnes impliziert die Möglichkeit, dass die SchülerInnen selbständig Begriffe vorgeben, die in einem lehrerzentrierten Unterricht automatisch vorgegeben werden würden. Diese Begriffe und Einzelkenntnisse gilt es im Unterricht aufzugreifen, mit entsprechenden Methoden zu erarbeiten und mit Inhalten zu füllen. Bei den angewandten Methoden ist zu berücksichtigen, dass aktiv erarbeitete Begriffe eher dauerhaft im Gedächtnis bleiben als passiv konsumierte Worthülsen.

In der darauffolgenden Stunde ist das Lesen des Bilderbuches "Judith und Lisa" in einem Stuhlkreis geplant, welches einen einfachen Einstieg in das Thema "Nationalsozialismus" ermöglichen soll. Das Bilderbuch konfrontiert die SchülerInnen mit der Lebenssituation von zwei Freundinnen zur Zeit des "Nationalsozialismus". Dies hält einen "identifikatorischen Ansatz" bereit, der den SchülerInnen den Zugang eröffnet, sich in die ihnen aus ihrer Lebenswirklichkeit bekannten Situation hineinzusetzen. Der Zugriff der Nationalsozialisten auf die Jugend wird in dem Buch anhand der Schulsituation deutlich. Zusätzlich wird hier bereits die Verfolgung der jüdischen MitschülerInnen angesprochen. Die Erarbeitung des Bilderbuches erfolgt im Stuhlkreis, da so auf spontane Äußerungen von Gefühlen oder Fragen der SchülerInnen gezielter eingegangen werden kann. Die Reaktionen der SchülerInnen bleiben somit für die Lehrerin nicht im Verborgenen.

Zusätzlich bietet es die Möglichkeit, fächerübergreifend zu arbeiten. Durch die Verknüpfung zum Deutschunterricht können z.B. vor allem mit Hilfe der Sprache Ziele, Inhalte und Verfahren bewusst und dauerhaft erfasst werden.

In den nächsten zwei Stunden wird das Bilderbuch zunächst zu Ende besprochen. Anschließend sollen in Gruppenarbeit, anhand des Buchinhalts, Begriffe aus der NS-Zeit herausgesucht und gesammelt werden, hierbei können die SchülerInnen eine Parallele zu ihrem gesammelten Vorwissen entdecken.

Dieser Arbeitsschritt stellt die Vorbereitung für die Gestaltung der Wandtapeten dar. Auf die Wandtapete jeder Gruppe sollen die SchülerInnen die Ergebnisse zu der Frage "Was erfahren wir auf diesen Seiten über die Hitlerzeit?" aufschreiben. Hierdurch wird das Thema der Unterrichtseinheit anhand des Bilderbuches erarbeitet und eine Grundlage für die gesamte Klasse geschaffen.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden gesichert und ermöglichen den SchülerInnen für den ganzen Bearbeitungszeitraum einen Zugriff auf die fundierten Ergebnisse.

Das Bilderbuch ist für die Bearbeitung sehr ergiebig, es hält vielfältige Symbole der NS-Zeit, ideologische Ansichten und soziale Verhaltensweisen der Menschen im "Nationalsozialismus" bereit. Die Entrechtung und Verfolgung der Juden wird am Beispiel von Judith geschildert.

In der darauffolgenden Stunde werden die Wandtapeten im Klassenzimmer aufgehängt. Jede der Gruppen stellt ihre Ergebnisse vor und erläutert den anderen SchülerInnen, was dabei gedacht wurde. Hierbei entdecken die SchülerInnen selbständig wichtige Veränderungen im Leben der Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus, die sie eigenständig formulieren.

Um den SchülerInnen die geschichtliche Wirklichkeit zu verdeutlichen, werden historische Quellen ausgeteilt, die den SchülerInnen den Realitätsbezug von "Judith und Lisa" deutlich machen und aufzeigen, dass das Einzelschicksal von Judith als Vertretung vieler Schicksale aus dieser Zeit steht.

Zuerst muss allerdings die Frage erklärt werden, was historische Quellen sind. Dies erst ermöglicht den SchülerInnen die richtige Interpretation und Verwendung von historischen Quellen. Durch ein selbständiges Sammeln von Ideen, kann die eigenständige Beantwortung der Frage erreicht werden. Hiermit wird die Voraussetzungen für ein allgemeines Verständnis auf SchülerInnenniveau geschaffen.

In der Hausaufgabe sollen die SchülerInnen ihr erlangtes Wissen aus dem Unterricht anwenden und die historischen Quellen den Textstellen zuordnen, in denen die historische Wirklichkeit beschrieben wird. Damit der Arbeitsauftrag von allen bearbeitet werden kann, muss er von allen verstanden werden. Deshalb wird ein Beispiel in der Stunde mit den SchülerInnen besprochen.

In der darauffolgenden 7. Stunde erfolgt die Besprechung der Hausaufgabe. Um Begrifflichkeiten zu klären, wird vom Lehrer ein Lexikon bereitgestellt, wodurch die SchülerInnen die Möglichkeit erhalten, Begriffe selbständig nachzuschlagen. Anschließend werden die Quellen laut vorgelesen und anhand der Ergebnisse der Hausaufgaben von den SchülerInnen zugeordnet. Somit ordnen sie die Bilderbuchgeschichte in einen historischen Kontext ein. Die Quellen werden zusätzlich neben die dazugehörigen Bilder und Inhalte auf den Wandtapeten geklebt, um sie den SchülerInnen zugänglich zu machen und den Zusammenhang zwischen Bilderbuch und geschichtlicher Wirklichkeit darzustellen. Die wichtigsten Punkte werden durch eine farbige Kennzeichnung hervorgehoben und veranschaulichen für

die Zeit der Unterrichtseinheit die wichtigsten historischen Daten, die die SchülerInnen aufnehmen sollen.

Die 8. Stunde beginnt mit einem stummen Impuls des Lehrers. Er legt die Folie des Deckblattes von "Judith und Lisa" auf den Overheadprojektor (OHP). Der stumme Impuls soll den SchülerInnen den Freiraum lassen, sich ohne Grenzen zu dem Deckblatt zu äußern. Dadurch wird vielleicht spontan bzw. ggf. später durch einen Impuls des Lehrers die Fragestellung fallen "Wer hält das Foto auf dem Deckblatt in der Hand?" und "Wann besteht die Möglichkeit, sich Fotos anzugucken?" Die Schüler sollen versuchen, Hypothesen zu formulieren, wer das Bild betrachtet und warum. Die Schüler üben dabei, Ideen in konkrete Sätze zu fassen und die Ideeninhalte anderen verständlich zu machen.

Als Abschluss des Buches wird mit den SchülerInnen das Nachwort von Antoinette Becker gelesen und besprochen. Die Schüler sollen versuchen, ein Fazit des Buches zu ziehen und über Alltagssituationen nachdenken, in denen sie die Aufforderung des Nachwortes "Verantwortung zu übernehmen" selbst umsetzen und dadurch anderen helfen können.

In der nächsten Stunde wird eine Karikatur zum Thema besprochen, welche als ein neues Medium neue Motivation der SchülerInnen schaffen soll. Der Lehrer gibt den Begriff der Karikatur vor, falls er den SchülerInnen nicht aus ihrem Erfahrungshorizont durch Zeitungen oder Comics bekannt ist. Anschließend wird die Karikatur besprochen, indem die SchülerInnen den Inhalt in eigenen Worten wiedergeben und somit eventuell die Frage "Was ist eine politische Karikatur?" beantworten können. In jedem Fall sollen die Merkmale einer politischen Karikatur anhand von Stichpunkten an der Tafel festgehalten und von den SchülerInnen in ihr Heft übertragen werden, dabei soll die politische und historische Bedeutung aufgezeigt werden. Zusätzlich sollen die SchülerInnen den Inhalt der Karikatur in ca. 8 Sätzen in ihr Heft schreiben und dabei üben, mündlich formulierte Ideen in Schriftliche umzuformulieren.

Die abschließende Fragestellung erörtert die Aufgabe der nächsten Stunde "Wozu kann man eine Karikatur noch nutzen?" Die SchülerInnen sollen eigene Ideen entwickeln und andere methodische Umsetzungsmöglichkeiten durch den Lehrer kennen lernen. Für die nächste Stunde ist ein Rollenspiel vorgesehen, in dem die Kinder die Karikatur erspielen sollen.

Hausaufgabe ist es, Verkleidungsutensilien mitzubringen und sich Gedanken über die spielerische Umsetzung zu machen, damit die Gruppenarbeiten nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und alle Kinder die Möglichkeit erhalten, ihr Rollenspiel vorzuführen. Deshalb werden auch schon in dieser Stunde vom Lehrer die Gruppeneinteilungen festgelegt. Die festgelegte Einteilung durch den Lehrkörper erfüllt den Zweck, dass die Gruppenarbeit neben dem angestrebtem Spaß auch effektiv sein soll.

In der nächsten Stunde sind die SchülerInnen nun aufgefordert, ihre Ideen anhand des Rollenspiels umzusetzen, dies ermöglicht einen handlungsorientierten Unterricht. Trotz Vorgabe der Situation, sollen Sie versuchen ihr Rollenspiel durch die Verkleidungsutensilien und ihre Ideen individuell zu gestalten. Hierbei lernen die SchülerInnen ein Rollenspiel zu planen, umzusetzen und sich und ihre Ideen darzustellen. Die Gruppenstärke ist so gewählt, dass nicht alle verpflichtet sind mitzuspielen, es jedoch können, wenn sie Lust dazu haben.

Nach der Planung und Einübung der Rollenspiele, sollen diese in der Klasse vorgeführt werden, dadurch werden die Bemühungen jeder Gruppe honoriert. Die SchülerInnen sollen sich zudem über ihre Gefühle in der Vorspielsituation und

aufgrund ihrer Rolle äußern. Die anderen beurteilen das Rollenspiel, wie es ihnen gefallen hat, wie verständlich es war und was man eventuell hätte besser machen können.

Für den nächsten Arbeitsvorgang ist eine Doppelstunde geplant, die auf das Buch "Judith und Lisa" zurückgreift. Der Lehrer liest die letzte Seite des Buches vor, welches mit einem offenem Ende abschließt, man erfährt nicht, was mit Judith passiert. Dies soll ein Impuls für die SchülerInnen sein, sich die Frage zu stellen, "Was ist mit Judith und ihren Eltern passiert?" Anhand dieser Frage sollen die SchülerInnen in Gruppenarbeit eine Collage entwerfen der den weiteren Weg Judiths deutlich macht. Hierbei sollen eigene Ideen der SchülerInnen im Vordergrund stehen, um Platz für ihr Wissen oder auch ihre Wünsche zu lassen. Das vorgefertigte Material ist von dem Lehrer in seinen Gestaltungsmöglichkeiten vielfältig anzulegen, um die SchülerInnen nicht durch Materialknappheit in ihren Umsetzungen einzuschränken. Die SchülerInnen können sich die Gruppen nach ihren Wünschen zusammenstellen, da in den vorherigen Stunden schon häufig eine Einteilung vom Lehrer vorgenommen wurde und nun die Wünsche der Kinder berücksichtigt werden sollen.

Für die Bearbeitung wird viel Zeit zur Verfügung gestellt, damit die SchülerInnen nicht unter Zeitdruck arbeiten müssen.

Während der Gestaltungsphase sollen sich die Schülerinnen eine charakteristische Überschrift zu ihrer Collage überlegen, um dem Betrachter einen Anhaltspunkt zu liefern. Diese soll bei der Vorstellung der Collagen erläutert werden.

Falls einzelnen Gruppen mit der Bearbeitung früher fertig sind, ist es sinnvoll eine didaktische Reserve zur Thematik zu haben. Hierdurch wird die Zeit sinnvoll genutzt und die Kinder werden motiviert sich weiter mit dem Thema auseinander zu setzen.

Am Anfang der folgenden Stunde sollen die Gruppen ihre Collagen in der Klasse aufhängen und präsentieren, hierbei sollen die Idee und die Überschrift erklärt werden. Die SchülerInnen sollen versuchen ihre Idee mit historischem Wissen zu begründen oder ihren Wunsch zu formulieren. Die Beschäftigung mit der Frage "Was ist mit Judith passiert?", soll den Übergang zu der Thematik des Buches "Rosa Weiss" vorbereiten und erleichtern.

Im folgenden versammeln sich die SchülerInnen im Stuhlkreis. Der Lehrer legt das Deckblatt des Buches auf den OHP und fordert die SchülerInnen auf, das Bild zu beschreiben und ihre Erwartungen an das Buch zu formulieren. Somit werden Erwartungen aufgestellt und können am Ende überprüft werden.

Anschließend wird das Buch laut vorgelesen und jede Seite besprochen. Hierbei wird auf den Inhalt des Textes und die Gestaltung der Bilder eingegangen. Der thematisierte "Widerstand der Menschen" im Buch "Rosa Weiss" wird an dem Schwerpunkt des alltäglichen kleinen Widerstandes aufgezeigt, den nicht nur "große" Persönlichkeiten leisten konnten, sondern "alltägliche" Personen jeden Alters.

Die Sozialform soll wie in der anderen Buchbesprechung, die Möglichkeit bieten, besser und schneller auf die Reaktionen der SchülerInnen eingehen zu können.

Unbekannte Begriffe die im Bilderbuch auftauchen, sollen in der Hausaufgabe mit Hilfe eines Lexikons oder durch das Nachfragen bei Eltern/Großeltern geklärt werden. Weitere Begriffe die zu einer sachgemäßen Bezeichnung der geschichtlichen Zeit gehören, werden vom Lehrer vorgegeben, da sie den SchülerInnen nicht bekannt, für die weitere Beschäftigung mit dem Thema des "Nationalsozialismus" jedoch bedeutsam sind.

Um den SchülerInnen in dieser Stunde eine andere Sozialform zur Erarbeitung des Buchinhaltes zu eröffnen, bilden die SchülerInnen Zweiergruppen. In Partnerarbeit

soll je eine Seite des Buches nach den gleichen Kriterien wie im Klassenkreis besprochen werden. Hierdurch wenden die SchülerInnen selbständig die eingeübte Methode an. Durch die Zweiergruppen können mehr SchülerInnen erreicht werden als im Stuhlkreis, wo sich eventuell manche Kinder von der Besprechung distanzieren. Die SchülerInnen sollen sich während der Erarbeitung Notizen machen, um den anderen SchülerInnen in der darauffolgenden Stunde ihre Ergebnisse vorstellen zu können. Es wird hierzu viel Zeit eingeplant da es fast allen Schülern schwer fallen wird, ohne Kenntnis des vorherigen Inhaltes, ihre Seite zu bearbeiten. Es muss ihnen deshalb die Möglichkeit geboten werden, genügend Zeit zum Lesen des vorherigen Inhaltes zu haben, damit der Arbeitsauftrag ausgeführt werden kann. Während der Bearbeitungsphase sammelt die Lehrerin die Hausaufgabe der letzten Stunde ein.

Die folgende Stunde beginnt mit der Präsentation der Ergebnisse aus der Partnerarbeit. Zunächst lesen die Gruppen ihre Seite laut vor und erläutern danach ihre Stichpunkte, die sie für wichtig hielten. Dadurch wird allen SchülerInnen der Zugang zu dem Inhalt und zu den wichtigsten Punkten des gesamten Buches eröffnet.

Anschließend wird in der Klasse das Ende des Buches genauer betrachtet. Die SchülerInnen sollen ihre Vermutungen über das Ende des Buches äußern. Um den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, eigene Ideen zum Ende zu entwickeln, soll ihnen in der nächsten Doppelstunde Zeit gegeben werden, diese anhand eines Textes und Bildes umzusetzen. Zum Abschluss dieser Stunde werden die korrigierten Hausaufgaben der 13. Stunde zurückgegeben und kurz besprochen.

In der folgenden Doppelstunde sollen sich die SchülerInnen an der vorletzten Seite im Buch orientieren und ein eigenes Ende des Buches gestalten, dabei ist die Fragestellung bedeutsam, in welcher die SchülerInnen sich über den Charakter ihrer Idee bewusst sein sollen, ist es ein realistisches oder ein wünschenswertes Ende. Die Bearbeitung erfolgt in zwei Arbeitsschritten unterschiedlicher Ebenen, der zeichnerischen und der schriftlichen, welche den fächerübergreifenden Ansatz zum Kunst- und Deutschunterricht deutlich macht.

Da einige SchülerInnen mit der Bearbeitung schneller fertig sein werden, ist es sinnvoll eine didaktische Reserve für die anderen bereitzuhalten. Es bedürfte ansonsten vor dem nächsten Schritt eine enorme Motivationsphase, um die Kinder für die folgende Phase zu begeistern. Zusätzlich entsteht keine Unruhe in der Klasse, welche die anderen SchülerInnen stören würde.

Hierbei ist eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema ratsam, z.B. die Besprechung eines Kinderbuches aus der Zeit des Nationalsozialismus, um den Unterschied der damaligen und heutigen Kinderliteratur den SchülerInnen zugänglich zu machen. Es ist jedoch wichtig die SchülerInnen zuerst selbst entdecken zu lassen, aus welcher Zeit der Text stammt. Durch das selbständige Entdecken wird ihnen der Unterschied verständlicher und sie verinnerlichen das Lernziel bewusster. In jedem Fall sollte sich in dieser oder der nächsten Stunde Zeit genommen werden, den anderen SchülerInnen davon zu berichten, da es für alle bedeutsam ist, den unterschiedlichen Ansatz kennen gelernt zu haben.

In der Stunde danach sollen die Texte der SchülerInnen besprochen werden. Hierzu lesen sie ihre Texte vor und präsentieren ihr Bild. Das Bild sollte für sich selbst sprechen und bedarf keiner näheren Erläuterung. Der Text soll von allen in der Klasse charakterisiert werden, d.h. es soll gemeinsam entschieden werden, ob das gewählte Ende mit dem Ende des Buches übereinstimmt und somit realistisch ist

oder ob ein wünschenswertes Ende gewählt wurde. Dies verdeutlicht den Kindern anhand ihrer eigenen Bilder und Texte die geschichtliche Wirklichkeit.

Die Planung der nächsten Doppelstunde sieht eine Sammelstunde zur "Hitlerzeit" vor. Falls diese Methode den SchülerInnen unbekannt ist, muss der LehrerIn den Sinn und Zweck einer solchen Stunde zusammen mit den SchülerInnen erörtern. Die Hausaufgabe erfordert eine engagierte Arbeit der SchülerInnen, das Suchen und Mitbringen von Gegenständen, Infomaterial, Fotos und Berichte von Großeltern. Hierdurch werden die SchülerInnen aufgefordert, sich auch außerhalb der Schule mit dem Thema auseinander zu setzen und die Erlebnisse der eigenen Familie aus der Vergangenheit aufzuspüren. Dies kann ein Gespräch zwischen den Generationen anbahnen und die SchülerInnen können durch einen offenen Umgang in der Familie eine gewisse Gleichberechtigung erfahren und sich somit ernstgenommen fühlen. Es kann allerdings auch zu Irritationen im Unterricht kommen, besonders wenn sich die Großeltern verklärend an die NS- Zeit erinnern. Dies muss vom Lehrer aufgegriffen und thematisiert werden.

In der 19. und 20. Stunde sollen die SchülerInnen Gelegenheit haben ihre vielfältigen Dokumente zum Thema "Nationalsozialismus" vorzustellen. Dabei sollen Informationen weitergegeben werden; woher sie die Sachen haben, von wem und was eventuell eine Person ihnen dazu erzählt hat. Die Präsentation erfolgt auf einem Gruppentisch in der Mitte der Klasse, damit alle die mitgebrachten Sachen sehen und anfassen können. Es muss besonders auf den vorsichtigen Umgang aufmerksam gemacht werden, wodurch die Bedeutung von historischen Dokumenten für unser heutiges Leben hervorgehoben wird.

Der Lehrer kann zusätzlich Materialien mitbringen, anhand derer auf die Verfolgung und Ermordung von Juden eingegangen werden kann. Dies sollte jedoch nicht am Ende der Stunde thematisiert werden, sondern mit genügend zeitlichem Spielraum, um auf alle Fragen und Ängste der Schüler eingehen zu können. Diese Doppelstunde soll den Abschluss der Beschäftigung mit der Vergangenheit bilden. Hier wird die Ebene der Vergangenheit verlassen, indem Zeitdokumente der damaligen Zeit in unser heutiges Leben treten.

Dies soll auch in der folgenden Stunde für die SchülerInnen verständlich werden, hier geht es um die Beschäftigung mit dem jüdischen Glauben und dem heutigen Leben der Juden in Deutschland. Viele Kinder werden heutzutage keinen Kontakt zu jüdischen Mitbürgern haben und diese in ihrer Umwelt auch nicht bewusst wahrnehmen. Die Aufgabe dieser Stunde ist es den Kindern bewusst zu machen, dass heutzutage in ihrer unmittelbaren Umgebung jüdische Mitbürger wohnen, welche die gleichen Rechte und Pflichten haben wie sie selbst. Anhand der jüdische Religion sollen, mit Hilfe eines Textes, die Unterschiede der Lebensführung kenntlich gemacht werden. Hierdurch erhalten die SchülerInnen erste Informationen über die jüdische Religion, Bräuche und das jüdische Familienleben.

Mit den Informationen aus dem Text sollen Fragen entwickelt werden, die bei dem geplanten Besuch der Synagoge geklärt werden sollen.

Da sich bei diesem Thema durch die günstige Ortsanbindung ein außerschulischer Lernort anbietet, ist in den nächsten zwei Stunden ein Besuch in der jüdischen Synagoge vorgesehen.

Die Synagoge läßt sich ohne großen zeitlichen Aufwand zu Fuß erreichen. Die relativ hohen 100 DM Führungskosten, sind durch den erwarteten Unterrichtserfolg gerechtfertigt. Die SchülerInnen erhalten die Möglichkeit Primärerfahrungen zu machen, die in unserer heutigen von Medien beeinflussten Welt immer seltener

werden, jedoch einen viel höheren Stellenwert als Sekundärerfahrungen haben. (Nicht jeder der Afrika schon im Fernsehen gesehen hat, weiß wie es da riecht)

Der Aufwand steht somit in einem vertretbaren Verhältnis zum Unterrichtsergebnis.

Die jüdische Gemeinde bietet Führungen an, die dem Niveau und den Interessen der SchülerInnen angepasst sein sollten. D.h. die Lerninhalte entsprechen der Verstehensfähigkeit der SchülerInnen oder können ihr entsprechend aufgearbeitet werden. Dieser Besuch soll die Komplexität der jüdischen Religion für die SchülerInnen veranschaulichen und ihnen einen Einblick in das Leben von jüdischen Mitbürgern eröffnen und sie nicht nur als Relikt der Vergangenheit in den Köpfen der SchülerInnen belassen.

Bestehende oder neu auftretende Fragen können von Fachleuten – als eine weitere Art der Informationsquelle – beantwortet werden. Das Wissen wird so noch einmal anders präsentiert bzw. aufgearbeitet, womit ein zusätzlicher Zugang zu den Inhalten eröffnet wird.

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet eine Reflexion des Synagogenbesuches, in der die wesentlichen Details des Besuches von den SchülerInnen in Form einer Erzählphase wiedergegeben werden sollen. Darüber hinaus kann ein “Nationalsozialismusinformationskasten” zusammengestellt werden, der in der Klasse zu optionaler Nutzung in Freiarbeitsphasen verbleibt oder vervollständigt werden kann.

10. Ausführliche Darstellung einer Unterrichtsstunde

Thema der Unterrichtseinheit:

Die “Hitlerzeit”

Thema der Unterrichtsstunde:

Collagenpräsentation

Rosa Weiss

10.1 Lernziele

Die SchülerInnen sollen:

- die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Collagen kennen lernen und den Sinn und Zweck der Arbeit mit Collagen erkennen
- in der Lage sein ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren und zu erklären
- den Übergang zur neuen Thematik erfassen
- eigene Erwartungen an ein unbekanntes Buch formulieren lernen
- genaues Zuhören beim Vorlesen des Bilderbuches lernen
- den Zusammenhang von Bild und Text erkennen
- das genau Beobachtete aus dem neuen Buch mündlich formulieren und den anderen mitteilen können, d.h. die erlernte Methode der vorherigen Buchbesprechung anwenden können
- die historischen Erkenntnisse der Unterrichtsstunde aufnehmen

10.2 Didaktische Überlegungen

Die erstellten Collagen zur Frage: “Was ist mit Judith passiert?” bilden am Anfang der Stunde den Mittelpunkt. Die SchülerInnen sollen ihre Collagen präsentieren und ihr Wissen oder ihre Idee formulieren. Die Tiefe der weiterführenden Besprechung über

die geschichtliche Wirklichkeit, was mit Millionen von Juden passiert ist, hängt hierbei von dem Wissen und den Fragen der SchülerInnen ab. Wenn ein geäußertes Interesse der SchülerInnen besteht, sich weiter mit der Thematik auseinander zu setzen, sollte dies ermöglicht werden. Dies bedeutet keinen falls, dass die historische Wirklichkeit nicht thematisiert werden soll, der Umfang sollte sich allerdings dem Fragenhorizont der SchülerInnen anpassen und sie nicht über- oder unterfordern. Laut Planung ist nach der Präsentation der Collagen ein neues Buch ("Rosa Weiss") vorgesehen, welches die SchülerInnen mit dem alltäglichen Widerstand im Nationalsozialismus konfrontieren soll. Der Einstieg in das Thema soll anhand eines Bilderbuches geschehen, da dies den SchülerInnen die Sachverhalte veranschaulicht und zugänglich macht. Hierbei ist es bedeutsam, dass die SchülerInnen an dem Widerstand von Rosa Weiss erkennen, dass nicht nur "große" Persönlichkeiten Widerstand leisten konnten, sondern dass "alltägliche" Personen, Menschen die auch in der Umgebung der SchülerInnen leben könnten, Jugendliche, die fast Altersgenossen sind, für ihre Überzeugung eingetreten sind und ihr Möglichstes taten. Durch diese Handlungsorientierung und den identifikatorischen Ansatz des Buches auf einer auch für SchülerInnen dieser Altersstufe vorstellbaren Ebene ergibt sich die Chance, dass die Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus im affektiven Bereich eine antinationalsozialistische demokratische Einstellung in Ansätzen ausbildet.

Auch in ihrer Umwelt haben SchülerInnen durch Zeitungsberichte, Nachrichten oder Hakenkreuzschmierereien täglichen Kontakt zu neonazistischem Gedankengut, welches die Ideologie des Nationalsozialismus in verniedlichender oder verleugnender Form widerspiegelt. Deshalb ist es notwendig bereits in der Grundschule und weiterführend in der Orientierungsstufe solchen Bestrebungen durch Aufklärung über die historische Wahrheit entgegenzuwirken und den SchülerInnen ihre soziale Aufgabe bewusst zu machen. Die Thematisierung des Widerstandes im Buch "Rosa Weiss" soll den Kindern die Einsicht und Erkenntnis verschaffen, dass jeder Mensch einen Beitrag zum Wohl anderer Menschen leisten kann.

Die Hausaufgabe dient dem historischen Bezug. Wichtige Wörter der Unterrichtseinheit sollen zur Klärung und Festigung nachgeschlagen oder erfragt werden, damit in dem weiteren Verlauf der Einheit von allgemein bekannten Fachbegriffen ausgegangen werden kann. Die selbständige Suche und das Erfolgserlebnis selbst eine Erklärung zu finden machen die Begriffe bei den SchülerInnen bedeutsam. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass ein Erfolgserlebnis auch möglich ist. Eine Differenzierung wurde vorgenommen, da einige Schüler in ihrem selbständigen Arbeitsverhalten noch nicht so weit sind, einen solchen Arbeitsauftrag allein zu bewältigen oder von zu Hause nicht die Voraussetzungen erfüllt werden, z.B. bei ausländischen Familien, bei denen eventuell keine deutschen Lexika vorhanden sind. Trotzdem müssen auch diese SchülerInnen in der Differenzierung die Möglichkeit erhalten ein Erfolgserlebnis zu erleben.

10.3 Methodische Überlegungen

Die SchülerInnen hängen am Anfang der Stunde die Gruppencollagen im Klassenzimmer auf, damit sie für alle sichtbar sind. Die Präsentationen der Collagen, zur Fragestellung: "Was ist mit Judith passiert?", soll die Stunde einleiten. Hierbei sollen die SchülerInnen die Idee ihrer Collage deutlich machen, sie sollen die Farb-

und Bildauswahl erklären und ihre Überschrift begründen. Falls dies Anlass zu einer vertiefenden Bearbeitung gibt, sollte durch die Lehrkraft anhand von geeignetem Material näher auf die historische Wirklichkeit eingegangen werden.

Die Ergebnisse der Collagen, sollen die Verknüpfung zu dem neuen Buch "Rosa Weiss" herstellen, indem die KZ- Thematik und der bürgerliche Widerstand einer einzelnen Person schülergerecht aufgearbeitet wird. Das Buch von Roberto Innocenti gibt einen didaktisch reduzierten Einblick in die Hitlerzeit und den alltäglichen Widerstand, wie er von "normalen" Menschen verwirklicht wurde.

Die SchülerInnen erhalten eine Kopie des Buchs, um sich darin Notizen machen und mitlesen zu können. Dies bezieht die SchülerInnen unmittelbarer mit ein, da sie selbst das zu bearbeitende Material vor sich haben und dadurch gezielter nachgucken können.

Der Stuhlkreis trägt zu einer angenehmen Gesprächsatmosphäre bei, in der sich die SchülerInnen stärker wahrnehmen. Darüber hinaus haben sie so einen optimalen Blick auf das Bilderbuch und den OHP, auf dem die Farbfolien des Bilderbuches präsentiert werden. Die Lehrerin erhält dadurch die Möglichkeit auf spontane Reaktionen der Kinder schneller eingehen zu können. Die Reaktionen bleiben nicht im Verborgenen, sondern werden sichtbar.

Durch die Frage, was die SchülerInnen von dem neuen Buch erwarten, kommt ihnen eine Expertenrolle zu, die einen motivationsfördernden Anreiz bietet und Sicherheit beim Äußern von Vermutungen gibt.

Der neue Text wird von den SchülerInnen laut vorgelesen. Die Schüler haben dabei alle die Kopie vor sich, damit unbekannte Wörter unterstrichen und anschließend geklärt werden können. Farbfolien des Buchs unterstützen den Lesevorgang, da Bilder in einem Bilderbuch nicht wegzudenken sind und oft erklärend wirken. Außerdem sind die Farben in diesem Bilderbuch von großer Bedeutung, so dass eine schwarz-weiß Kopie nicht ausreicht, eine Farbkopie für alle SchülerInnen jedoch zu teuer wäre.

In dieser Stunde geht es nicht darum, das Buch zu Ende zu lesen, sondern den Schülern die Möglichkeit zu bieten, auftretende Fragen ausführlich zu beantworten.

Ziel ist es sich gemeinsam mit der neuen Thematik auseinander zu setzen und sich darüber auszutauschen. Dies soll durch das ausführliche Besprechen jeder Buchseite verwirklicht werden. Dabei wird jedes Bild genau betrachtet und der Inhalt des Textes in eigenen Worten wiedergegeben. Der Lehrer überlässt die Klärung von unbekanntem Begriffen den Schülern, wodurch sie auf dem Niveau der Schüler erklärt und somit für sie verständlicher werden. Falls noch Fragen offen bleiben oder die bisherigen Erklärungen zu einem falschen Verständnis führen würden, ist es die Aufgabe des Lehrers einzugreifen und weiterzuhelfen.

In der Hausaufgabe wurde auf eine Differenzierung im Sinne einer Materialvorgabe zurückgegriffen, da einige SchülerInnen in ihrer Arbeitshaltung noch nicht so weit sind, selbständige Arbeitsaufträge zu erfüllen. Die Materialvorgabe soll den SchülerInnen helfen, trotzdem zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen. Die Kinder können für sich selbst entscheiden, ob sie die Hilfestellung annehmen möchten. Sie können ebenso eine eigenständige Bearbeitung vorziehen, welche vom Lehrer gewürdigt werden sollte. Die Übertragung der Ergebnisse auf die Arbeitsblätter dient der Sicherung und Festigung der Ergebnisse und ist jederzeit wieder abrufbar.

10.4 Fazit

Die Stunde verlief laut vorheriger Planung. Die angestrebten Lernziele wurden von allen ansatzweise aufgenommen und umgesetzt. So wurden viele verschiedene Ideen von Collagen präsentiert und boten somit den SchülerInnen eine vielfältige Veranschaulichung von Gestaltungsmöglichkeiten. Die SchülerInnen zeigten großes Interesse an den Collagen der anderen Gruppen, obwohl die Vorstellung ca. 20 Minuten dauerte und somit ein langes konzentriertes Zuhören gefordert war.

Die Präsentation der Gruppencollagen war auch für mich sehr interessant, da sich die SchülerInnen außerordentlich viele Gedanken gemacht hatten. So hatten sich viele die Farb- und die Bildauswahl genau überlegt und konnte diese auch begründen. Es wurden die unterschiedlichsten Wege zur Frage "Was ist mit Judith passiert?" aufgezeigt. Einige Gruppen sahen den weiteren Weg, nach der im Buch angedeutete Deportation, in Bezug zur historischen Wirklichkeit und "ihre" Judith verschwand in einem Konzentrationslager und starb. Bei einer anderen Gruppe wurde sie zunächst auch in ein Konzentrationslager gebracht, wurde allerdings von Lisa ihrer Freundin gerettet. Hierbei spiegelten sich sehr deutlich die einzelnen Persönlichkeiten der Kinder wieder, die sich mit ihrer Idee in der Gruppenarbeit durchgesetzt hatten. So kam die Idee mit der Rettung aus einer Gruppe, in der zwei Mädchen ihre Idee durchgesetzt hatten, die auch sonst sehr auf Harmonie bedacht sind und von der geschichtlichen Wirklichkeit, bis auf diesen Unterricht, noch nicht viel oder nichts gehört hatten.

Diese unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten sollten meinen Vorstellungen nach entstehen und haben so vielfältige Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt, die auch den Kindern zugänglich wurden.

Die Collagenpräsentation sollte in der Planung den Übergang zur neuen Thematik schaffen. Die SchülerInnen hatten Bilder, zur Gestaltung der Collage, aus dem neuen Buch "Rosa Weiss" und sie sollten durch die Collagen den ersten selbständigen Bezug zur KZ- Thematik und zum alltäglichen Widerstand finden. Dies ist nur in den Gruppen gelungen, die sich mit ihrer Idee an die geschichtliche Wirklichkeit hielten. Bei den anderen war in der Fortführung der Stunde ein Bruch, da es so schien, als ob etwas vollkommen neues in den Mittelpunkt rückt. Hier muss beim nächsten Mal stärker darauf geachtet werden, dass auch diesen Gruppen ein Übergang ermöglicht wird. Dies kann z.B. mit der Frage geschehen "Was erwartet ihr von dem neuen Buch?" Alle SchülerInnen werden somit in den neuen Unterrichtsschritt mit einbezogen, ihnen kommt eine Expertenrolle zu, die einen motivationsfördernden Anreiz bietet und Sicherheit beim Äußern von Vermutungen gibt.

Die Sozialform des Kreises würde ich zum Lesen und Besprechen des Buches erneut wählen, da ich so alle Schülerreaktionen besser wahrnehmen konnte. Den Methodenwechsel der folgenden Stunde, die Kinder in Partnerarbeit je eine Seite des Buches bearbeiten zu lassen, war nicht ergiebig und würde ich nicht mehr wählen. Die SchülerInnen waren mit dem Arbeitsauftrag, ohne den vorherigen Inhalt des Buches zu kennen überfordert. Es musste ihnen doppelt so viel Zeit gegeben werden und die Ergebnisse waren unter dem Aspekt des zeitlichen Aufwandes nicht ergiebig. Auch das angestrebte Ziel dadurch mehr SchülerInnen zu erreichen, konnte nicht festgestellt werden, da sich die üblichen SchülerInnen in der Partnerarbeit wieder faul zurücklehnten und teilweise nur einer aus der Gruppe den Arbeitsauftrag ausführte.

Was sich als sehr positiv und wichtig herausstellte war die Präsentation der Farbfolien, die den Lesevorgang unterstützte. Das Lernziel, den Zusammenhang

zwischen Bild und Text zu erkennen konnte anhand dessen verwirklicht werden. Die Farben der Bilder waren in diesem Bilderbuch von großer Aussagekraft und trugen zu einem besseren Verständnis bei. Von einer farblichen Vervielfältigung des Buches für alle SchülerInnen ist jedoch abzusehen, da die Kosten dafür zu hoch wären. Eine schwarz-weiß Kopie bietet sich allerdings an, da die SchülerInnen so die Möglichkeit erhalten, Fragen zum Text an der Stelle zu vermerken wo sie auftauchen.

Eine ausführliche Besprechung erachte ich als wichtig, da dies das Textverständnis sichert und vielfältige Ideen der SchülerInnen Zugang in den Unterricht finden. Zusätzlich bietet es die Möglichkeit auf weiterführende Fragen eingehen zu können.

Die Differenzierung bei den Hausaufgaben würde ich erneut vornehmen, da so die einzelnen Kinder ihrem Leistungsstand nach gefordert und gefördert werden konnten. Die Ergebnisse in der nächsten Stunde waren ausführlich und gut. Einige SchülerInnen die eher zu den leistungsschwachen SchülerInnen zählen, haben sich aufgrund der gebotenen Sicherheit besonders viel Mühe gegeben.

Abschließend ist zu dieser Stunde zu sagen, dass die grobe Planung eingehalten wurde und ich selbst mit dem Verlauf der Stunde und den Ergebnissen zufrieden bin. Die genannten Verbesserungen würde ich in der nächsten Situation versuchen umzusetzen.

10.5 Fotos der Collagen

13. Stunde

Zeit/Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozial- Arbeitsform	& Medien	didaktischer Kommentar
Einstieg	Schüler hängen ihre Collagen im Klassenraum auf	Gruppenarbeit	Collagen	Präsentationsvorbereitungen
Hinführung	Gruppen stellen ihre Collagen mit Überschrift vor Schüler erklären und begründen ihre Idee die anderen Gruppen stellen Fragen, falls Verständnisprobleme	Gruppen- präsentation	Collagen Stichpunkte	Arbeitsergebnisse sollen vorgestellt werden Schüler sollen die vielfältigen Möglichkeiten von Collagen kennen lernen, die es bei der Gestaltung gibt Schüler lernen neue Ideen kennen Schülern soll der Sinn einer Überschrift bewusst werden
Erarbeitung	Schüler versammeln sich im Stuhlkreis Lehrer legt die Folie vom Deckblatt des neuen Buches auf den OHP Lehrer teilt Kopie des Buches an die Schüler aus Besprechung des Deckblattes	Stuhlkreis Frontal Klassengespräch	Folie Kopie vom Buch Rosa Weiss	Andere Sozialform soll die Motivation steigern die Kopie soll allen den Text und die Bilder zugänglich machen, um mitarbeiten zu können, Notizen zu machen Deckblatt soll den Einstieg ins neue Buch geben

Zeit/Phase	Unterrichtsgeschehen	Sozial- Arbeitsform	& Medien	didaktischer Kommentar
Anwendung	<p>ein Schüler liest die erste Seite des Buchs laut vor die anderen hören zu, betrachten die Folie und achten auf unbekannte Wörter Schüler stellen Fragen zum Verständnis Schüler erklären sich die Begriffe untereinander Lehrer bietet Hilfestellung</p>	<p>Einzelarbeit Gruppengespräch</p>	<p>Text Bilder Folien</p>	<p>Schüler üben lautes Lesen Schüler lernen aufmerksam zuzuhören Formulierungen für Fragen werden geübt</p>
Festigung	<p>Schüler fassen in eigenen Worten den Inhalt des Textes zusammen und erläutern die Bilder gleiches Verfahren nach den benannten Schritten für alle Bilder Seite 1-4 werden besprochen Hausaufgabe: Zettel mit Begriffen aus der Hitlerzeit werden verteilt, die von den Schülern nachgeschlagen werden sollen</p>	<p>Einzelarbeit</p>		<p>der Zusammenhang von Bild und Text soll deutlich werden Schüler sollen in eigenen Worten den Inhalt benennen lernen manche Schüler erhalten eine Hausaufgabenhilfe, in Art eines vorgefertigten Lexikons, da sie in ihrem Arbeitsverhalten nicht selbständig genug sind die Hausaufgabe soll wichtige Begriffe der Einheit festhalten, so dass auf einen gemeinsamen fachbegrifflichen Wortschatz zurückgegriffen werden kann</p>

11. Schlussbetrachtung und Ausblick

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, den Stand zur Fragestellung "Nationalsozialismus- als Unterrichtsthema in der Grundschule?" zu untersuchen, in dem eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema stattfand. Daraus deuten sich Umriss, Konturen an, die eine Perspektive für weitere Beschäftigung, Auseinandersetzungen und Unterrichtsversuche liefern.

Angehörige verschiedener Generationen und Kollektive werden die Frage an die Geschichte immer wieder neu und anders stellen und beantworten. Abschließende Urteile werden angesichts wechselnder Realitäten nicht zu erwarten sein.

Mehr als 50 Jahre nach Auschwitz stellt sich offenbar die Frage, wie wir künftig mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust umgehen und ab wann wir SchülerInnen damit konfrontieren wollen.

Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die die offensichtlichen Defizite etwa in den herkömmlichen Schulbüchern vorgenommenen Bearbeitungen des Themas wahrnehmen und auszugleichen suchen, ist noch am Anfang. Die dabei entstandenen Projekte visieren jetzt auch Kinder unter 10 Jahren in der Grundschule und in Kindertagesstätten als mögliche Adressatengruppen an.

Weiter bleibt zu beurteilen, ob die Behandlung des Nationalsozialismus und des Holocaust für die SchülerInnen in der Grundschule zumutbar ist. Ich denke, wenn Fremdverstehen zu den allgemeinen Ziele des historischen Lernens gehört, sollte die Behandlung des Nationalsozialismus den SchülerInnen zumutbar sein, da die Thematik altersgemäß aufbereitet und erträglich gemacht werden kann.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema erfordert immer eine didaktische Reduzierung je nach Altersstufe und Verstehensfähigkeit der Kinder. Nachdrücklich muss darauf hingewiesen werden, dass Kinder davor geschützt werden müssen, in Konfrontation mit dem historischen Geschehen traumatisiert zu werden, deshalb müssen altersgemäße Zugänge gesucht werden. Wichtig bleibt dabei die Formulierung von Identifikationsangebote und eine positive, humane Orientierung, um den SchülerInnen Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Hierdurch wird eine allmähliche Hinführung zur Thematik ermöglicht, ohne die Kinder bereits durch pädagogische Bemühungen zu überfordern und/oder zu traumatisieren, bevor sie selbst in der Lage wären, einen eigenen Zugang zum Geschehen herzustellen.

Die Frage, welche Erwartungen wir an eine Erziehung nach Auschwitz stellen und in welchem Kontext wir das Geschehen platzieren, werden für die pädagogische Praxis auch mit dem wachsenden historischen Abstand von anlassgebenden Geschehen an Bedeutung kaum einbüßen.

11.1 Persönliche Erfahrungen und Gefühle

Die Vorbereitung dieser Unterrichtseinheit war phasenweise sehr anstrengend, da sie mir zunächst eine ganz persönliche, intensive Auseinandersetzung und die Formulierung eigener Absichten abverlangte.

Oft machten mich eigene wachgerufene Ängste und Sorgen sehr betroffen, beispielsweise bei der Thematisierung der KZ- Papiere meines Opas in der Sammelstunde. Dieses eigene Erleben machte mich für das mögliche Ausmaß emotionaler Belastungen der SchülerInnen sensibel. Mir wurde bewusst, dass ich

mich während des Unterrichts emotional nicht sehr einbinden lassen durfte, um eine angemessene Betreuung und Unterstützung der Kinder zu ermöglichen. Andererseits sollten die SchülerInnen meine persönliche Betroffenheit sehen dürfen, um von der irren Ansicht loszulassen, man müsse alles immer mit Fassung ertragen, wie es viele Erwachsene suggerieren. Wenn ich mich tatsächlich mit den Kindern auf den Weg machen wollte, dieses Thema so zu erschließen, dass sie ermutigt werden, zu ihren Fragen und Ängsten zu stehen und sie aktiv verarbeiten, indem sie sie zum Ausdruck bringen, musste ich mich als Vorbild im verantwortbaren Maß authentisch verhalten. Ich habe während meiner Unterrichtseinheit viel von den SchülerInnen gelernt. Sie haben mir geholfen, ihre Gedanken ein Stück weit besser zu erfassen und einen Eindruck von ihren Gefühlen zu bekommen. Ich hoffe es gelingt mir, diese Erfahrungen im zukünftigen Unterrichtseinheiten immer wieder zu vergegenwärtigen und in meinen Planungen zu berücksichtigen. Ich war fasziniert von ihrer Empfindsamkeit, mit der sie die Texte besprochen und sich so unmittelbar in den Lebensgeschichten wiederentdeckt haben.

11.2 Fazit der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit verlief in dem grob geplanten Rahmen. Die SchülerInnen überraschten mich anfangs mit einer Fülle von Wissen, welches allerdings aus Einzelkenntnissen bestand und in einen Gesamtzusammenhang gebracht werden musste. Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte war den Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen meines Erachtens angemessen denn sie entsprach den wichtigen Fragen der Kinder dieser Lerngruppe.

Die Auseinandersetzung mit dem emotionalen Aspekt des Themas war davon abhängig, ob es gelingen würde, eine Vertrauensbasis für die innere Bereitschaft und die persönliche Offenheit der Lerngruppe zu schaffen. Es war sinnvoll die Unterrichtseinheit bei der Beschäftigung mit eigenen Gefühlen im lebensweltlichen Kontext analoger Situationen, z.B. Ausgrenzung innerhalb der Klasse, zu beginnen. Die meisten Kinder überwinden ihre anfängliche Sprachlosigkeit durch diese behutsame schrittweise Annäherung und konnten zahlreiche persönliche Eindrücke und Erlebnisse äußern. Das Bilderbuch "Judith und Lisa" konnte den emotionalen Aspekt, anhand der beschriebenen Mädchenfreundschaft, den SchülerInnen sehr gut verständlich machen. Die Kinder konnten sich alle mit der Lebenssituation identifizieren. Auch im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit sprachen die SchülerInnen immer wieder von dem Buch, ohne das von mir ein Vergleich vorgesehen war.

Durch die Einordnung des Buches, mit Hilfe von historischen Quellen, in den geschichtlichen Kontext, wurde der Realitätsbezug des Bilderbuches für einige Kinder erst ersichtlich. Dies ist meiner Ansicht nach von großer Bedeutung, um den SchülerInnen die geschichtliche Wahrheit aufzuzeigen. Es darf nicht der Eindruck entstehen, als handele es sich um eine bloße Geschichte. Deshalb würde ich in der nächsten Planung den historischen Hintergrund weiter vertiefen und am Anfang der Einheit das Ende der Weimarer Republik thematisieren. Dies sollte stark vereinfacht und in kurzer Form geschehen, da die Geschichte des Nationalsozialismus für die SchülerInnen nicht als geschichtslose, "zufällige" Erscheinung dargestellt werden darf. Dies hatte ich in der durchgeführten Unterrichtseinheit nicht berücksichtigt, woraufhin Fragen gestellt wurden, welche Machtposition Hitler bekleidete und warum dies überhaupt möglich war.

Die Ergebnisse der SchülerInnen bei selbständigen Arbeiten, wie Collagen und Rollenspielen war sehr beeindruckend. Fast alle Kinder beteiligten sich aktiv am Unterrichtsgeschehen und brachten tolle eigene Ideen mit ein. Aufgrund dieser Erfahrungen würde ich den Anteil der kreativen Arbeitsaufträge beim nächsten mal wieder mit einbeziehen, wenn es sich anbietet noch verstärken.

Die Beschäftigung mit dem Buch "Rosa Weiss" stellte die SchülerInnen vor eine kognitiv und emotional sehr anspruchsvolle Aufgabe, da sie verstehen mussten, dass jemand der Gutes tut, am Ende stirbt. Die Lerngruppe reagierte erst sehr befremdet und versuchte das Ende anders zu interpretieren. Deshalb gab ich ihnen die Möglichkeit das Ende des Buches neu zu schreiben. Dabei ist darauf zu achten, dass das realistische Ende in den Wunschvorstellungen der Kinder nicht untergeht. Die Intention des Buches, den Tod zu thematisieren, könnte sonst hierbei verloren gehen. Die SchülerInnen erschienen bei der Buchbesprechung von "Rosa Weiss" nicht so interessiert wie bei "Judith und Lisa". Ich denke dies liegt zum einen an dem schwereren identifikatorischen Ansatz, zum anderen aber auch an meiner zeitlichen Planung. Ich hatte für die Besprechungen der Bücher viel Zeit vorgesehen, da sie den Schwerpunkt der Einheit bildeten. Im nachhinein betrachtet würde ich die Buchbesprechungen zeitlich kürzen, um vertiefend auf die historische Wirklichkeit eingehen zu können. Zusätzlich um den SchülerInnen weitere methodische Möglichkeiten zu bieten, um sich abwechslungsreich und entdeckend am Unterricht zu beteiligen.

Die Sammelstunde zur Hitlerzeit hatte bei den SchülerInnen einen großen Eifer geweckt und es war erstaunlich welche Mühe sich alle gaben etwas mitzubringen. Die Ergebnisse waren von einer beeindruckenden Menge, so dass vorsorglich organisierte Materialien nicht gebraucht wurden. Eine Absicherung sollte allerdings trotzdem vorher stattfinden, um die Lernziele der Unterrichtsstunde möglich zu machen.

Die Vorbereitung auf den außerschulischen Lernort wurden in der Unterrichtseinheit zeitlich nur kurz berücksichtigt. Es würde sich im folgenden hier anbieten mit dem Fach Religion enger zusammenzuarbeiten, um den SchülerInnen ein breiter gefächertes Angebot zu präsentieren. Ich habe versucht den SchülerInnen Grundzüge der jüdischen Religion zu vermitteln, was sich jedoch als schwieriger herausstellte. Ich war von einem Vergleich der christlichen und jüdischen Religion ausgegangen, musste allerdings feststellen, dass über die Hälfte der Kinder keine Vorstellungen von der christlichen Religion hatten. Dadurch war ein Vergleich nicht möglich und es wurden im Unterricht christliche Grundzüge erarbeitet. Die jüdische Religion musste nun in der Synagoge erfahrbar gemacht werden. Dies ist nicht nur negativ zu beurteilen, da der Rabbi die jüdische Religion sehr viel besser erklären kann, als ein Laie. Der Vergleich der Religionen wurde nur in der Abschlussstunde thematisiert, wobei eventuell Fragen offen geblieben sind. Die Intention des außerschulischen Lernortes sollte es sein, das bestehende Tabu und die "Verkrampftheit" und das Gespräch zwischen Nichtjuden und Juden zu fördern. Das Wissen über Juden sollte sich nicht nur auf den Terror der Nationalsozialisten beschränken, da es droht eine lähmende Sprachlosigkeit zu produzieren und das Verhältnis zu jüdischen Mitbürgern mit einer dumpfen Beklommenheit belegt, die die Beziehungen erheblich belasten kann. Die SchülerInnen zeigten während des Besuches großes Interesse und stellten viele Fragen. In der Nachbesprechung äußerten fast alle den Wunsch noch einmal die jüdische Synagoge zu besuchen, da ihnen im nachhinein noch viele Fragen eingefallen sind.

Die Rückmeldungen der SchülerInnen im Abschlussgespräch der Unterrichtseinheit, waren positiv. Dabei gaben fast alle Kinder recht differenzierte Begründungen. Zusammenfassend halte ich die Wahl der inhaltlichen Schwerpunkte in Bezug auf diese Lerngruppe für sehr angemessen, und würde sie jederzeit nach entsprechender Ermittlung jeweiliger Lernvoraussetzungen und Interessenschwerpunkte auch, ggf. geringfügig modifiziert, für andere Lerngruppen treffen.

11.3 Didaktische Reduzierung der Unterrichtseinheit für die Grundschule

Ich halte es für unverzichtbar, im Sachunterricht der Grundschule mit den Kindern das Thema "Nationalsozialismus" zu behandeln und darin der zentralen Aufgabe gerecht zu werden, den SchülerInnen eine Grundlage von historischer Bildung mit auf den Weg zu geben.

Um die vorgestellte Unterrichtseinheit in der Grundschule umzusetzen, bedarf es einer didaktischen Reduktion in einzelnen Phasen.

Die grobe Planung der Unterrichtseinheit würde ich beibehalten, da die SchülerInnen durch ihr mitgebrachtes Wissen die Planung selbständig lenken können. Somit ist ein Überfordern der Kinder ausgeschlossen und ein individueller Verlauf möglich. Inhaltlich sind die Grenzen, wie auch in der vorgestellten Unterrichtsplanung, klar umrissen. Im Wesentlichen kann "nur" ein Geschichtsverständnis angebahnt werden, da das Thema menschlich fassbares übersteigt.

Den Einstieg anhand der Bilderbücher zu gestalten würde ich auch im Unterricht der Grundschule verfolgen. Im Bilderbuch können sich Texte und Bilder in der Erschließung der Gesamtaussage gegenseitig unterstützen. Da sie affektive wie kognitive Zugangsweisen ermöglichen und darin besonders kindlichen Bedürfnissen und entwicklungsbedingten Voraussetzungen Rechnung tragen, wird die Erschließung des Tiefengehalts der jeweiligen Aussage gefördert. "In Bilderbüchern finden wir Erfahrungs- und Handlungsmuster, die die Möglichkeit zum Probehandeln durch das Medium Buch eröffnen. In den geschilderten und bildlich dargestellten Geschichten wird der Ernstfall, die Modellsituation vorweggenommen, auf diese Weise werden Sprechansätze geschaffen, die sich mit den im Buch geschilderten Sprach- und Handlungsmustern beschäftigen und den Bezug zum eigenen Leben eröffnen" (Platz, 1995, S.139). Die verwendeten Bilderbücher sind für SchülerInnen ab sieben Jahren konzipiert und entsprechen damit der Verstehensfähigkeit und dem Entwicklungsstand der Kinder in der Primarstufe.

Der zeitliche Rahmen der Unterrichtseinheit steht auch in der Grundschule in einem vertretbaren Verhältnis zum Ergebnis der Unterrichtseinheit, was sich aus der didaktischen Begründung erschließt (siehe Punkt 1.1 und 6.).

Der Welt- und Umweltkundeunterricht an der Orientierungsstufe stellt die Fortführung und Vertiefung des Sachunterrichts in der Grundschule dar. Die allgemeinen Aufgaben und Ziele der beiden Fächer korrespondieren eng miteinander.

Aufgrund dessen ist eine ähnliche methodische Auseinandersetzung mit dem Thema relevant. In der Arbeit mit historischen Quellen muss unterschieden werden. Für die GrundschülerInnen sollte eine Überarbeitung der Quellen durch den Lehrkörper vorgenommen werden, um die Quellen und Texte für die Kinder lesbar zu gestalten. Die methodische Umsetzung von Arbeitsaufträgen in Form von Collagen, Rollenspielen, Partner- und Gruppenarbeiten sowie sozialwissenschaftliche Methoden (z.B. in Verbindung mit dem Schreiben von Texten und Organisieren von Ausstellungen) sind sowohl im Fachbereich Welt- und Umweltkunde wie im

Sachunterricht bedeutsam. Um den SchülerInnen den Bezug zur ihrer Lebenswirklichkeit aufzuzeigen, sollte der außerschulische Lernort innerhalb der Unterrichtseinheit im Sachunterricht verwirklicht werden. Die didaktische Reduzierung wird auch hier von den Kindern selbst vorgegeben, da das Hauptanliegen des Besuchs in der Synagoge die Beantwortung der Schülerfragen ist, welche die SchülerInnen im Unterricht selbständig entwickeln.

Inhaltlich würde ich eine weitere didaktische Reduzierung in den Arbeitsaufträgen für die Hausaufgaben vornehmen, da die Kinder in der Primarstufe eventuell noch nicht so selbständig mit Lexika umgehen können. Jedoch kommt es hier, wie in jeder Modifizierung, auf den individuellen Lernstand der Klasse und einzelner SchülerInnen an. Auch in der Grundschule wird dabei eine Differenzierung sinnvoll sein, um allen Interessen und Fähigkeiten der Kinder gerecht werden zu können.

Abschließend läßt sich festhalten, dass es bei einer didaktischen Reduktion immer auf den individuellen Lernstand, die Bedürfnisse und das Interesse der Klasse ankommt. Zusätzlich muss die Unterrichtseinheit trotz didaktischer Reduktion noch den Leitlinien des Faches entsprechen, d.h. für den Sachunterricht, die Auswahl der Lerninhalte muss nach den Kriterien der Bedeutsamkeit, der Zugänglichkeit und der Ergiebigkeit erfolgen und ihnen gerecht werden.

12. Literaturverzeichnis

Beck, Gertrud (Hrsg.): Holocaust als Thema in der Grundschule.

In: Die Grundschulzeitschrift, 10 (1996) 97, S. 11-17.

Beck, Gertrud/Claussen, Claus (Hrsg.): Einführung in die Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag, 1991, 4. Auflage

Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage

Berger, Thomas (Hrsg.): Themen und Probleme der Geschichte. Der Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Hirschgraben, 1986

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Der Nationalsozialismus. München: Franzis- Druck GmbH, 1991

Burk, Karlheinz/Claussen, Claus (Hrsg.): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers 1. Didaktische Grundlegung und Beispiele. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V., 1994, 5. Auflage

Dudenredaktion (Hrsg.): Der kleine Duden. Fremdwörterbuch. Mannheim: Brockhaus AG, 1991, 3. Auflage

Focke, Harald/Reimer, Uwe (Hrsg.): Alltag unterm Hakenkreuz. Wie die Nazis das Leben der Deutschen veränderten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1979

Heyl, Matthias (Hrsg.): Mit Kindern im Grundschulalter über den Holocaust sprechen. In: Die Grundschulzeitschrift, 10 (1996) 97, S. 24-26 & 43.

Innocenti, Roberto (Hrsg.): Rosa Weiss. Frankfurt am Main: Alibaba Verlag GmbH, 1992, 5. Auflage

Kammler, Clemens (Hrsg.): Strategien des Erinnerns. "Zur Erziehung nach Auschwitz" im Literaturunterricht der neunziger Jahre. In: Der Deutschunterricht, 4 (1997), S.58-69

Kershaw, Ian (Hrsg.): Führer und Hitlerkult. In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage,

S.22-34

Kiper, Hanna (Hrsg.): Sachunterricht Kindorientiert. Hohengehren: Schneider Verlag, 1997

Kolb, Karlheinz et al. (Hrsg.): Mensch und Umwelt. WUK Orientierungsstufe Niedersachsen. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag, 1992

Kolb, Karlheinz et al. (Hrsg.): Mensch und Umwelt. WUK Orientierungsstufe Niedersachsen- Lehrerband. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag, 1992

Kühnl, Reinhard (Hrsg.): Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten. Köln: Pahl- Rugenstein Verlag GmbH, 1987, 6. Auflage

Kwiet, Konrad (Hrsg.): Rassenpolitik und Völkermord. In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage, S.697

Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Sachunterricht. Hannover: Schrödel Schulbuchverlag, 1982

Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Deutsch. Hannover: Schrödel Schulbuchverlag, 1984

Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Fachbereich Welt- und Umweltkunde. Hannover: Schrödel Schulbuchverlag, 1992

Platz, Maike (Hrsg.): Sehschulen- Bildspeicher- Sprechimpulse: Bilderbücher als Unterrichtsmedium in der Grundschule. Eine kommentierte Auswahl mit exemplarischen Bildern. In: ZS ru, ökumenische Zeitschrift für den Religionsunterricht. München: Calwer Verlag, Stuttgart und Kösel- Verlag GmbH & Co, Okt-Dez 1995

Rank, Winfried (Hrsg.): Propaganda. In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage, S.34-50

Reuter, Elisabeth (Hrsg.): Judith und Lisa. München: Verlag Heinrich Ellermann, 1988

Richter, Hans- Peter (Hrsg.): Damals war es Friedrich. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1986, 22. Auflage

Schörken, Rolf (Hrsg.): Jugend. In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage, S.34-50

Sommer, Wilhelm (Hrsg.): Kinder und Jugendliche im Nationalsozialismus. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, 1984

Thielking, Sigrid (Hrsg.): "Rosa Weiss wollte wissen..." Ansätze und Strategien zur didaktischen Vermittlung des Themas Holocaust. In: Der Deutschunterricht, 4 (1997), S.50-57

Weber, Heribert (Hrsg.): Kinderbuch und Judenverfolgung. In: Grundschule, 7 & 8 (1989), S. 42-44

Wippermann, Wolfgang (Hrsg.): Ideologie. In: Benz, Wolfgang/Graml, Hermann/Weiß, Hermann (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, 1998, 3. Auflage, S.11-22

Anhang

Phasenplanung in Tabellenform

Auswahl von Arbeitsblättern der Unterrichtseinheit

Ergebnisse der SchülerInnen

Bilderbücher "Judith und Lisa" und "Rosa Weiss"

Auswahl von Arbeitsblättern der Unterrichtseinheit:

Aufgabe:

Suche in einem Lexikon nach einer Erklärung für die Begriffe.

Trage die wichtigsten Punkte - in eigenen Worten - auf Deinem Zettel ein!!!

BDM: Bund Deutscher Mädel in der Hitlerjugend – Organisation für die 14-18jährigen Mädchen - 1930 gegründet – 1933 forderte Hitler: "Und Ihr im BDM erzieht mir die Mädel zu starken und tapferen Frauen." – die Mädchen sollten im Sinn der nationalsozialistischen Weltanschauung erzogen werden – ab 1939 waren alle Mädchen verpflichtet im BDM zu sein – es fanden Heimabende, Sportnachmittage und Tagesfahrten statt, die alle der Erziehung zur guten deutschen Frau dienen sollten

HJ: Hitler-Jugend – Jugendorganisation, die 1926 gegründet wurde – trägt den Namen von Adolf Hitler – HJ war uniformiert und in Altersgruppen aufgeteilt – 14-18jährige waren in der HJ – ab 1936 war die HJ die einzige Jugendorganisation die erlaubt war – ab 1939 waren alle Jungen verpflichtet in der HJ zu sein

NSDAP: Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei – 1920 das erste mal unter diesem Namen bekannt – 1923 verbot der NSDAP – 1925 Neugründung der Partei durch Adolf Hitler – Parteiprogramm war allein auf die Vorstellungen von Hitler begründet – die Ernennung Hitlers am 30.01.1933 zum Reichskanzler wurde von der NSDAP als "Machtergreifung" bezeichnet – ab Juli 1939 verbot aller anderen Parteien, die NSDAP ist alleinige Partei in ganz Deutschland und regiert mit Hitler an der Spitze

Nationalsozialismus: - wir bezeichnen die Zeit, in der Hitler in Deutschland an der Macht war, als Zeit des Nationalsozialismus – dieser Begriff steht für die politischen Ziele die Hitler durchgesetzt hat

SS: Abkürzung für Schutzstaffel – militärähnlicher Kampfverband der NSDAP – 1925 zum persönlichen Schutz von Adolf Hitler gegründet – die SS war Hauptträger des politischen Terrors in Deutschland – die SS übernahm die Organisation und Verwaltung der Konzentrationslager und die systematische Ausrottung der Juden

SA: Abkürzung für Sturmabteilung – die Kampftruppe der NSDAP – bewaffneter Verband, dessen Mitglieder braune Uniformen trugen – von 1923-1925 Verbot der SA – aus der 1925 neugegründeten SA ging die SS hervor

Konzentrationslager: Abkürzung= KZ – zuerst wurden in Konzentrationslagern politische Gegner des Nationalsozialismus eingeliefert, später kamen Personengruppen wie Juden, Sinti/Roma und Homosexuelle dazu – die Gefangenen der Konzentrationslager hatten keine Rechte, sie waren zahlreichen Folterungen ausgesetzt und der Willkür des KZ-Personals ausgeliefert – nachdem beschlossen

wurde die europäischen Juden auszurotten, entstanden unter der Leitung der SS Vernichtungslager

Synagoge: Gebäude, wo die gesammelte jüdische Gemeinde zum Gottesdienst und auch zu anderen Gelegenheiten zusammenkommt – der Raum in dem der Gottesdienst stattfindet ist nach Jerusalem ausgerichtet

Juden: Menschen die nach dem jüdischen Glauben leben, religiöse Einheit – Personengruppe die seit Jahrhunderten mit Verfolgungen leben muss – im Nationalsozialismus Höhepunkt der Verfolgung von Juden

Kristallnacht: Bezeichnung für die Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 – SA und SS zerstören jüdische Geschäfte, Synagogen, Wohnungen von Juden und Friedhöfe – Verhaftungen von Juden und Transporte in Konzentrationslager

Index: Verzeichnis von verbotenen Büchern - im Nationalsozialismus z.B. Bücher von jüdischen Schriftstellern - Bücher mit Themen wie: Freiheit und Gleichheit

Kolonnen: z.B. mehrere Panzer in einer geordneten, hintereinander aufgestellten Reihe

Rasse- (Rassenkunde): normalerweise kommt der Begriff aus der Biologie und es werden Tiere oder Pflanzen in Rassen eingeteilt - im Nationalsozialismus die Bezeichnung für Personengruppen – ab 1939 Rassenkunde als Pflichtfach an allen deutschen Schulen, die Kinder lernten das es gute (blond, stark, blauäugig) und schlechte (dunkle Haare, krumme Nase, fieser Blick) Menschen gibt

Arier: Arier galten im Nationalsozialismus als “Herrenrasse”, sie waren laut Hitler mehr wert als alle anderen Völker – dies wurde von der Rassenkunde unterstützt

Uniform: einheitliche Kleidung von Menschen in Organisationen, damit man deren Zugehörigkeit erkennt z.B. Polizisten, Soldaten

Führerprinzip: Adolf Hitler war der Führer der NSDAP und wurde durch seine Ernennung zum Reichskanzler am 30.01.1933 der Führer Deutschlands – Hitler sah sich als Führer, dem alle zu gehorchen hatten

Nazis: Anhänger des Nationalsozialismus - glaubten an die Ziele und Einstellungen von Hitler – Abkürzung von Nationalsozialist

Deportation: Verschleppung, Abtransport von Menschen, gegen deren Willen - im Nationalsozialismus Verschleppung von Juden oder Sinti/Roma in Konzentrationslager

Sinti/Roma: eine aus Nordindien stammende Minderheit – lebten früher als ziehendes Volk, heute sind die meisten sesshaft – Sprache: Romani – überwiegend katholischen Glaubens – eigene Sitten und Bräuche

Protestant: als Protestant wird ein evangelischer Christ bezeichnet

“Drittes Reich”: die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland – 1933-1945 – Hitler selbst hat 1933 verkündet er habe ein drittes Reich geschaffen, was 1000 Jahre dauern werde

Judenstern: ab 1941 mussten alle Juden über sechs Jahren den Judenstern als Erkennungszeichen tragen – der Stern war handtellergrößer, sechszackig, gelb und schwarz umrandet und in der Mitte stand “Jude” – der Stern war auf der linken Brustseite zu tragen – ab 1942 mussten auch Wohnungstüren von Juden entsprechend gekennzeichnet sein