



Sein Kampf

ARBEITSHILFE

www.filmwerk.de



kfw

SEIN KAMPF

Eine DVD mit dem Recht zur nichtgewerblichen öffentlichen Vorführung erhalten Sie hier:

Deutschland 2013

17 Min., Kurzspielfilm

Regie: Jakob Zapf

Drehbuch: Tonio Kellner & Jakob Zapf

Produzenten: Tonio Kellner & Jakob Zapf, neoPOL Film

Darsteller: Julian-Nico Tzschentke (Boris), Paul Hofmann (Marcel), Günter Lamprecht (David Stein), Tessa Mittelstaedt (Frau Kramer), Florian Friedrich (Danny), Amelie Meining (Elena);

Klasse: Vanessa Byczkowski, Kai Denfeld, Julia Engelhardt, Kaja Fichtl, Ron Fischer, Tobias Hofmann, Azfar Khan, Lucie Köther, Sascha Kreiner, Janina Mann, Sarah Michel, Céline Lorenz, Friedrich Ohle, Malika Reith, Aniela Schlott, Daniel Shuminov, Patricia Trageser, Felicitas Ziebarth

FBW: wertvoll

GLIEDERUNG

Kurzcharakteristik des Films	S. 02
Kapitelübersicht	S. 03
Inhalt	S. 03
Weiterführende Links	S. 05
Weitere Filme zum Thema	S. 05
Arbeitsblätter/Materialien	S. 06-29

VERWENDETE ABKÜRZUNGEN:

EA: Einzelarbeit

PA: Partnerarbeit

GA: Gruppenarbeit

KURZCHARAKTERISTIK

Im Film **Sein Kampf** geht es um die Brüder Boris und Marcel. Marcel, der ältere der beiden, ist ein „echter“ Neonazi. Er kleidet sich wie ein Neonazi, hört Nazirap und verhält sich auch dementsprechend. Sein jüngerer Bruder Boris scheint in einer starken Abhängigkeit zu Marcel zu stehen, er ist ihm unterlegen und teils sogar hörig. Als die Lehrerin, Frau Kramer, ein Zeitzeugengespräch für die Klasse organisiert, überlegen sich Marcel und sein Freund Danny etwas für den „Gast“ - sie wollen ihm einen Hundemaulkorb auf den Tisch knallen, als Symbol dafür, dass sie seine Geschichte als Lüge begreifen. Sie haben sich diese Aktion für Boris ausgesucht, er soll damit Mut beweisen und Zugehörigkeit zu ihnen erlangen. Boris ist hin und her gerissen, er weiß nicht, wie er mit der Situation und dem durch Marcel ausgeübten Druck umgehen soll.

Elena, eine Klassenkameradin, beobachtet die Besprechung zwischen den Brüdern. Später im Klassenraum versucht sie immer wieder, Boris durch Blicke und Kommentare von seinem Vorhaben abzubringen.

Der Zeitzeuge, welcher von Frau Kramer als David Stein vorgestellt wird, beginnt, der Klasse seine Geschichte, seine Erinnerungen zu erzählen. Er geht dabei auf Erlebnisse mit der Waffen-SS und im Konzentrationslager ein. Zwischendurch sehen wir immer wieder Marcel, der Boris auffordert, den Maulkorb auf den Tisch zu legen. Dieser ist sehr unsicher, er hat den Maulkorb in einer Tasche auf dem Schoß und zögert. Schließlich unterbricht er Stein in seinem Vortrag und bezichtigt ihn als Lügner. Dieser reagiert sehr emotional, fährt dann allerdings in seiner Geschichte fort.

Nach einer weiteren Aufforderung durch Marcel bittet die Lehrerin um Respekt für den Gast und Elena versucht, Boris Zeichen zu geben, dass er die Idee vergessen solle. Dieser weiß nicht, was er tun soll, ist dann aber anscheinend an einer besonders dramatischen Stelle in Steins Bericht so ergriffen, dass er den Maulkorb wieder einsteckt.

Hier greift nun Marcel ein, er steht auf und klatscht, bezichtigt Stein der Feigheit und der Lüge und fordert Boris abermals auf, die Sache durchzuziehen. Dieser begehrt zum ersten Mal auf, knallt den Maulkorb auf den Tisch seines Bruders und verweigert sich. Daraufhin gibt Marcel Boris eine Kopfnuss und wird deswegen von der Lehrerin des Klassenzimmers verwiesen. Die Klasse ist schockiert.

Als Boris wieder zu sich kommt, bietet ihm Stein an, ihm aufzuhelfen. Boris jedoch kann und will die Geste nicht annehmen. Erschüttert und mit Tränen in den Augen setzt er sich wieder an seinen Platz.

Das Ende des Films zeigt zunächst ein abschließendes Gespräch zwischen David Stein und der Lehrerin, danach den wegfahrenden David Stein, das Bild blendet dann über auf Boris, der durch einen Park joggt. Er wirkt einerseits zwar immer noch verstört und gehetzt, es sind andererseits aber auch Zeichen von Befreiung zu erkennen.

KAPITELÜBERBLICK

KAP.	TC	INHALT
01	00:00	Im Bad
02	02:15	Alptraum
03	02:58	Der Auftrag
04	05:24	Im Klassenzimmer
05	08:12	Erste Provokation
06	09:39	Steins dramatische Erzählung und Boris' innerer Kampf
07	11:45	Boris' Entscheidung
08	13:06	Boris' Verzweiflung
09	14:03	Nachdenklicher Abschied
10	14:34	Boris' Weg zu sich selbst

INHALT

01) 00:00 - 02:14: IM BAD

Boris duscht, Marcel kommt ungebeten rein. Boris muss Marcel ‚bedienen‘, ihm die Zahnpaste auf die Zahnbürste auftragen. Marcel fordert seinen Bruder auf, sich anständig anzuziehen, denn „heute machen wir Politik“.

02) 02:15 - 02:58: ALPTRAUM

Vorstellung David Stein, er wacht auf, vermutlich aus einem Alptraum. Während der ersten Einstellung wird orientalische Musik eingespielt. Anschließend sieht man Stein bei der Taxifahrt auf dem Weg zur Schule.

03) 02:58 - 05:23: DER AUFTRAG

Boris joggt zur Schule, Treffen bei den Fahrradständern mit Marcel und Danny. Die beiden rauchen und hören Nazimusik, die Begrüßung fällt eher brutal aus. Boris scheint zunächst erfreut wegen des Auftrags, ist dann jedoch schockiert, als sein Bruder ihm den Maulkorb anlegen will. Er wehrt sich, was von Marcel als gut bewertet wird: „Ausgehalten Soldat!“. Erste Erwähnung des Zeitzeugengesprächs: „Heute kommt der Jud!“ Die Mitschülerin Elena beobachtet das Gespräch zwischen den Brüdern. Die Mutprobe wird eingeleitet, der Auftrag an Boris erteilt, es kommt ein erster Blickkontakt mit Elena zustande. Boris ist verunsichert, findet die Aktion aber ‚krass‘ und geht auf Marcells Forderung ein.

04) 05:24 - 08:11: IM KLASSENZIMMER

In der Klasse, erster Blick auf Boris Shirt („klage nicht, kämpfe“), er wirkt unsicher. Blick auf die Klassenkameraden. Auftritt Lehrerin und Zeitzeuge, Vorstellung David Steins. Schnitte auf Schüler, close-ups: alle wirken aufmerksam und gespannt. Stein stellt sich vor und beginnt seine Geschichte. Schnitt auf Marcel, er wartet darauf, dass Boris etwas tut. Der hat den Maulkorb in der Tasche auf dem Schoß, wirkt unsicher.

05) 08:12 - 09:38: ERSTE PROVOKATION

Marcel klopft auf den Tisch, um Boris aufzufordern, zu handeln, man sieht seine Tätowierung („hate“). Boris blendet Stein mit dem Glas seiner Uhr, dieser unterbricht seine Erzählung und spricht Boris an: Ob er etwas sagen wolle? Boris reagiert unsicher, stellt sich dann allerdings seiner Mutprobe und sagt, die Geschichten seien dreckige Lügen. Daraufhin reagiert Stein emotional: „Nein! Ich finde es scheiße, dass du mir nicht zuhörst!“

06) 09:39 - 11:45: STEINS DRAMATISCHE ERZÄHLUNG UND BORIS' INNERER KAMPF

Auf einen weiteren Wink von Marcel will Boris mit dem Maulkorb aufstehen, die Lehrerin greift ein und bittet um Respekt; Mitschülerin Elena wirft ein, die beiden könnten ja gehen, wenn sie nicht zuhören wollten. Stein erzählt weiter, eine Geschichte von der Reise nach und der Ankunft in Auschwitz. Marcel will, dass Boris die Sache durchzieht. Dieser ist unsicher, auch weil Elena ihm Einhalt gebieten will. Er steht offenbar zwischen den beiden, die ihm Signale geben. An einer dramatischen Stelle der Erzählung von Stein über ein Mädchen, dessen Gesicht von einem Schäferhund zerfetzt wird, steckt Boris den Maulkorb wieder ein.

07) 11:45 - 13:05: BORIS' ENTSCHEIDUNG

In die betroffene Stille hinein fängt Marcel an zu klatschen und zu lachen. Die Mitschüler reagieren irritiert, drehen sich zu ihm um. Er kritisiert den Zeitzeugen, nennt die Geschichte ‚jüdische Feigheit‘. Sein Kumpel Danny filmt mit dem Handy. Marcel fordert Boris auf, endlich aufzustehen und den Maulkorb zu übergeben, die Lehrerin warnt Boris. Dieser steht schließlich entschlossen auf und knallt Marcel den Maulkorb hin: „Mach' deinen Scheiß alleine, Mann!“, es entsteht eine Auseinandersetzung, Danny filmt weiter. Marcel verpasst Boris eine Kopfnuss, dieser wird ohnmächtig und geht zu Boden.

08) 13:06 – 14:02: BORIS' VERZWEIFLUNG

Die Lehrerin stellt sich den beiden Nazis an der Klassentür in den Weg, bescheinigt ihnen den endgültigen Schulverweis. Stein will Boris aufhelfen, dieser lehnt ab. „Lassen Sie mich, sie haben doch keine Ahnung!“. Den Tränen nahe setzt sich Boris wieder hin.

09) 14:03 - 14:34: NACHDENKLICHER ABSCHIED

Ohne Sprache: Man sieht, wie die Lehrerin David Stein noch einmal aufhält, kurz mit ihm spricht. Danach seine Fahrt im Taxi mit nachdenklichem Gesichtsausdruck.

10) 14:34 - 15:00: BORIS' WEG ZU SICH SELBST

Überblende zu Boris, der durch den Park joggt, sich verausgabt, er scheint nun zwischen Verzweiflung und Befreiung hin und her gerissen.

ENDE/ABSPANN.**ANNA GEKTIDIS****ZUR AUTORIN:**

Anna Gektidis ist Lehrerin für Deutsch, Englisch und Darstellendes Spiel in Frankfurt/Main. 2012 fungierte sie als Pädagogische Leitung des Drehs von *Sein Kampf*.

WEITERFÜHRENDE LINKS (AUSWAHL; STAND: 22.07.2013)

BEISPIELE FÜR INITIATIVEN: „EXIT“ / GRÄTSCHEN GEGEN RECHTSAUSSEN / WORTE GEGEN RECHTS

<http://www.berliner-zeitung.de/berlin/exit-nazi-aussteiger-programm-finanziell-gesichert,10809148,22254946.html>

<http://www.graetsche-gegen-rechtsaussein.de/>

<http://www.netz-gegen-nazis.de/artikel/schriftstellerinnen-engagieren-sich-gegen-rassismus-und-nazis-0977>

BASISINFORMATIONEN ZUM RECHTSRADIKALISMUS

NSU

<http://www1.wdr.de/fernsehen/aks/themen/nsuprozess128.html>

<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/135578/der-nsu-im-lichte-rechtsradikaler-gewalt>

<http://www.publikative.org/2013/01/18/nsu-skandal-die-aufklarung-scheitert/>

Oktoberfest-Attentat / Spielfilm „Der blinde Fleck“

<http://de.wikipedia.org/wiki/Oktoberfestattentat>

<http://pdf.zeit.de/2010/37/Oktoberfest-Attentat.pdf>

<http://www.3sat.de/page/?source=/kulturzeit/tips/170675/index.html>

<http://www.dasdossier.de/stichwort/oktoberfest-attentat>

<http://www.heise.de/tp/artikel/39/39086/1.html>

Rechte Aktivitäten und Netzwerke

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41536/internationale-netzwerke>

<http://www.dradio.de/aktuell/2180943/>

http://www.focus.de/politik/deutschland/schlag-gegen-werwolf-kommando-terror-plaene-neonazi-anschlaege-durch-razzien-verhindert_aid_1045963.html

<http://www.fr-online.de/rhein-main/rechtsextremismus-im-landkreis-giessen-neonazis-bedrohen-familie,1472796,23655888.html>

<http://www.fr-online.de/rhein-main/rechtsextremismus--die-rechte--oeffnet-sich-fuer-militante-neonazis,1472796,22222076.html>

<http://www.hagalil.com/archiv/2005/02/braun.htm>

<http://holocaustsurvivorswalk.org/walks/>

Rechte Musik

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41758/einstiegsdroge-musik>

WEITERE FILME ZUM THEMA BEIM KFW:

Adams Äpfel, Spielfilm, 95 Min.

http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/adamsaepfel_ah.pdf

Der kleine Nazi, Kurzspielfilm, 13 Min.

http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_kleinenazi_A4.pdf

reEchte Freunde (Krimi.de), Kurzspielfilm, 44 Min.

http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/rechtefreunde_AH.pdf

ARBEITSBLÄTTER/MATERIALIEN:

M0 Pre-Viewing Aktivität

M01 Kap. 01: Die Brüder Boris und Marcel

M02 Kap. 02: Der Zeitzeuge David Stein

M03 Kap. 03: Symbol Maulkorb

M04 Kap. 04: Begegnung Klasse - Zeitzeuge

M05 Kap. 05/06: Mutprobe?

M06 Kap. 07: Eskalation

M07 Kap. 08: Emotionen

M08 Kap. 09: Abschied

M09 Kap. 10: Das offene Ende

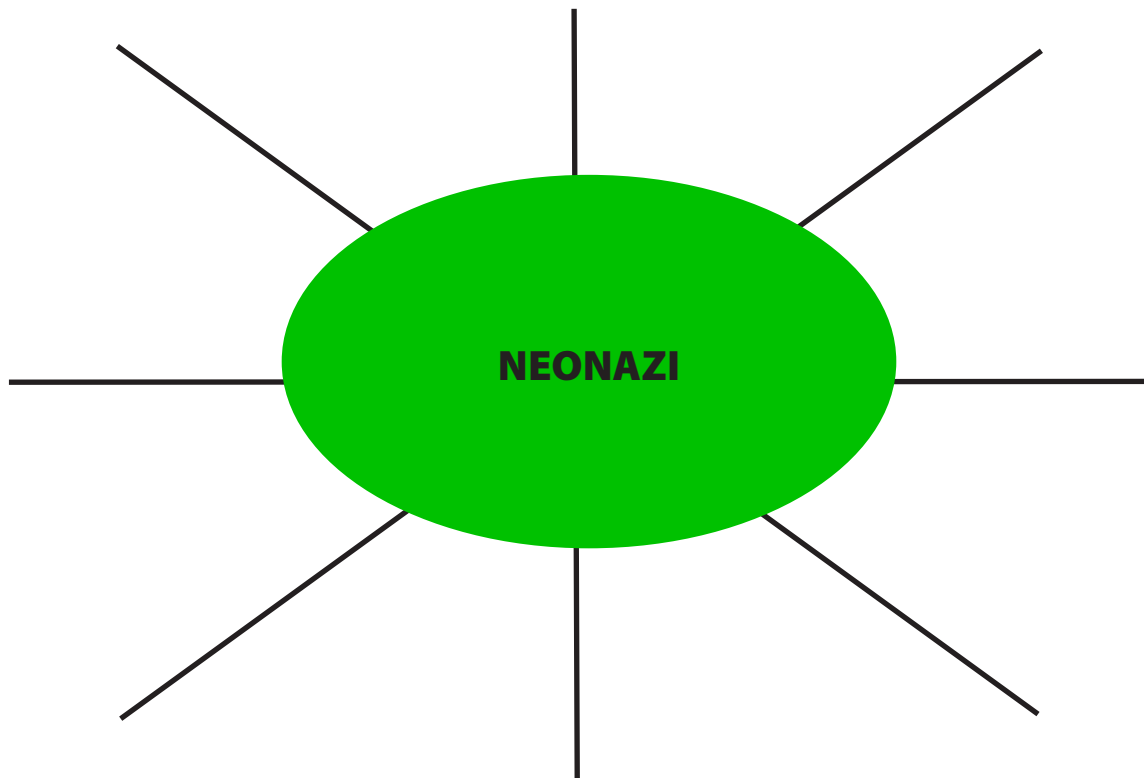
M10 Post-Viewing Aktivitäten: Die Figuren Boris und Marcel

M11 Möglichkeiten der Weiterarbeit 1: Zeitzeugengespräche - Text der bpb

M12 Möglichkeiten der Weiterarbeit 2: „Erinnern unter Migranten“ – Text der bpb

M13 Zitat „Wir sind gerettet, aber wir sind nicht befreit“

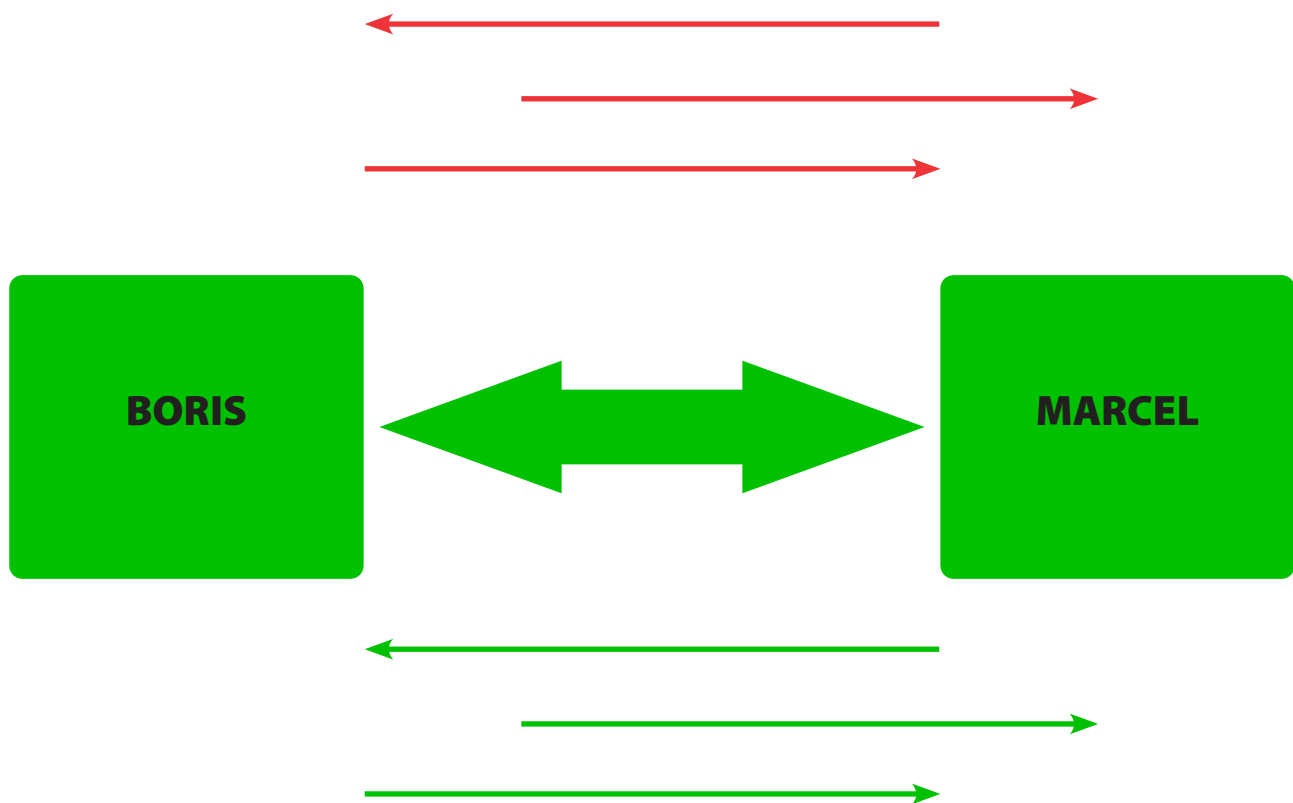
- 1) Wie stellst Du Dir einen Neonazi vor? Erarbeite zu dieser Frage eine Mind-Map, gehe sowohl vom äußeren Erscheinungsbild, als auch von Verhaltensweisen aus.
- 2) Wieso wendet sich ein junger Mensch dem Rechtsradikalismus zu? Stelle Vermutungen an, welche Aspekte hierbei eine Rolle spielen könnten.
Stellt anschließend eure Mind-Maps in der Klasse vor.



M01**Kapitel 01: die Brüder Boris und Marcel (EA / PA)**

Sieh Dir Kapitel 01 zweimal an. Wie würdest Du das Verhältnis der beiden Brüder beschreiben? Schreibe deine Definition in den mittleren Pfeil.

Stelle es in einem Diagramm dar, beschrifte die roten Pfeile mit Emotionen, die grünen mit Aktionen. Ergänze weitere Pfeile, wenn nötig. Ergänze mit einem Partner Dein Diagramm.



Wie deutest Du Marcells Worte zu Boris: „Heute machen wir Politik!“?

M03**Kapitel 03: Symbol Maulkorb (EA / Plenum)**

Welche Symbolik verbirgt sich hinter dem Maulkorb?

Sammele Assoziationen zum **Begriff** ‚Maulkorb‘. Welche davon lassen sich mit der Situation in Verbindung bringen?

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____



Was bezweckt Marcel mit der geplanten Aktion gegenüber dem Zeitzeugen David Stein?

Wie fühlt sich Boris mit dem ihm erteilten Auftrag?

Besprecht eure Ergebnisse in der Klasse.

M04**Kapitel 04: Begegnung Klasse - Zeitzeuge (EA)**

Boris hat den Maulkorb versteckt in einer Tasche auf dem Schoß, er zögert. Schreibe einen Inneren Monolog aus der Sicht von Boris. Was denkt und fühlt er? Denke an die Perspektive.

Der Innere Monolog ist eine Form des Erzählens, die zur Vermittlung von Gedankenvorgängen gebraucht wird. Er besteht aus direkter Rede, die aber entweder nicht ausgesprochen oder von Außenstehenden nicht bemerkt wird. Hierbei stellt der Autor die Innenansicht einer Figur im jeweiligen Moment dar. Der Innere Monolog wird in der Ich-Perspektive verfasst.

M05**Kapitel 05-06: die Mutprobe? (Plenum)**

Welche Rolle spielt die Mitschülerin Elena, nachdem Boris aktiv wird, indem er Stein blendet und verbal angreift?



Was gibt den Ausschlag dafür, dass Boris am Ende der Szene einen Rückzieher macht und Stein nicht mit dem Maulkorb konfrontiert?

Hast Du schon einmal ähnliche Darstellungen wie die, von denen der Zeitzeuge in Kap. 06 berichtet, gehört?

M06**Kapitel 07: Eskalation (GA)**

Stellt in Kleingruppen (4-5 Personen) diese Szene in drei Standbildern dar. Folgende relevante Figuren sollten vorkommen:

- Boris
- Marcel
- David Stein
- Elena

Ihr sollt bei der Darstellung auf die Figurenkonstellation (Position zueinander im Raum) und die jeweiligen Emotionen der Figur (Mimik und Körpersprache) eingehen, nicht auf das Geschehen!

Ein sogenanntes „Standbild“ ist eine Form der theatralen Darstellung. Die Akteure stellen dabei meistens Situationen dar, in denen Emotionen oder das Verhältnis der „Figuren“ untereinander eine große Rolle spielen. Wichtig sind Körperhaltung, Position im Raum, Gesichtsausdruck (Mimik). Es darf von den Akteuren nicht gesprochen werden, alles muss durch den Körper ausgedrückt werden. Wie der Name „Standbild“ bereits sagt, handelt es sich um ein ‚eingefrorenes‘ Bild, keine Szene mit Bewegung. Manchmal spricht abschließend jede Figur einen Satz, in dem sie ausdrückt, was sie denkt, dies kann auch von einem weiteren, externen Akteur übernommen werden. Es hilft, einen ‚Regisseur‘ zu haben, der bei der Konstruktion der Bildes von außen hilft.

Boris wirkt am Ende der Szene verzweifelt, fühlt sich von allen unverstanden. Versuche, seine Emotionen und Gedanken kreativ in einem *Haiku* oder *Elfchen* auszudrücken.

Eure Lyrik könnt ihr euch anschließend gegenseitig vortragen, sie in der Klasse ausstellen oder einen kleinen Band mit Erklärung zur Entstehung basteln.

Der Haiku gilt als eine der kürzesten Gedichtformen der Welt. Es stammt aus Japan und wurde dort bereits im 13. Jahrhundert das erste Mal dokumentiert. Traditionell befasst sich der Haiku mit Naturthemen. In Deutschland wurde die japanische Gedichtform in den 1920er Jahren bekannt, z.B. durch Rainer Maria Rilke verwandt.

Der Aufbau des Haiku erfolgt nach der Silbenabfolge

5 - 7 - 5

Beim Elfchen handelt es sich um eine kurze Gedichtform, deren Wortanzahl ihr den Namen leiht. Das Gedicht besteht demnach aus elf Worten, die folgendermaßen in fünf Versen angeordnet sind:

1 - 2 - 3 - 4 - 1

Hierbei führt der erste Vers in die Thematik ein (Gedanke, Gegenstand etc.), Vers zwei und drei gehen näher darauf ein, während der letzte Vers eine Art Fazit bildet oder einen Ausblick gibt.

M08

Kapitel 09: Abschied (EA / PA)

Der Abschied zwischen David Stein und der Lehrerin Frau Kramer ist für den Zuschauer nicht zu hören.

Schreibe den Dialog zwischen den beiden auf - was haben sie sich zum Abschied zu sagen? Spiele die Situation und trage den Dialog anschließend mit einem Partner deiner Klasse vor.

oder



Schreibe einen Inneren Monolog David Steins auf der Taxifahrt nach dem Zeitzeugengespräch - was geht ihm durch den Kopf? Trage den Inneren Monolog in der Rolle Steins deiner Klasse vor.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface. There is no handwriting or other markings on the paper.

M09

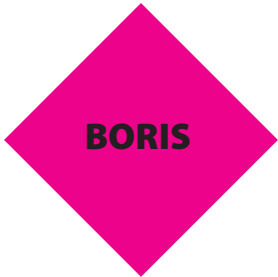
Kapitel 10: Das (offene) Ende (Plenum)

Warum wählt der Regisseur das Bild des joggenden Boris als letzte Einstellung des Films? Was könnte es symbolisieren?



Stelle Vermutungen an, wie es für Boris weitergehen könnte - welche Optionen hat er und wie könnte er sich entscheiden?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

**BORIS**

Erstelle eine kurze Charakterisierung zu Boris, so wie er am Anfang des Films wirkt (Szene 1 und 3).

Die Charakterisierung einer literarischen Figur dient dazu, ein besseres Text-verständnis zu erlangen, indem man die Beweggründe für ihr Handeln aufzeigt und das Wesen der dargestellten Figur nachzeichnet. Man betrachtet Aspekte wie *äußere Erscheinung, soziale Situation, Verhalten, Sprache, Emotionen* (soweit bekannt) und *Entwicklung*. Abschließend sollte eine Interpretation stehen.

M10**Post-Viewing Aktivitäten: Die Figuren**

Stelle Boris' Entwicklung während des Films anhand einer Kurve dar. Beschrifte die Kurve auf der Zeitachse mit wichtigen Ereignissen.



Vergleiche deine Kurve mit der eines Partners, erläutert euch eure Ideen. Die Kurven können anschließend auf Plakaten im Klassenraum vorgestellt oder ausgestellt werden.

ZEITZEUGENGESPRÄCHE

Lies den Text ‚Holocaust-Erziehung und Zeitzeugen‘¹ von Wolfgang Meseth.

- Welche wichtigen Aspekte von Zeitzeugengesprächen werden vom Autor benannt?
- Welche Vor- und Nachteile sieht er in der subjektiven Darstellung des Erlebten?
- Welche Relevanz sollte auch Tätern und Zuschauern der Naziverbrechen zukommen?

Zur Person:

Wolfgang Meseth

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Gedenk- und Erinnerungspädagogik und politische Bildung in der Schule und an außerschulischen Lernorten.

HOLOCAUST-ERZIEHUNG UND ZEITZEUGEN

Wolfgang Meseth

26.8.2008

Die reale Begegnung mit Zeitzeugen ermöglicht einen Einblick in die alltäglichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik. Aber welche Rolle spielen Zeitzeugenberichte heute bei der Holocaust-Erziehung und wie kann man Zeitzeugen in den Unterricht integrieren? Wolfgang Meseth gibt Antworten.

In den vergangenen Jahren haben sich Zeitzeugengespräche zu einem festen Bestandteil der schulischen und außerschulischen Behandlung der NS-Geschichte entwickelt. Ihnen wird ein besonderes kognitives und moralisches Lernpotential zugeschrieben. Die reale Begegnung mit Menschen aus der Zeit des Nationalsozialismus soll den Schülern einen Einblick in die alltäglichen Auswirkungen der nationalsozialistischen Ausgrenzungs- und Vernichtungspolitik eröffnen, sie zur Empathie befähigen und für Menschenrechte und Toleranz sensibilisieren.

Wenn von Zeitzeugen die Rede ist, wird in der Regel davon ausgegangen, dass es sich um die Gruppe der Verfolgten des Nationalsozialismus handelt. Diese Annahme liegt nahe, weil die Bezeichnung „Zeitzeuge“ in der deutschen Erinnerungskultur vorzugsweise für diese Gruppe reserviert ist. Viele Verfolgte wurden zu Zeugen vor Gericht oder legten – wie zum Beispiel Ruth Klüger, Victor Klemperer oder Primo Levi – literarische Zeugnisse ab. Die pädagogische Festlegung von Zeitzeugen auf die Gruppe der Verfolgten ist darüber hinaus eng mit dem gestiegenen Interesse an der Alltags- und Regionalgeschichte im Nationalsozialismus in den 1980er Jahren verbunden.

¹ www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen
abgerufen am 03.07.2013 11:27 Uhr

Die Hinwendung zu dokumentarischen Zeugnissen von Holocaust-Überlebenden führte in der Pädagogik zu ersten Überlegungen, reale Begegnungen zwischen Zeitzeugen und Schülern in die pädagogische Arbeit einzubeziehen. Als Vorbild hierfür diente die *Oral-History-Bewegung* in den USA.

Sie ist als Teil des Selbstvergewisserungsprozesses der Bürgerrechtsbewegung entstanden, weil die Minderheiten mehr über die Wurzeln ihrer eigenen Geschichte erfahren wollten und wurde dann als politisches und pädagogisches Mittel zur Bildung kollektiver Identität weiterentwickelt. Bezugspunkt der Methode waren erzählte Lebensgeschichten, die den Zuhören als Identifikationsangebot dienen und ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Geschichte geben sollten.

Die Grundsätze der *Oral History* wurden für die spezielle Situation der deutschen Erinnerungsgeschichte übersetzt und in das pädagogische Konzept des „Zeitzeugengesprächs“ überführt. Seinen besonderen pädagogischen Wert erhält das Gespräch mit Zeitzeugen bis heute durch das Argument der Authentizität. Affektiv-moralische Erfahrungsmöglichkeiten sollen den Lernprozess der Schüler intensivieren und mit Blick auf die hohen Ziele einer Holocaust-Erziehung effektiver gestalten.

Aktuell wird über die pädagogische Bedeutung von Zeitzeugengesprächen auf verschiedenen Ebenen diskutiert: Zum einen wird der auf Wirkungssteigerung zielende Einsatz von Zeitzeugen aufgrund der offensichtlichen Instrumentalisierung der Betroffenen kritisch betrachtet. Zweitens wird die einseitige Festlegung von Zeitzeugen auf die Gruppe der Verfolgten problematisiert. Hingewiesen wird darauf, dass auch die Berichte von Zuschauern und Tätern des Nationalsozialismus ein wichtiges Lernpotential beinhalten. Ein dritter Aspekt liegt in der strukturellen Spannung zwischen der subjektiven Erinnerung der Zeitzeugen einerseits und dem Anspruch des Geschichtsunterrichts auf wissenschaftliche Objektivität. Viertens schließlich wird die soziale Tatsache reflektiert, dass mit dem zeitlichen Abstand zu den NS-Verbrechen die Möglichkeit von realen Begegnungen mit Zeitzeugen immer seltener wird und daher stärker über den Einsatz archivierter Zeitzeugenberichte nachgedacht werden muss.

„AUTHENTIZITÄT“ ALS PÄDAGOGISCHES ARGUMENT

Die Rede von der Authentizität, die Zeitzeugengesprächen im pädagogischen Kontext heute ihr spezielles Lernpotential verleiht, gehört seit den 1950er Jahren zu einem festen Bestandteil der Diskussion um die Darstellbarkeit des Holocaust. Theodor W. Adornos berühmtes Diktum, „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“, hatte damals eine öffentliche Kontroverse über die Fragen ausgelöst, ob und wie die NS-Verbrechen angemessen dargestellt werden können, ohne die historischen Ereignisse zu trivialisieren und das millionenfache Leiden der Opfer zu schmälern.

Bis heute wirkt diese Diskussion in der deutschen Erinnerungskultur nach, wird jedes Repräsentationsbemühen der Verbrechen von einer Problematisierung begleitet und auf seine Angemessenheit befragt. Ausgenommen von dieser Problematisierung waren damals wie heute die Berichte von Zeitzeugen. Die Kategorie des Authentischen bleibt für sie reserviert. Aufgrund der besonderen Leidens- und Überwältigungserfahrung wird ihnen eine „Deutungsautorität“ (Reemtsma) zugesprochen. Zeitzeugenberichte stehen zum einen für historisch verbürgtes Wissen über die Verbrechen. Zum anderen besitzen sie als einzige Darstellung des Holocaust uneingeschränkt Legitimität, weil sich mit ihnen das gleichsam natürliche Recht verbindet, dem eigenen Leiden Ausdruck zu verleihen. Zudem stehen sie mit ihrer Leidensgeschichte stellvertretend für das millionenfache Leid der ermordeten Opfer, die nicht mehr berichten können.

Die Mitteilung der eigenen Leidensgeschichte gilt ebenso wie das Zuhören und die Beschäftigung mit diesen Berichten als Akt des Gedenkens, der für sich selbst steht und zunächst keinen anderen Zweck verfolgt als den, in der erinnernden Auseinandersetzung mit dem Leiden die Würde der Opfer wiederherzustellen.

Zugleich dient das Gedenken aber auch der Vergewisserung des Imperatives: dafür Sorge zu tragen, dass sich dieses Leiden zukünftig nicht wiederholt. Dadurch läuft die Praxis des Gedenkens immer Gefahr, ihren Selbstzweck zu Gunsten politischer und pädagogischer Gegenwartsinteressen aufzugeben. Gerade weil das Gedenken der Opfer nicht pädagogisch konzipiert ist, Holocaust-Erziehung jedoch notwendig gegenwartsbezogene Ziele verfolgt, steht sie bei Zeitzeugengesprächen vor dem Problem, die erinnernde Auseinandersetzung mit dem Leiden der Opfer aus den Augen zu verlieren und die Betroffenen – wenngleich in guter pädagogischer Absicht – einseitig als Mittel zum Zweck der Zivilisierung zu betrachten.

ZEITZEUGENGESPRÄCHE MIT VERFOLGTEN DES NATIONALSOZIALISMUS

Eine zentrale Herausforderung bei der Durchführung von Zeitzeugengesprächen wird darin gesehen, den Zeitzeugen und den Schülern gleichermaßen gerecht zu werden. Es wird empfohlen, für den Erzählenden und die Zuhörer jeweils eigene Experten vorzusehen. Eine aufmerksame Gesprächsführung, das einfühlsame Zuhören und die Fähigkeit, mögliche psychische und sozialpsychologische Dynamiken aufzufangen, die ein solches Gespräch auslösen kann, sind sinnvoll nur von einem Moderator zu erwarten, der sich von pädagogischen Fragen entlastet sieht. Für diese wiederum sollte der für die Gruppe zuständige Lehrer verantwortlich sein, der das Gespräch entsprechend vorbereitet, es im Hintergrund verfolgt und unter dem Eindruck der Erfahrung des Gespräches gemeinsam mit den Schülern nachbereitet. Noch idealer ist die Zusammenarbeit mit pädagogischen Einrichtungen, die Zeitzeugengespräche für Schulklassen anbieten. Der Vorteil solcher Angebote liegt darin, dass die Einrichtungen zumeist mit professionellen Moderatoren kooperieren und pädagogische Mitarbeiter die Begegnung im Vorfeld mit den Lehrern vorbereiten und im Anschluss auch ein erstes Nachgespräch mit den Schülern führen können.

Für das Zeitzeugengespräch mit Verfolgten bleibt zu betonen, dass der respektvolle Umgang mit dem Erzähler und die Fähigkeit des emphatischen Zuhörens einerseits selbstverständlich sein sollte, bei den Schülern allerdings nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann. Dadurch gerät das Zeitzeugengespräch in den Widerspruch, für eine angemessene Durchführung der Begegnung eine soziale Kompetenz in Anspruch nehmen zu müssen, die eigentlich als Lernziel formuliert wird.

BERICHTE VON ZUSCHAUERN UND TÄTERN DES NATIONALSOZIALISMUS ALS LERNGEGENSTAND

Neben der erinnernden Beschäftigung mit den Berichten von Verfolgten des Nationalsozialismus wird in der pädagogischen Diskussion auch dafür plädiert, den Schülern die Diskriminierungs- und Vernichtungspolitik auch aus der Perspektive der Entscheidungs- und Handlungssituation von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft zu vermitteln. Durch die differenzierte Auseinandersetzung mit Berichten von Zuschauern und Tätern soll für die Schüler nachvollziehbar werden, wie das Handeln der Täter bzw. das Nichthandeln der Zuschauer andere Menschen zu Opfern gemacht hat und das nationalsozialistische Terrorsystem dadurch aktiv getragen und passiv geduldet wurde.

Während es in Zeitzeugengesprächen mit Verfolgten vorrangig um Empathie, das Gedenken der Opfer und die allgemeine Vergewisserung des Imperatives „Nie Wieder“ geht, soll die Auseinandersetzung mit Berichten von Zuschauern und Tätern den Schülern konkrete Lern- bzw. Handlungsperspektiven eröffnen. Wie wurden Menschen zu Tätern? Warum haben nicht mehr Mitglieder der Mehrheitsbevölkerung gegen die Ausgrenzungspolitik und -praxis der Nationalsozialisten protestiert? Hätte ich mich auch so verhalten? Wie lassen sich gesellschaftliche und individuelle Voraussetzungen schaffen, damit solche Verbrechen sich nicht wiederholen? In der Auseinandersetzung mit diesen und ähnliche Fragen sollen die Schüler die Handlungsspielräume der damaligen Bevölkerung aus dem konkreten historischen Kontext rekonstruieren lernen und zum Nachdenken über das eigene politische und öffentliche Engagements gegen Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus angeregt werden.

Neben einer grundsätzlichen Befürwortung sind mit der Einbeziehung der Berichte von Zuschauern und Tätern auch pädagogische und didaktische Schwierigkeiten verbunden. So besteht bei realen Begegnungen mit Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich die Gefahr, dass diese den Schülern ein problematisches Identifikationsangebot machen können, wenn sie selbst nicht genügend kritische Distanz zu ihrer damaligen Haltung wahren und sich ihrerseits zu Opfern des Nationalsozialismus machen. Um diese Identifikationsprozesse bereits im Rahmen des Gespräches zu durchbrechen, sind genaue Kenntnisse des je konkreten historischen Kontextes von besonderer Bedeutung, die seitens des Moderators, spätestens aber in der Nachbereitung durch den Lehrer in den Lernprozess eingebracht werden sollten. Unter anderem aus diesen Gründen wird von einer realen Begegnung mit Tätern des Nationalsozialismus abgeraten und auf den Einsatz von dokumentierten Erfahrungsberichten verwiesen, da mit ihnen die möglicherweise negative sozialpsychologische Dynamik eines solchen Gespräches vermieden wird.

ZEITZEUGENGESPRÄCHE ZWISCHEN SUBJEKTIVER ERINNERUNG UND WISSENSCHAFTLICHER OBJEKTIVITÄT

Ein grundsätzliches Problem, das sowohl Zeitzeugengespräche mit Zuschauern als auch mit Verfolgten des Nationalsozialismus betrifft, ist die Differenz von subjektiver Erinnerung und objektiven historischen Fakten. Nicht selten weichen die von den Zeitzeugen eingebrachten Informationen über historische Ereignisse im Detail vom aktuellen Stand der historischen Forschung ab. Hier gerät insbesondere der Geschichtsunterricht in Widerspruch zu seinem Anspruch, wissenschaftliche Wahrheit einerseits und die moralischen Lernziele einer Holocaust-Erziehung andererseits zu erreichen.

Während in der Holocaust-Erziehung die Identitäts- und Gewissensbildung der Schüler im Vordergrund steht, zielt der Geschichtsunterricht vorrangig auf die Ausbildung propädeutischer Kompetenzen und eines reflektierten Geschichtsbewusstseins. Dort wo es aus Sicht der kognitiven Ansprüche des Geschichtsunterrichts notwendig wäre, korrigierend einzugreifen, kann es aus der normativen Perspektive einer Holocaust-Erziehung – aber auch aus Gründen des Taktes gegenüber dem Zeitzeugen – angebracht sein, sich einer korrigierenden Bewertung zu enthalten. Um den gleichwertigen und zugleich widersprüchlichen Lernerwartungen gerecht zu werden, ist neben der genauen Sachkenntnis vor allem ein grundsätzliches Problembewusstsein über die genannte Spannung in pädagogisch arrangierten Zeitzeugengesprächen notwendig.

Mit dem zeitlichen Abstand zu den NS-Verbrechen schwindet auch die Möglichkeit der mündlichen Weitergabe von Lebenserinnerungen. Für eine Holocaust-Erziehung bedeutet der vielzitierte Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis, dass sie in naher Zukunft auf die reale Begegnung verzichten muss und auf videographierte Erinnerungsberichte und Memoiren von Überlebenden verwiesen bleibt. Berichte von Zeitzeugen erlangen damit den Status von historischen Quellen. Für deren Einsatz gilt die bekannte, aber keineswegs zu unterschätzende Frage an jedes didaktische Arrangement: Wie ist der historische Sachverhalt – in diesem Fall die Erfahrungsberichte von Menschen aus der Zeit des Nationalsozialismus – sachlich angemessen und zugleich in sinnvoller Abstimmung mit den Geschichtsbedürfnissen und -interessen der Schüler zu vermitteln? Die pädagogischen und didaktischen Konsequenzen, die aus der natürlichen Historisierung der NS-Verbrechen für eine Holocaust-Erziehung folgen, haben sich in den vergangenen Jahren bereits zu einem Bezugspunkt der Reflexion entwickelt. Zu erwarten ist, dass die bislang noch relativ lose geführte Diskussion in den nächsten Jahren eine weitere Systematisierung erfährt.

WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Assmann, J. (2000). Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck.

Elm, M. (2008): Zeugenschaft im Film. Eine erinnerungskulturelle Analyse filmischer Erzählungen des Holocaust. Berlin.

Köbler, G. (2007): Gespaltenes Lauschen. Lehrkräfte und Zeitzeugen in Schulklassen. In: Fritz Bauer Institut (Hg.): Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Trauma, Tradierung und Ermittlung, S. 176-191.

Krankenhagen, S. (2001): Auschwitz darstellen. Ästhetische Positionen zwischen Adorno, Spielberg und Walser. Köln u.a.

Reemtsma, J. P. (1998): Die Memoiren Überlebender. Eine Literaturgattung des 20. Jahrhunderts. In: *ders.*: Mord am Strand. Allianzen von Zivilisation und Barbarei. Hamburg. S. 227-253.

Henke-Bockschatz, Gerhard (2004): Der „Holocaust“ als Thema im Geschichtsunterricht. Kritische Anmerkungen. In: *Meseth, Wolfgang / Proske, Matthias / Radtke, Frank-Olaf* (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt am Main, S. 298-322.

Dieser Text wurde mit freundlicher Genehmigung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hier nachgedruckt.

URL:

<http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39849/bedeutung-von-zeitzeugen>

M12 „Erinnern unter Migranten“

Lies den Text ‚Erinnern unter Migranten‘² von Dr. Juliane Wetzel

- Welche Aspekte der Rezeption des Holocaust bei Migranten werden von der Autorin benannt?
- Welche neuen Unterrichtskonzepte schlägt sie vor?
- Was rät sie beim Umgang mit antisemitischen Klischees?

Zur Person:

Dr. Juliane Wetzel

Geb. 1957 in München,

ist seit 1996 wiss. Angestellte am Zentrum für Antisemitismusforschung der Technischen Universität Berlin.

Sie ist geschäftsführende Redakteurin des Jahrbuchs für Antisemitismusforschung.

ERINNERN UNTER MIGRANTEN DIE ROLLE DES HOLOCAUST FÜR SCHÜLER MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Juliane Wetzel

26.08.2008

Die Holocaust-Erziehung steht heute vor neuen Herausforderungen: Welche Bedeutung hat der Holocaust für Jugendliche mit türkischen oder polnischen Wurzeln? Und welche Folgen hat das für die Vermittlung in Schule und Unterricht?

„Holocaust-Erziehung“ in multikultureller Gesellschaft

Erst in den letzten Jahren hat sich mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass die „Holocaust-Erziehung“ in einer multikulturellen Gesellschaft vor neuen Herausforderungen steht. Dabei gilt es den jeweiligen Migrationshintergrund zu beachten. Schüler mit polnischen oder russischen Wurzeln sind mit anderen familiären Narrativen sozialisiert als jene, die aus dem arabischen Raum stammen oder jene, die einen türkischen Hintergrund haben. Wieder anders stellt sich die Situation bei Schülern mit Migrationserfahrung aus dem Kosovo oder weiteren Ländern des ehemaligen Jugoslawien dar.

Unterschiedlich sind nicht nur die jeweiligen Migrationserfahrungen, sondern auch die Opfer-Diskurse, die insbesondere bei der Thematik der NS-Judenverfolgung einen erheblichen Einfluss auf den Unterricht haben können. Für Schüler polnischer, russischer oder ex-jugoslawischer Herkunft ist der Nationalsozialismus Teil der Geschichte ihrer jeweiligen Herkunftsländer, aber sie bringen durchaus auch ihren eigenen Opferdiskurs mit in den Unterricht, der anerkannt werden muss, aber nicht zu Vergleichen führen darf, die den Holocaust verharmlosen.

Schüler, die aus dem arabischen Raum stammen oder gar palästinensischer bzw. libanesischer Herkunft sind, neigen dazu, den Nahostkonflikt eng mit dem Holocaust zu verknüpfen, sei es durch eine Gleichsetzung mit der israelischen Politik in den palästinensischen Gebieten oder mit einer Täter-Opfer-Umkehr, die unterstellt, Israelis bzw. „die Juden“ seien nun als ehemalige Opfer zu Tätern geworden.

² <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39851/erinnern-unter-migranten>
abgerufen am 03.07.2013 11:27 Uhr

M12 „Erinnern unter Migranten“

Unter Schülern türkischer Herkunft, die weder direkt vom Nahostkonflikt betroffen sind, noch einen familiären Bezug zum Holocaust haben, ist in den letzten Jahren die Tendenz zu spüren, sich mit den Palästinensern als „Opfer“ zu solidarisieren, weil sie mehrheitlich Muslime sind.

Diese Entwicklungen bleiben nicht ohne Folgen für das Thema Holocaust im Unterricht. Insofern haben politische Ereignisse im Nahen Osten und deren mediale Präsenz dazu geführt, dass Schüler mit arabisch bzw. türkischem Migrationshintergrund, die den Holocaust lange Zeit ausschließlich als ein Thema der Mehrheitsgesellschaft empfunden haben, nun ihre z. T. diffusen Eindrücke über tagespolitische Ereignisse auf den Holocaust projizieren und in den Unterricht hineinbringen. Lehrer sind nur selten auf diese komplizierte Gemengelage vorbereitet, weil sie weder mit den verschiedenen Narrativen der Schüler vertraut sind, noch die komplexe Geschichte des Nahostkonflikts so beherrschen, dass sie Debatten entsprechend moderieren und die jeweiligen Opferdiskurse so kontextualisieren können, dass der Holocaust als historisches Ereignis und Erinnerungsnarrativ seinen angemessenen Platz behält.

Rolle und Vermittlung des Holocaust

Erst in den letzten Jahren haben sich Pädagogen und Multiplikatoren mit Fragen nach der Rolle und der Vermittlung des Holocaust in multikulturellen Klassen auseinandergesetzt. Dies ist auch eine Reaktion auf die Erkenntnis, dass erst die dritte Generation der Migranten sich in höherem Maße als Teil der bundesdeutschen Gesellschaft begreift, wenn sie auch immer noch oder gerade deshalb Ausgrenzung und Diskriminierung von der Mehrheitsgesellschaft erfährt.

Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust kann bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in vielfältiger Weise geweckt werden. Sie bietet unzählige Möglichkeiten, aktuelle Probleme der Flüchtlings und Migrationsproblematik zu thematisieren: Sprachprobleme, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Ausgrenzung und Verfolgung. Zugänge zum Thema können über die eigenen Erfahrungen als Minderheit, über Diskriminierungserlebnisse, über Flucht- und Asylverfahren geschaffen werden, wobei immer der jeweilige Kontext mitgedacht werden muss, um zu vermeiden, dass Vergleiche in einer Gleichsetzung münden, die den Holocaust marginalisiert und verharmlost.

Die Anerkennung der Migrations- und Diskriminierungserfahrung der Schüler ist notwendige Voraussetzung, um in multikulturellen Klassen Widerstände gegen das Thema Holocaust aufzubrechen. Gelingt es, Interesse an der Materie zu wecken, kann das Wissen über den Holocaust als integratives Moment wirken, wenn die Schüler die Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Mord an den Juden und die Erinnerung daran als Teil der deutschen Geschichte und damit auch als Teil ihrer eigenen Geschichte annehmen.

Neue Unterrichtskonzepte

Neue Unterrichtskonzepte zum Holocaust müssen die gesellschaftlichen Veränderungen berücksichtigen, die sich vor allem in den Schulen mit einer multikulturellen Schülerschaft spiegeln. Insbesondere beim Thema „Holocaust-Erziehung“ werden nicht nur die unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft der Klassengemeinschaft zu einer Herausforderung für die Lehrer, sondern auch die eigene Einstellung zur Migration, die Positionierung zur eigenen familiären Geschichte und die Wahrnehmung der sozialen Probleme der Migranten.

M12 „Erinnern unter Migranten“

Zu den Vorreitern bei der Entwicklung neuer Konzepte für die „Holocaust-Erziehung“ gehören die Niederlande, die schon früh auf die Herausforderungen bei der Vermittlung des Themas in einer multiethnischen Gesellschaft reagierten. Ausstellungen, Bücher und Unterrichtssoftware wurden konzipiert, die z. B. die Geschichte marokkanischer Soldaten in den Alliierten Streitkräften erzählen oder von einem Friedhof berichten, auf dem alliierte marokkanische Soldaten – jüdische und muslimische – begraben sind, um den Zweiten Weltkrieg als eine gemeinsame Geschichte darzustellen, die für alle Schüler, gleich welcher Herkunft, wichtig ist.

Auch in Deutschland arbeiten Gedenkstätten und außerschulische Bildungseinrichtungen inzwischen mit Dokumenten, die zeigen wie muslimische und jüdische Türken oder Bürger aus arabischen Ländern während der NS-Zeit in Deutschland diskriminiert wurden oder dem Holocaust zum Opfer fielen, um damit die Lebenswelten der Kinder zu erreichen.

Häufig werden Lehrer heute im Unterricht zum Holocaust mit antisemitischen Vorurteilen konfrontiert, die keineswegs ausschließlich auf Schüler mit Migrationshintergrund beschränkt sind. Aber die Angst, marginalisierte Jugendliche durch den Vorwurf, antisemitische Stereotypen zu verwenden, noch weiter ins Abseits zu stellen, veranlasst viele Lehrer dazu, antisemitische Einstellungen eher zu verharmlosen als sie konsequent zu thematisieren. Zwar sind wir in Deutschland noch eher selten damit konfrontiert, dass, wie in einigen skandinavischen Ländern oder in Frankreich und den Niederlanden, muslimische Schüler unter Protest den Raum verlassen, wenn das Thema Holocaust auf dem Programm steht, aber der Widerstand gegen solche Unterrichtseinheiten scheint auch in Deutschland zu wachsen. In den letzten Jahren sind einzelne Fälle bekannt geworden, aber eine fundierte wissenschaftliche Erforschung des Phänomens steht noch immer aus. Erst wenn empirische Daten vorliegen, kann über das Ausmaß geurteilt werden und es können entsprechende pädagogische Konsequenzen gezogen werden.

Lehrer sind bisher kaum auf solche Situationen vorbereitet. Sowohl inhaltlich wie auch pädagogisch sind sie überfordert, wenn die Unterrichtseinheit Nationalsozialismus und Holocaust von Schülern zudem noch als Plattform benutzt wird, den Nahostkonflikt leidenschaftlich zu diskutieren und eine ganze Palette von antisemitischen Klischees in die Debatten einfließt. Jugendliche mit Migrationshintergrund wissen, dass die Erfahrung der Opfer des Holocaust im Grundkonsens der Bundesrepublik einen hohen Stellenwert einnimmt. Oberflächliches Wissen über den Holocaust und die Präsenz der Erinnerung in der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft bestärken sie darin, ihre eigenen Erfahrungen als Opfer von Flucht und Verfolgung oder die ihrer Eltern und Großeltern mit der NS-Judenverfolgung gleichzusetzen, um gleichermaßen anerkannt zu werden.

Umgang mit judenfeindlichen Klischees

Judenfeindliche Äußerungen von Jugendlichen mit arabischem oder türkischem Migrationshintergrund, gleich ob sie im Unterricht zum Holocaust oder in anderen Zusammenhängen fallen, müssen in der Schule thematisiert und diskutiert werden, damit sie nicht als „Wissen“ auch von anderen Schülern „gelernt“ werden. Allerdings wäre es pädagogisch höchst kontraproduktiv, die Schüler als Antisemiten zu denunzieren und damit zu implizieren, dass sie eine fest umrissene Weltanschauung haben, gegen die es kaum pädagogische Rezepte gibt. Zumal die Verwendung antisemitischer Klischees nicht gleichzeitig auch eine verfestigte judenfeindliche Haltung impliziert.

M12 „Erinnern unter Migranten“

Schüler mit Migrationshintergrund ebenso wie Schüler deutscher Herkunft wissen, dass sie mit bestimmten Äußerungen provozieren und hektische Reaktionen von Lehrern hervorrufen können. Wichtig ist hier die Thematisierung solcher Äußerungen im Unterricht, ohne allerdings bestimmte Gruppen oder einzelne Schüler herauszugreifen. Widerstände gegen das Thema Holocaust sind ebenso wie antisemitische Klischees ein gesamtgesellschaftliches Phänomen. Die mediale Aufmerksamkeit, die antisemitische Äußerungen insbesondere von männlichen muslimischen Jugendlichen zurzeit erfahren, birgt ebenso wie der Holocaust als identitätsstiftendes Integrationsthema in multikulturellen Klassen die Gefahr, die deutsche Verantwortung zu marginalisieren und antisemitische Stereotype der Mehrheitsgesellschaft zu verdrängen.

Zusammenfassung

Ein großer Teil der Lehrer ist eher säkular geprägt und hat nur wenig Zugang zu religiösen Themen. Deshalb fühlen sich Schüler, in deren Leben Religion eine wichtige oder gar zentrale Rolle spielt, häufig unverstanden und verschließen sich gegenüber der Vermittlung eines so emotionalen Themas wie dem des Holocaust. Religiöse und politische Dispositionen treten in den Hintergrund, wenn Lehrer einen besonderen Bezug zu ihren Schülern haben. Dann werden sie auch Themen, die zunächst Widerstand in der Klasse oder bei einzelnen Schülern ausgelöst haben, besprechen und Interesse erwecken können. Wenn die Gemeinsamkeiten im Mittelpunkt stehen und nicht die Differenzen, können heterogene Lerngruppen die Auseinandersetzung mit historischen Fakten und verschiedenen Erinnerungskulturen befruchten und zu einem besseren Verständnis beitragen.

Der Holocaust wird auch in Zukunft eine unterschiedliche Rolle in den jeweiligen Erinnerungsnarrativen der multiethischen Gesellschaft spielen, aber ein gemeinsames Erarbeiten des historischen Ereignisses und der Rezeptionsgeschichte sind notwendige Voraussetzungen, um die Relevanz des Themas für die bundesrepublikanische Gesellschaft zu begreifen und anzuerkennen.

Dieser Text wurde mit freundlicher Genehmigung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hier nachgedruckt.

URL: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39851/erinnern-unter-migranten>

M13

„Wir sind gerettet, aber wir sind nicht befreit“

Dieses Zitat Norbert Wollheims vom 26. August 1945 ist ein zentraler Aspekt des Wollheim Memorials in Frankfurt. (www.wollheim-memorial.de)

Interpretiere diese Aussage Wollheims und vergleiche sie mit anderen berühmten Zitaten Holocaust-Überlebender, z.B. Theodor W. Adornos Aussage von 1951

„Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch, und das frisst auch die Erkenntnis an, die ausspricht, warum es unmöglich ward, heute Gedichte zu schreiben.“

[illegible]



kfw

Katholisches Filmwerk GmbH

Ludwigstr. 33
60327 Frankfurt a.M.

Telefon: +49-(0) 69-97 14 36-0

Telefax: +49-(0) 69-97 14 36-13

E-Mail: info@filmwerk.de

www.filmwerk.de

